

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université DJILALI BOUNAAMA Khemis-Miliana

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département des langues étrangères



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Spécialité : Didactique du Français Langue Etrangère

**Les erreurs d'orthographe dans la production écrite des
apprenants en fin de cycle moyen**

-Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne-

Dirigé par :

M^{me} BOUDEHANE Sihem

Présenté et soutenu par :

BOUAZNI Selma

LOUZA Sabrina

Jury

Président : Dr Hicham BENMOKHTARI

Rapporteur : M^{me} Sihem BOUDEHANE

Examineur: M^{me} Ihcene BELLAT

Année universitaire 2021/2022

Remerciements

Au nom d'ALLAH le Clément et le miséricordieux

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant qui nous a donné
la force et la patience pour accomplir ce travail.

Nous tenons à remercier notre encadreur **M^{me} BOUDEHANE Sihem**
pour son soutien, ses précieux conseils et surtout sa patience tout au long de
la réalisation de ce mémoire

Nous adressons nos remerciements aux **membres du jury** pour avoir
accepté d'évaluer notre modeste travail

Nos remerciements les plus sincères à tous nos enseignants du département
de français qui ont veillé à nous former

Nous tenons également à remercier :

Nos chers parents

Nos frères et sœurs

Nos chers amis

Enfin nous remercions tous ceux qui nous ont contribué de près ou de loin à
l'élaboration de ce travail.

Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE) et traite le problème de l'orthographe chez les apprenants en fin de cycle moyen soit les élèves de la 4^{ème} année moyenne.

Nous avons tenté dans la première partie de notre travail, en nous référant à une multitude de recherches sur la thématique, de présenter les différents champs théoriques de la didactique de l'écrit. Nous avons ensuite exposé les particularités et le fonctionnement du système orthographique français.

La seconde partie était consacrée à une investigation menée sur le terrain. Nous avons commencé, dans un premier temps, par une analyse du questionnaire destinés aux enseignantes, ensuite une observation du déroulement de la leçon en classe en assistant à des séances de production écrite.

Enfin nous avons procédé à l'analyse des productions écrites des élèves et cela nous a permis d'identifier les principales causes qui seraient à l'origine des erreurs d'orthographe commises par les apprenants de la quatrième année moyenne.

Les mots clés :

Didactique, production écrite, orthographe, erreurs orthographiques, didactique de l'erreur, typologie des erreurs.

Abstract :

Our work deals with the teaching of writing in French as a foreign language, it treats the problem of spelling among students of the 4th year of middle school.

We tried in the first part of our work, using the previous studies and researches, to expose different theoretical fields of didactics of writing, then we exposed the functioning of the French spelling system.

The second part of our work is devoted to an investigation conducted in the field. We started initially by an analysis of questionnaire given to teachers, Then observing the process of the lesson in the classroom by attending sessions of written production. Finally, we made an analysis of students written productions, which allowed us to identify the main causes of errors made by students of 4th year of middle school.

Keywords: didactics, written production, spelling, spelling errors, typology of errors, didactics by error.

الملخص:

يندرج بحثنا ضمن تعليمية الفرنسية كلغة اجنبية في شقها الخاص بالجانب الكتابي و يتناول اشكالية الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لقد حاولنا في الجزء الأول، بعد اطلاعنا و اعتمادنا على الدراسات و الابحاث السابقة للمختصين في المجال، تقديم مختلف النظريات المتعلقة بتعليمية الكتابة، ثم قمنا بعد ذلك بتبيان خصائص الكتابة بالفرنسية و سير نظام الكتابة الفرنسية.

و قد خصصنا الجزء الثاني من عملنا لبحث ميداني و ذلك من عن خلال تحليل الاستبيان موجه للأساتذة و ملاحظة سيرورة العمل في القسم عن طريق حضور حصص تعليمية مخصصة للتعبير الكتابي .

و في الأخير قمنا بتحليل التعابير الكتابية التي قام بها التلاميذ، و هو الامر الذي مكننا من الوقوف على الأسباب الرئيسية للأخطاء الإملائية التي يرتكبها تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية :

التعليم، التعبير الكتابي، الهجاء و التدريس، الأخطاء الإملائية و أنواع من الأخطاء، توجيه الأخطاء ،

Liste des tableaux

Tableau N°1 : le nombre des erreurs dans les copies par types.....**34**

Tables des matières

Remerciements

Résumé

Introduction générale.....02

Première partie: Partie théorique

Chapitre I: La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Introduction :04

I. La production écrite.....04

II. Les différentes réformes de l'enseignement en Algérie.....04

III. L'enseignement Moyen en Algérie.....05

IV. L'impact de réforme sur l'enseignement de la langue française , notamment la production écrite.....06

V. L'intérêt de la production écrite dans l'enseignement apprentissage de FLE 07

VI. les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère08

VII. L'objectif de l'enseignement dans la production écrite08

Conclusion 09

Chapitre II : L'orthographe française, notions et concepts

Introduction10

I. Étymologie du mot orthographe10

II. Définition de l'orthographe10

III. Les types d'orthographe10

III.1 L'orthographe phonétique :..... 10

III.2 L'orthographe lexicale : 10

III.3 L'orthographe grammaticale :.....11

IV. l'orthographe français ,le plurisystème :..... 11

IV.1Phonogramme 11

IV.2 Morphogramme11

IV.2.a Morphogrammes grammaticaux..... 11

IV.2.b Morphogrammes lexicaux.....12

IV.3 Les logogrammes12

V. La complexité de la langue française12

VI. Procédure à acquérir pour maîtriser l'orthographe française 13

VI.1 Utilisation d'un stock de mots mémorisés :.....13

VI.2Reconstruction de mots par analyse phonologique et analogique :.....13

VI.3Traitement morphosyntaxique de l'écrit13

Conclusion :	13
Chapitre III : La notion de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE	
Introduction :	14
I. Définir l'erreur	14
II. Définir la faute.....	15
III. La distinction entre « erreur » et « faute »	15
IV. Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997)	16
IV.1 Le modèle transmissif :	16
IV.2 Le modèle behavioriste :.....	16
IV.3 Le modèle constructiviste :.....	16
V. Typologie de l' erreur :.....	17
V.1 Les erreurs de performance : ou erreurs « bêtes », étourderies ou « lapsus » :	17
V.2 Les erreurs de compétence : révélant une activité intellectuelle de l'élève :.....	17
V.2.a Les erreurs interlinguales :.....	17
V.2.b Les erreurs intralinguales :.....	18
VI. Le rôle positif de l'erreur en situation d'apprentissage :.....	18
Conclusion	18

Deuxième partie : Partie pratique

Chapitre I : Description et présentation du protocole de recherche

Introduction	20
I. Objectifs de l'enquête	20
II. Description du terrain.....	20
III. Description de l'échantillon.....	20
IV. Choix et présentation de questionnaire	20
V. Corpus	23
VI. Exposition de la typologie	23
VII. Analyse de corpus	23
VII.1 Erreurs d'orthographe lexicale	24
VII.2 Erreurs d'orthographe grammaticale.....	25
VII.3 Les erreurs de langue	31
VII.4 Erreurs de signes orthographiques.....	32
VIII. Résultat et analyse.....	34
IX. Interprétation des résultats obtenus.....	34
Commentaire	35
Conclusion partielle	35
Conclusion générale	
Les références bibliographiques	
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

L'époque actuelle est marquée par la mondialisation et le développement des outils de communication et contrairement à ce que l'on pourrait penser du fait du développement des moyens de communication orale, l'écrit a tout de même pu préserver son statut et occupe toujours une place très importante comme moyen d'échanges.

Aujourd'hui, les outils informatiques et Internet en particulier suscitent comme jamais le besoin d'écrire.

À vrai dire la compétence de l'écrit bénéficie d'une place importante même au niveau pédagogique. En effet, les systèmes éducatifs dans plusieurs pays attribuent à cette compétence une place privilégiée par rapport à celle de l'oral.

En Algérie notamment, il faut dire qu'avec la réforme éducative de 2003 et l'adoption d'une pédagogie par compétences le besoin de former des apprenants-scripteurs capables de rédiger des textes sans erreurs est devenu l'un des principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'objectif de L'enseignement apprentissage du FLE au moyen est de développer chez les apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit.

La production écrite est le fruit de tout apprentissage. À cet effet, nous soulignons que l'action d'écrire occupe une place importante et que cette activité n'est pas une tâche assez facile. Elle interpelle non seulement une compétence linguistique mais aussi un moult de connaissances entre autres : grammaticales, syntaxiques et lexicales .

Elle est l'ensemble des moyens qui amènent l'apprenant à réinvestir ses compétences.

Elle est considérée comme un outil de communication permettant d'exprimer ses opinions. Mais durant sa réalisation, cet apprenant se confronte à ses principales lacunes à savoir l'orthographe.

L'orthographe française est complexe et représente un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue, c'est la raison pour laquelle les experts ne cessent de parler de la baisse du niveau des élèves en orthographe.

Introduction générale

Notre travail de recherche s'intéresse à l'identification des causes possibles et probables qui expliqueraient les fautes d'orthographe commises par les élèves et s'interroge, par ailleurs, sur la difficulté de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

A partir de toutes ces interrogations, nous posons, pour notre recherche, la problématique suivante :

Pour quelles raisons les apprenants en fin de cycle moyen continuent-ils à commettre des erreurs d'orthographe lors de l'enseignement apprentissage du FLE ?

Afin d'apporter des réponses à notre problématique, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- les erreurs d'orthographe commises par les apprenants dans les copies pourraient- être dues à la méconnaissance des règles d'orthographe.
- les erreurs d'orthographe commises par les apprenants dans les copies pourraient- être dues à la domination de la langue maternelle.

Dans l'optique de trouver des réponses à notre problématique, mais aussi de confirmer ou infirmer les hypothèses avancées, nous avons effectué un stage au palier moyen au sein du **CEM de Abed Al Latif Abed Al Moumen** situé à Khemis Miliana, wilaya d'**Ain Defla** ou nous avons eu l'occasion d'assister à des séances de préparation à l'écrit, situation d'intégration et la remédiation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue française, ce stage nous a également permis de questionner les enseignants chargés de la matière par rapport à notre problématique, mais aussi à trouver des réponses plus concrètes en analysant les productions écrites réalisées par les élèves de la 4^{ème} année moyenne afin d'identifier les causes possibles de leurs erreurs et de s'interroger sur la difficulté de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

Pour réaliser ce travail, nous avons scindé notre travail en deux parties, la partie théorique composée de trois chapitres, comme suit

Le premier chapitre : la production écrite.

Le deuxième chapitre : l'orthographe française.

Le troisième chapitre : la notion d'erreur.

Introduction générale

La Partie expérimentale est la seconde partie de notre travail, on y abordera et analysera les résultats obtenus grâce à notre outil d'investigation qui est le questionnaire destinés aux enseignants, on y exposera également le corpus qui est basé sur les extraits des productions écrites réalisées par les élèves de la 4^{ème} année moyenne .

Enfin nous conclurons notre travail de recherche par l'affirmation ou l'infirmité des hypothèses avancées.

Le cadre théorique

Chapitre I

La production écrite dans

l'enseignement/apprentissage du

FLE

Introduction :

Le système éducatif donne une grande importance à l'écrit, L'enseignement apprentissage de FLE est pour objectif de former un apprenant/scripteur cela justifie la valeur immense de la production écrite.

Dans ce premier chapitre, qui s'intitule la production écrite dans l'enseignement apprentissage du FLE, nous allons aborder la production écrite, ensuite nous passerons en revue les différents réformes de l'enseignement en Algérie, notamment l'enseignement moyen en Algérie et l'impact de ces réformes sur l'enseignement de la langue française , notamment la production écrite , ensuite nous évoquerons l'intérêt de la production écrite dans l'enseignement apprentissage de FLE ,puis nous citerons les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère, et traiterons l'objectif de l'enseignement dans la production écrite et nous conclurons ce chapitre par une conclusion.

I. La production écrite :

La production écrite est un contexte de mobilisation de toutes les compétences et les capacités linguistiques et communicatives à savoir les stratégies et les idées et l'un des objectifs à atteindre dans le projet pédagogique afin d'installer des compétences rédactionnelles pour pouvoir raconter des histoires, décrire, dialoguer,etc.

*«La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les Communiquer à d'autres »*Dictionnaire **(Le Robert, 2016, P712.)**

II. Les différentes réformes de l'enseignement en Algérie :

La Commission de Nationale de Réforme du système éducatif était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur. Elle a donc été chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative.

1) LES GRANDS POLES DE LA REFORME

La réforme du système éducatif consiste à mettre en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif.

Chapitre I La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Concernant **le premier pôle**, il s'agit d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignants en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant.

Le deuxième pôle de la réforme consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires. Ce processus vise pour l'essentiel à :

- Renforcer l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle.
- Favoriser l'enseignement de tamazight, langue nationale, dans ses variantes linguistiques.
- Adapter les contenus d'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique et morale à l'âge et au développement intellectuel et psychologique des élèves.
- continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental.

Le troisième grand pôle de la réforme concerne la réorganisation du système éducatif. Cette réorganisation se fera par étapes.

L'année 2002/2003 a été consacrée à la mise en place du dispositif juridique nécessaire pour encadrer l'ouverture des établissements privés d'enseignement, dans le respect des programmes nationaux, et le développement de l'éducation préscolaire.

En 2003/2004, a été amorcée la mise en place de l'enseignement moyen de 4 ans qui a remplacé progressivement le 3ème cycle de l'enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a eu une implication sur la durée de l'enseignement primaire qui a été réduit à 5 ans.

En 2004/2005, la mise en place de la nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire a été entamée. La réorganisation de ce cycle est justifiée par l'incohérence et l'irrationalité de son fonctionnement.

III. L'enseignement Moyen en Algérie :

a. Ses missions :

L'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement fondamental, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assurent pour chaque élève un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoire ou de s'intégrer dans la vie active. L'enseignement moyen se déroule dans les collèges d'enseignement moyen.

b. Son organisation :

L'enseignement moyen est caractérisé par quatre années d'études. Les disciplines sont assurées par des enseignants différents. Les matières s'organisent autour de « pôles » disciplinaires. Ils visent à donner une culture générale, non seulement littéraire mais aussi scientifique, technique et artistique.

c. Les moyens didactiques du primaire et du moyen :

Le manuel scolaire est l'outil essentiel dans l'enseignement fondamental.

IV. L'impact de réforme sur l'enseignement de la langue française, notamment la production écrite :

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.

Sur le plan de l'écriture, les nouveaux programmes ont sonné le glas des clichés sur le « don d'écriture ». L'écriture est rétablie en tant que processus de construction : essayer-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, etc. Les élèves, qui pastichaient maladroitement des modèles, découvrent aujourd'hui plusieurs types d'écritures : l'écriture de reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois...) et l'écriture d'invention (créations littéraires ou autres). De même, les programmes introduisent l'écriture collective sous forme de projets de groupes.

Même si les évaluations diagnostique et sommative conservent leurs places, la réforme donne plus de poids à l'évaluation formative. En français, cela se vérifie dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit des critères d'évaluation et des seuils d'exigence. Alors qu'auparavant l'orthographe déterminait quasi-exclusivement la note attribuée, aujourd'hui, les idées, l'argumentation et la structure des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages en mesure de déboucher sur des séances de remédiation.

Enfin, nous signalerons que l'introduction des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) apporte un souffle nouveau à l'apprentissage du français, notamment dans un pays où la navigation Internet constitue un véritable phénomène de société, aussi bien en milieu urbain que rural.

Chapitre I La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Les nouveaux manuels scolaires de français reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage. En dépit de quelques maladresses, dues à l'inexpérience et au caractère radicalement nouveau des programmes, ils se distinguent des anciens par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique.¹

V. L'intérêt de la production écrite dans l'enseignement apprentissage de FLE :

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formés ; n'est pas une activité subsidiaire à la lecture, en fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement et 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 lu ; A ce propos Thào « 2007 » écrit que « les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leur 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 » lecteurs » donc ; il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.²

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées ; ses sentiments ses intérêts ; ses préoccupations ; pour les communiquer à d'autres.³

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées ; la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma. La rédaction, la révision ; la correction, le partage et la diffusion. Cette position est soutenue par Akmoun : « *les différentes sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* » (AKMOUN HOUDA, 2009, P26).

¹<https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/#:~:text=La%20r%C3%A9forme%20du%20syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif,3%20ans%20%C3%A0%204%20ans.SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN> Consulté le 07.05.2022 à 11H:45

²https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137228 La production Ecrite Consulté le 07.04.2022 à 21H :06

³<https://gov.mb.ca/search/edu/index.fr.html?q=Programmes+d%27%E9tudes> La production écrite Consulté le 20.04.2022 à 01H :37

Chapitre I La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message ; il est essentiel que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée.

VI. les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère :

Prime abord, il convient de noter que les textes en langue étrangère peuvent être en général plus courts ils contiennent moins d'information et moins de contenu. Ensuite, le vocabulaire est assez restreint. Cela se voit dans les redondances lexicales existantes ainsi que les répétitions et périphrases.

De plus, la syntaxe est moins complexe et les erreurs de forme et de fond sont plus présentes qu'en langue maternelle.

En ce qui concerne les processus d'écriture, les scripteurs en langue étrangère investissent plus de temps dans leurs productions. Cela est dû aux arrêts constants pour la vérification de l'écrit, pour la traduction de sa pensée et pour la révision qui est plus laborieuse.

Ces scripteurs sont considérés comme inexpérimentés en langue maternelle. Les scripteurs inexpérimentés écrivent pour eux-mêmes et ne considèrent pas la présence d'un lecteur éventuel. Une autre caractéristique qui touche le processus d'écriture est la compétence linguistique limitée. Si les scripteurs ont une mauvaise connaissance linguistique dans la langue qu'ils écrivent, leurs productions seront aussi pauvres.

VII. L'objectif de l'enseignement dans la production écrite :

L'activité scripturale est un acte d'apprentissage scolaire qui sert à tester la créativité de l'apprenant à évaluer ses capacités et ses aptitudes à l'écrit, son degré d'assimilation et de compréhension.

«L'écriture est une représentation sociale historiquement Construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, pour lesquelles un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné » (YVES REUTER ,1996, P56)

A partir de cette citation, nous déduisons que l'enseignement de la production écrite, est une stratégie efficace qui vise à développer les sujets concernés, le savoir rédiger et acquérir le savoir-faire. C'est une activité qui fait intervenir un groupe de ressources linguistiques et nécessite de la part de l'enseignant la créativité, la répétition et les rappels de stratégies afin de susciter la motivation de l'apprenant à écrire et améliorer systématiquement ses écrits, c'est donc, une meilleure façon d'enseigner.

Chapitre I La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

C'est également une activité scolaire qui conduit à l'assimilation de toutes les techniques rédactionnelles en se centrant d'abord sur les élèves et leurs besoins. Elle consiste à décomposer les tâches complexes en habiletés plus simples. Dans l'institution, les élèves apprennent à s'approprier la langue et ses normes pour rédiger un texte cohérent. Ils écrivent pour montrer leurs compétences, pour être évalués et certainement pour être lus.

Elle sert à la mise en ordre de toutes les règles aboutissant à la construction du sens en tenant compte de la simplification du savoir de la part de l'enseignant.

Un enseignement hiérarchique et organisé est celui qui contribue à l'enracinement de toutes les structures rédactionnelles chez les élèves et qu'ils peuvent transférer à leur tour.

En parallèle, il est essentiel de créer des situations de production qui leur permettent d'interpréter, d'investir leurs connaissances de manière conforme. Cela est dans le but d'inciter les élèves à reformuler et restructurer leurs savoirs pour les aider à mobiliser leurs ressources sans difficultés.

En résumé, l'objectif de l'enseignement dans la production écrite est la mise en application de toutes les opérations qui permettent aux apprenants d'exercer leurs aptitudes à l'écrit et d'investir leurs connaissances dans les différentes situations d'apprentissage.⁴

Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère suscite deux compétences qui sont : l'écrit et l'oral, mais l'écriture en langue étrangère se caractérise par la complexité, car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire et la production écrite permet de renseigner l'enseignant de suivre son action pédagogique. Elle permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints l'enseignant peut ajuster la progression du cours en fonction des besoins des apprenants.

⁴<https://www.ummtto.dz/dspace/handle/ummtto/11202> L'enseignement de l'écrit Consulté le 16.04.2022 à 23H :09

Chapitre II

**L'orthographe française,
notions et concepts**

L'introduction :

L'orthographe, est un ensemble des règles permettant de noter les sons, de transcrire les mots d'une langue au moyen de caractères d'écriture, suivant les formes consacrées par l'usage ; connaissance que l'on a de ces règles.

Nous s'attacherons dans ce deuxième chapitre à définir « l'orthographe et son étymologie », nous parlerons de « types d'orthographe », puis « l'orthographe française ,le plurisystème » , ensuite nous montrerons « la complexité de la langue française » , finalement ,nous terminerons ce chapitre en citant « les procédures à acquérir pour maîtriser l'orthographe française ».

I. Étymologie du mot orthographe :

Le terme orthographe vient du latin orthographia, lui-même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties : «*Le préfixe « Orthose » qui signifie droit ou correct, et du radical « graph Ain » qui veut dire écrire*» (Maurice Grevisse,1986,P75)

II. Définition de l'orthographe :

L'orthographe désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Une autre définition : « *La manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec des usages définis et des règles traditionnelles* » (Dictionnaire des noms communs en couleurs, France Loisirs, 1987, P.652)

De même l'orthographe est considéré comme un : « *ensemble de règles et d'usage Définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée* » (Grand Larousse ,1991,P.7657)

III. Les types d'orthographe :

Il existe trois types d'orthographe :

1. L'orthographe phonétique :

Est la première à se développer, l'enfant apprend une Correspondance. Entre les sons et les syllabes de sa langue et écrit les mots. Par exemple, il écrira : / corbo/ pour "corbeau"

2. L'orthographe lexicale :

Est la deuxième orthographe à développer, L'enfant apprend les irrégularités telles que le chiffre « sept » qui prend un « p » qu'on ne prononce pas ainsi les mots qui contiennent les signes attenants comme (les accents et le tréma , lettrait d'union , la cédille , l'apostrophe aussi les lettres silencieuses , homophones (Voyelles et consonnes) . Nous classons cette orthographe au deuxième rang pour être plus claire, mais elle commence à se développer avec l'orthographe phonétique.

3. L'orthographe grammaticale :

Vient en troisième et implique toutes les notions de grammaire (masculin / féminin, singulier / pluriel, temps de verbes / homophones, ...).

Par exemple : les mots qui se terminent avec le son « ail » s'écrivent « ail » s'ils sont des noms masculins (ex : un travail) et en « aille » s'ils sont des noms féminins (Exemple : une médaille). A cette étape, il faut comprendre que certaines règles sont enseignées (exemple : pluriel), mais que d'autres sont implicites, et que notre cerveau les applique sans les avoir apprises (l'exemple du ail / aille précédemment)⁵

IV. L'orthographe française, le plurisystème:

Le plurisystème:

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

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

1. 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 prononcé [k] dans car mais [s] dans ce.

2. 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 diviser en deux catégories :

a. 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. (Nina Catach, 1978, p29-32)

⁵<https://www.bribri-inc.com/orthopedagogie/les-trois-types-orthographe/> L'orthographe Consulté le :01/03/2022 à 10h :17

b. 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.

Le troisième système :

3. 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.

V. 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. « *Il existe des difficultés inhérentes à notre système graphique* » (Nina Catach 1978,P96)

«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» (J-P-Jaffré ,2004, p16)

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 consistances que les correspondances graphèmes phonèmes utilisés en lecture. Ex : le son [k],certaines lettres servent à noter un son : « *l'écriture du français utilise86 % d'unités en relation avec les sons de l'oral.* » (R Honvault ,1999, P29)

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.

VI. Les procédures à acquérir pour maîtriser l'orthographe française

Trois procédures sont à l'œuvre dans les conduites orthographiques. Ces procédures sont à développer conjointement :

1) Utilisation d'un stock de mots mémorisés :

Il semble que cette procédure soit la plus efficace et la plus économe. Elle permet une écriture automatisée, semblable à celle utilisée couramment par l'adulte scripteur, qui ne se pose pas à chaque mot la question de son orthographe.

Le travail de mémorisation systématique de mots courants est l'une des fondations indispensables à toute autonomie d'écriture, voire à toute conduite d'analyse de la langue. Cette mémorisation est 1^{ère}, dans l'ordre chronologique comme dans l'ordre hiérarchique, et il conviendrait de la faire pratiquer systématiquement, eu égard à son rôle prééminent dans les conduites d'écriture «*Une première familiarité avec quelques mots écrits favorise l'analyse phonologique* » (Andrés ,Ouzoulias2010,p13).

2) Reconstruction de mots par analyse phonologique et analogique :

L'analyse phonologique (par phonèmes) et analogique (décomposition et recombinaison de syllabes) est la seconde procédure devant accompagner les activités de lecture-écriture. Pour autant, elle est exagérément privilégiée au cycle2 on l'utilisera avec parcimonie, conjointement aux autres procédures et en appui sur celles-ci. « Les situations de production d'écrit sont susceptibles de favoriser la conceptualisation de la langue écrite » (ibid.), et non l'inverse.

3) Traitement morphosyntaxique de l'écrit :

Ce traitement ne peut être repoussé à plus tard. La maîtrise orthographique ne peut se passer d'intégrer les formes conventionnelles de l'écrit comme les lettres étymologiques, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, qui font partie du code et qui, à ce titre, doivent être intégrées très tôt aux conduites orthographiques. Les remarques.

Conclusion

Apprendre à orthographier n'est donc pas une opération réservée pour tout le monde, chacun d'entre nous à son bagage lexical, sa façon de mémoriser et apprendre les Mots ; malgré certaines remises en cause des méthodes d'apprentissage de l'orthographe.

D'un autre côté la peur d'échouer ou d'écrire d'une manière erronée existe encore chez Certains apprenants. La complexité de l'orthographe française donne toute fois l'idée que

sa maîtrise doit à des efforts, des compétences et des stratégies de la part d'enseignants pour que l'apprenant puisse l'acquérir.

Chapitre III

La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

Chapitre III La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

Introduction :

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.

Afin de démontrer la nécessité de l'erreur dans l'apprentissage de FLE en classe de 4^{ème} année moyenne, nous proposerons de vous exposer, dans ce troisième chapitre, la notion d'erreur, la faute et la distinction entre les deux, le statut de l'erreur du point de vue didactique, sa typologie et son rôle dans une situation d'apprentissage selon des différentes conceptions théoriques.

I. Définir l'erreur :

Le terme « erreur » vient du verbe latin « error » qui signifie « écart, errance, détour »
Ou « **un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent.** » (Le nouveau petit Robert, 2007 : p. 921)

Dans le domaine de la didactique des langues, Marquilló définit les erreurs comme « la 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) » (MARTINE MARQUILLÓ LARRUY, 2003, p128).

Lokman Demirtas propose que les erreurs font partie du processus d'apprentissage, parce qu'elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son inter langue dont le système linguistique est en train de mettre en place. (LOKMAN DEMIRTAS, 2009, p125)

D'après Rey (2005), l'erreur sert à renseigner sur l'état d'avancement des connaissances d'un apprenant, puisqu'elle permet de déterminer les procédures ou

Stratégies déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition.

De cette façon, l'erreur Selon Rabadi : *« l'erreur est considérée comme un phénomène naturel dans l'apprentissage et elle est aussi un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. Participe pleinement au développement des connaissances »* (RABADI NADJIB, 2010, p163)

En didactique des langues, il est difficile de définir la notion de l'erreur, pour Certains didacticiens comme Rémy Porquier et Uli Frauenfelder il est même impossible de lui donner une définition :

Chapitre III La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

« l'erreur peut [...] être défini 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. » (Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, 1980, p.36)

On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue.

Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet

mais pour certains d'autres comme Scala, l'erreur peut être définie :

« 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 apparaître. 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. » (Scala, 1995, p.23)

II. Définir la faute :

Le terme « faute » vient du mot latin « fallita » du verbe « fallere » qui désigne faillir, tromper ou duper. La faute est considérée comme : « le fait de manquer, d'être en moins. » (Le petit Robert, 1985 : p.763)

« le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420)

Dans le domaine de la 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)

Le Littré définit la faute comme « action de faillir, manquement contre » alors que l'erreur est définie au sens premier comme « action d'errer ça et là » (Littré de la langue française, 1976, p. 1628)

Jean-Pierre Astolfi y voit l'idée qu'il faut la « voir avec le voyage » (Jean-Pierre Astolfi, 2008, p.84)

Ce qui rejoint le principe de l'évolution formative où le processus d'apprentissage est d'une importance primordiale.

III. La distinction entre « erreur » et « faute » :

Marquilló fait la différence entre une erreur et une faute qui « correspond à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli, des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003).

La distinction entre « erreur » et « faute » est étroitement liée à la dichotomie chomskyenne « compétence/ performance ». Selon lui la compétence renvoie au système des règles intériorisées par le sujet parlant, grâce auquel il est capable de comprendre ou

Chapitre III La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

d'énoncer un nombre infini de phrases inédites. Par contre, la performance est la manifestation de la compétence du sujet parlant dans son acte de parole. George Doca rappelle que les fautes sont liées à la performance : on 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 insuffisante de la règle. L'erreur est donc intégrée au système grammaticale de l'apprenant et relève d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute, quant à elle, est associée à la performance indépendante du niveau de compétence et elle est souvent non répétitive et autocorrective.

IV. Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997) :

Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci en dehors des processus d'apprentissage. Apprendre est considéré comme un mécanisme naturel ; les connaissances s'ancrent en mémoire sans difficulté : une explication adéquate d'un enseignant envers un apprenant attentif et motivé conduit naturellement à un apprentissage, lorsqu'elle survient, l'erreur est interprétée selon trois modèles :

1. Modèle transmissif : L'erreur est interprétée comme une faute commise par l'élève qui aurait manqué d'intention ou de motivation. Elle est vécue comme un dysfonctionnement didactique. Dans ce cas là elle doit être sanctionnée lors de l'évaluation finale.

2. Le modèle behavioriste :

L'erreur est considérée comme une inadaptation de l'enseignant au niveau des élèves, elle est perçue comme grave parce qu'elle risquerait d'être apprise. Dans ce cas la progression du cours doit être revue de manière à éviter que l'élève fasse des erreurs.

3. Le modèle constructiviste :

Depuis les années 80, l'erreur est plutôt considérée comme un élément du processus didactique. L'apprentissage passerait obligatoirement par la confrontation à des obstacles et le remplacement des anciennes conceptions erronées par de nouvelles conceptions plus correctes. Le but visé est toujours éliminer l'erreur à terme des productions des élèves, mais pour y parvenir on la laisse apparaître, la provoque, pour mieux la traiter. Les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouva affrontée. Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse des erreurs.

V. Typologie de l'erreur :

Selon Besse et Porquier, toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, à base de repères distincts, à savoir : le système de la langue cible, ce qui renvoie aux descriptions linguistiques et implique des changements de normes et d'acceptabilité ; l'exposition antérieure à la langue étrangère, liée à une description pédagogique, c'est-à-dire ce qui a déjà été acquis dans un cadre institutionnel ; l'interlangue de l'apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal. Pour ce troisième repère on ne dispose pas vraiment d'éléments de description sauf les explications des apprenants même de leurs erreurs ou l'examen externe de leur statut (systématique ou non, relatives ou absolues). Une analyse des erreurs fait plus souvent appel aux deux derniers repères et plus rarement au premier. En effet comme P. Corder l'a montré l'apparition d'erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel inévitable et nécessaire. Ainsi on distingue deux types d'erreurs :

1. **Les erreurs de performance : ou erreurs « bêtes », étourderies ou « lapsus » :**

Erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

2. **Les erreurs de compétence : révélant une activité intellectuelle de l'élève (erreurs intelligentes) :**

Erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur. L'erreur est humaine, son analyse aussi. Ce sont les erreurs de compétence qui font l'objet d'analyse. En effet, il ya des erreurs de compétence provenant de l'influence de la langue maternelle telles que les interférences et des erreurs due à une sur généralisation des règles de la langue cible.

Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons distinguer deux grandes catégories d'erreurs :

a. **Les erreurs interlinguales :**

Les erreurs interlinguales sont des erreurs dues à l'impact de la langue maternelle sur

Chapitre III La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type d'erreur est considérée comme un transfert négatif causé par les divergences entre les systèmes de langues, pour les décrire, Py et Porquier pensent que :

« l'influence de la langue maternelle peut suffire à expliquer certaines formes relevées, voire certaines particularités des règles sous-jacentes à sa production, mais non à décrire ces règles », (PY et PORQUIR, 2004, p34)

cela signifie que le rôle de la langue mère sur la langue cible peut apparaître au niveau de l'explication des résultats de ce contact sans une description détaillée à des règles implicites sauf quelques généralités de ces règles.

b. Les erreurs intralinguales :

Les erreurs interlinguales ne sont pas dues aux interférences mais ces erreurs proviennent des caractéristiques intrinsèques d'une langue étrangère. Elles sont le résultat de la sur généralisation des règles de cette langue, causées par la méconnaissance des règles d'une nouvelle langue où l'apprenant applique toutes les structures de la langue cible d'une manière générale. Le « s » du pluriel peut être généralisé à des verbes par exemple cas du s la marque du pluriel : les enfants joues.

VI. 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 & Simon, 1976,p93).

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 p308).

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 :

L'apprenant produit des erreurs pendant son apprentissage d'une langue étrangère soit à l'oral ou à l'écrit qui se manifestent dans son interlangue. Cela signifie que tout

Chapitre III La notion de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage du FLE

apprentissage d'une langue étrangère passe par des erreurs par rapport aux normes de la langue cible.

Le cadre pratique

Le cadre pratique

Introduction :

Après l'explication des différents éléments et concepts relatifs à notre étude sur les erreurs d'orthographe chez les apprenants de quatrième année moyenne dans la production écrite , et afin de mener à bien notre travail de recherche et de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses de départ, en les confirmant ou infirmant, nous allons, dans cette partie, présenter, en premier lieu, le protocole de recherche suivi, ensuite nous mettons en œuvre l'outil d'investigation et nous finirons par analyser les productions écrites d'après la typologie choisie, enfin nous discuterons les résultats obtenus .

Description et présentation du protocole de recherche :

La description :

I. Objectifs de l'enquête :

Nous nous proposons, dans le cadre de notre recherche d'analyser au moyen d'un corpus de production textuelle d'élèves de la quatrième année moyenne, les difficultés rencontrées dans les classes, il s'agira non seulement de relever les erreurs d'orthographe, mais aussi de chercher à comprendre, à rendre explicable les mécanismes qui conduisent les apprenant à commettre ces erreurs.

II. Description du terrain :

L'enquête est un moyen de recherche, elle consiste à faire une quête d'informations écrites ou orales par le biais des entretiens ou des questionnaires.

De ce fait, notre enquête a eu lieu au **C.E.M**, de **Abed Al Moumen** à **Khemis Miliana** de la Wilaya De **Ain Defla** pour entamer notre étude chez les apprenants de la quatrième année moyenne, notre recherche est aussi basée sur des observations en classe.

III. Description de l'échantillon :

Pour notre échantillon, nous avons opté pour une classe de quatrième année moyenne (4 AM) Le groupe est composé de **20** élèves ainsi que l'ensemble des enseignants de la langue française, qui ont accepté de collaborer avec nous et de répondre à nos questions. Ce sont essentiellement des enseignants de langue française au cycle moyen, ce sont deux enseignantes l'une avec 15 d'expérience et l'autre 5ans d'expérience.

Afin d'assurer une meilleure exploitation des réponses récoltées chez les deux enseignantes en questions, nous avons décidé de nommer l'enseignante avec 15 ans d'expérience **Enseignante A**, et l'enseignante avec 5 ans d'expérience **Enseignante B**.

IV. Choix et présentation de questionnaire :

Le cadre pratique

Nous avons proposé ce questionnaire à deux enseignantes, à choix aléatoire.
Notre questionnaire se représente ci-après :

Questionnaire destiné aux enseignantes dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse aux erreurs orthographiques dans la production écrite chez les apprenants en fin de cycle moyen

Nous proposons ce questionnaire dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance.

Questionnaire destiné aux enseignantes

Age :

sexe:

1/Comment jugez-vous le niveau orthographique des apprenants ?

Bon Moyen Faible

Enseignante A	Enseignante B
Moyen	Moyen

Cette question est une question fermée qui consiste à juger le niveau orthographique des apprenants.

2/Comment jugez-vous la qualité du nouveau programme du français ?

.....

Enseignante A	Enseignante B
Non, manuel à revoir	Le manuel scolaire est adapté aux niveaux des élèves.

Une question personnelle pour l'enseignante pour savoir si le programme prend en compte suffisamment l'orthographe.

3/Est-ce que vous enseignez un cours où vous consacrez une séance pour et

Le cadre pratique

seulement l'orthographe ?

Oui Non

Enseignante A	Enseignante B
Non	Non

Nous visons d'après cette question à savoir si les enseignantes font des séances spécialisées pour enseigner l'orthographe.

4/ Quels seront les besoins des élèves pour bien acquérir l'orthographe ?

.....

Enseignante A	Enseignante B
Jeu de mots / Mots croisés / Dicté	La lecture, une séance ou plus de dicté et des sujets intéressants

Cette question vise à connaître les besoins qui doivent être présents, pour bien acquérir l'orthographe.

5/ Trouvez -vous les apprenants motivés à la réalisation d'expression écrite .

Oui la plupart

Non la minorité

Enseignante A	Enseignante B
Oui la plupart	Non la minorité

Nous avons posé cette question pour connaître si l'enseignante donne une importance à la motivation des élèves.

6/ À votre avis à quoi sont dues les erreurs d'orthographe chez les apprenants ?

.....

Enseignante A	Enseignante B
---------------	---------------

Le cadre pratique

La non-maitrise des règles d'orthographe	A l'absence de lecture et la méconnaissance des règles d'orthographe
--	--

Nous avons posé cette question personnelle pour l'enseignante afin de connaître les origines et les causes qui poussent les apprenants à commettre des erreurs d'orthographe.

Commentaire :

Les questions choisis dans le questionnaire visé aux enseignantes ont pour objectif de reconnaître le point de vue de deux enseignantes de français concernant la qualité de manuel scolaire, la séance de l'orthographe et les causes derrière les fautes commises par les élèves de 4^{ème} année moyenne .

D'après les réponses obtenues par ces deux enseignantes , nous avons observé que le manuel scolaire est acceptable pour une enseignante et l'autre l'a refusé complètement .

Pour la séance de l'orthographe ; les deux enseignantes négligent cette séance.

Concernant les causes des fautes d'orthographe , les deux sont d'accord pour un seul point qui est la méconnaissance des règles d'orthographe.

V. Corpus:

Afin d'élaborer notre corpus, l'enseignante a demandé aux apprenants de quatrième année moyenne pendant la séance d'atelier d'écriture (**préparation à l'écrit**), de rédiger un paragraphe, le thème est de faire un dialogue argumentatif . La recherche des productions écrites s'est réalisée à la fin de deuxième trimestre précisément en 28 février 2022.

La consigne :

Tu es un membre dans une association de bienfaisance ,tu as lancé un appel afin d'aider les familles pauvres à l'approche du mois du Ramadhan .

La solidarité est un moyen pour vivre en paix .Ton ami te demande de lui justifier ton point de vue .

Rédige un dialogue argumentatif dans lequel tu insisteras sur l'importance de l'entraide dans la société.

VI. exposition de la typologie :

Nous avons gardé les quatre catégories d'erreurs :

- 1) Orthographe grammaticale
- 2) Orthographe lexicale

Le cadre pratique

3) Langue

4) Signes orthographiques

Pour bien préciser, les erreurs de langue sont les erreurs comme la mal compréhension d'un texte. Les erreurs de signes orthographiques comme l'oubli / l'ajout d'accents aigus, grave et circonflexe, et une mauvaise utilisation de la ponctuation.

VII. Analyse de corpus :

Nous avons justifié notre analyse de corpus par les extraits de productions des apprenants

1) Erreurs d'orthographe lexicale :

Ce sont les erreurs d'orthographe lexicales qui nous découvrent que la règle n'est pas personnalisée. L'aspect graphique du mot n'a pas été respecté et la graphie qui a été classée est irréalisable.

a) Les homophones lexicaux:

Ils sont des mots lexicaux ; les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. Dont la prononciation est identique mais le sens diffère.

-Il ne faut pas associer : **est/ et**

Copie N°6 «....seul dans cet socité est atraverre ça....». pour «....seuls dans cette société et à travers cela....».

Est : Forme conjuguée du verbe être au présent de l'indicatif.

Et : Conjonction de coordination.

-Il ne faut pas confondre : **haut /eau**

Copie N°5 : «...une nouvel personne pour ganier une place plus eau au paradi ».

Pour «...une nouvelle personne pour gagner une place plus haut au paradis ».

Eau : liquide incolore important pour la vie.

Haut : une grandeur importante pour l'altitude.

Il faut faire la distinction : **mer/mère**

Copie N°3 : «qu'ils sont pas ni de mer ni de père....». pour « qu'ils n'ont pas ni de mère ni de père ».

Mer : vaste étendue d'eau salée qui couvre une grande partie de la surface du globe.

Mère : membre d'une famille.

Il faut faire la différence entre : **aux / eux**

Copie 3 ; « ...pour allez chez aux ...» pour « ..pour aller chez eux...».

Aux : (agglutination)au : agglutination de la préposition "à" et de l'article défini "le"

aux : agglutination de la préposition "à" et de l'article défini "les"

Le cadre pratique

Eux :Pronom complément après une préposition, forme tonique correspondant à ils (**il**), pluriel de lui (**lui**)

b) Redoublement de consonnes :

Les redoublements de consonnes ne contiennent pas des règles dominatrices et connaissent beaucoup d'exception. Ce double caractéristique fait des difficultés importantes dans l'orthographe du français.

Copie N°1 « c'est quoi ton programe...» pour « c'est quoi ton programme..»

Copie N°4 «..... chaque personne dépend de l'autre ». Pour « ...chaque personne dépend de l'autre ».

La consonne peut être doublée entre deux voyelles comme le S, L, P

Copie N°5 «.....il est ossiaplé le mois du pardon...» pour « il est aussi appelé le mois de pardon ».

Copie N°5 « ...un mois qui aporte au muslimines ...» pour « ...un mois qui apporte aux musulmans ...».

Les mots commencent par app ; prennent généralement deux P

c) Graphie du son :(à)

Le son (à) peut s'écrire de plusieurs manières.

EN Devant les lettres **B**, **M** et **P** on écrit **EM** au lieu de **EN**

Copie N°6 « ... Car s'est le tenps pour mobiliser ». Pour «...Car c'est le temps pour mobiliser».

Copie N°5 « je suis un membre dans une association..» pour « Je suis un membre dans une association..».

d) Graphie du son (i)

Le son /i / peut s'écrire de plusieurs manières.

_Y

Copie N°3 « je vais essaillé de demender à mes parants..» pour « je vais essayer de demander à mes parents ..».

_LL : après la voyelle(I) se termine une syllabe.

Copie N°3 «santir des famyéspouvres...» pour «...sentir des familles pauvres ».

e) Graphie du son (S) :

Le son (S) peut s'écrire de plusieurs manières

-T devant la lettre (I), à l'intérieur ou en fin de nom.

Copie N°3 : « ...et comme les condicion ne m'arrange...» pour «...comme les conditions ne m'arrange pas ..»

Le cadre pratique

_Ç devant les voyelles (e), (i) et (y)

Copie N°2 : «... rien je pace ...» pour « ...rien je passe ...».

_S entre deux voyelle se prononce Z donc le doublement de "S" est obligatoire.

Copie N°4 : « ..notre asociationintérese aux familles pauvres..» pour « notre association s'intéresse aux familles pauvres ».

2) Erreurs d'orthographe grammaticale:

Toutes les erreurs d'orthographe grammaticales les plus distinguées, le mot est correctement du point de vue de l'orthographe lexicale mais comporte des erreurs de conjugaison ou d'accord.

a. Conjugaison :

Copie N°1 : «non , mais je peut pas sortir car...» pour «Non ,mais je ne peux pas...»

La règle : le verbe pouvoir au présent de l'indicatif se conjugue comme suite : peux _peux _peut_ pouvons _pouvez _peuvent.

Remarque :

L'élève ne connais pas les terminaisons de ce verbe irrégulier .

Copie N°2 : « elle étais surpris ...» pour « elle était surpris »

La règle :

L'auxiliaire être se conjugue à l'imparfait comme suite : étais _étais_ était _étions_ étiez_étaient .

Remarque :

L'apprenant ne mémorise pas les terminaisons des verbes à l'imparfait.

Copie N°3 : « ...qu'ils sont ni mer ni per...» pour «qu'ils n'ont ni de mère ni de père..»

Copie N°3 : «...tu es raison ..» pour «..tu as raison..».

La règle :

L'auxiliaire "être" on l'utilise pour exprimer l'état ,l'action et l'attitude. L'auxiliaire "avoir" on l'utilise pour exprimer la possession.

Remarque :

L'élève ne connais pas quand est-ce que il faut utiliser l'auxiliaire être ou avoir.

Copie N°1;«....a profité..» pour «...a profiter ...»

Copie N°3;«....pour allez....» pour «....pour aller..»

Copie N°2;«....a connecté ..»pour « ...à connecter...»

Copie N°2 ;« ...pour aidé ..» pour «...pour aider»

Copie N°3 : «... de resté..» pour «..de rester..»

Le cadre pratique

La règle : les verbes après les procédés ; de ,à, pour ..sont conjugués toujours à l'infinitif.

Remarque :

Nous avons observés que la plupart des élèves n'appliquent pas cette règle parce que ils ne la connais pas.

b. Accord s en nombre :

Copie N°2 : « ...il faut aidé les famille ...» pour «...il faut aider les familles ...»

Copie N°2 : «.....avec moi des sortie ...» pour « ...avec moi des sorties...»

Copie N°4 : « ..qu'ils ont pas seul dans ..» pour « ..qu'ils ne sont pas seuls dans..».

La règle : Les noms peuvent être employés au singulier ou au pluriel. En français, la marque du pluriel est le plus souvent un "s" ajouté à la fin du nom ou de l'adjectif.

Remarque :

L'apprenant oublie souvent les marques de pluriel lors de l'écrit à cause de la rapidité et le manque de concentration .

c. Accord en genre :

Copie N°6«...d'être une nouvel personne ...» pour «... d'être une nouvelle personne..».

La règle :

On peut reconnaître le genre d'un nom à sa terminaison (suffixe). Mais pour connaître le genre des noms, le mieux est de toujours les apprendre avec leurs articles.

-Les terminaisons des noms masculins ;e/-é le

-eur

-ien le

-(i)er

-on

-teur

-age

-al

-eau

-ent

-et

-asme/

-isme le

-in

-oir

-ail

Le cadre pratique

-les terminaison des noms féminins :

-esse
-euse
-ienne
-(i)ère
-onne
-trice
-ade
-ance/-ence
-ée
-elle
-ette
-ie
-ise
-aille
-t(i)é
-ure

Remarque :

L'adjectif prend les modifications de genre et de nombre, l'élève ne connaît pas cette règle, l'apprenant n'a pas une acquisition suffisante sur les terminaisons des noms féminins et masculins.

Copie N°2 : «...au ramadan est bienne ..»

La règle : l'adverbe ne prend pas les changements de genre et de nombre.

Remarque :

L'adverbe ne prend pas les modifications de genre et de nombre ; l'élève ignore cette règle .

d. Les participes passés des verbes :

Copie 2 ; «..elle m'a dis ..» pour « ..elle m'a dit..»

Copie 1 ; « .. j'ai répondu ..» pour « j'ai répondu..»

La règle : chaque verbe comporte un participe passé.c'est à l'élève à connaître.

Remarque : la majorité des élèves ne connaissent pas les participes passés des verbes et cela pose un vrai problème dans la conjugaison des temps composés.

e. Homophones grammaticaux :

Il ne faut pas associer entre à /a :

Le cadre pratique

Copie N°1 : «...a profité ..» pour « ...à profiter..»

à ; c'est une préposition qui désigne un rapport de lieu, de but de destination,.....

a ; l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, c'est la forme du troisième personne du singulier.

On a observé d'autres confusion et mélanges entre les mots, exactement entre le « a » qui est l'auxiliaire avoir conjugué au présent, à la troisième personne du singulier et le « à » qui est une préposition.

Il ne faut pas associer entre : **est /et**

Copie N°6 : «....seul dans cet société est à travers ça....». pour «....seuls dans cette société et à travers cela....».

*on remarque la confusion entre les mots , précisément entre

l'auxiliaire être conjugué au présent, à la troisième personne du singulier

c'est- à dire-« **est** » avec la conjonction de coordination « **et** ».

Il ne faut pas confondre entre : **c'est / s'est**

Copie N°3 : «...à mon avis s'est le moment ..» en pour «... à mon avis c'est le moment».

c'est: Pronom démonstratif ce + 3e personne du singulier du verbe être au présent.

s'est: Pronom réfléchi se + 3e personne du singulier du verbe être au présent.

Il ne faut pas associer entre : **ce /se**

Copie N°3 : «...se mois nous fais..» pour «...ce mois nous fais ..»

ce: Pronom démonstratif masculin employé devant un nom commençant par une consonne ou pronom démonstratif neutre qui s'emploie devant le verbe être ou avec un pronom relatif (ce qui, ce que...).

se : Pronom réfléchi (3e personne du singulier). Il est toujours placé avant le verbe auquel il se rapporte.

Il ne faut pas confondre entre : **si / c'est**

Copie N°3 : «... si l'occasion de resté ..» pour «... C'est l'occasion de rester...».

Si : conjonction de subordination.

C'est : pronom démonstratif ce + 3e personne du singulier du verbe être au présent.

Il ne faut pas confondre entre ; **tous /tout**

Copie N°3 «... tous le monde..» pour « ...tout le monde..»

La règle : " tout" devant un verbe (sujet) :

Devant un verbe, le pronom, "tout" varie et peut devenir toute(s) au féminin et "tous" au masculin pluriel (le -s final s'entend à l'oral).

Il ne faut pas associer entre ; cet /cette

Le cadre pratique

Copie N°4 : «...cet période..» pour «...cette période..»

Cet : CET + nom masculin commençant par une voyelle ou par la consonne h muette. ==>

Cet arbre, cet homme.

Cette : CETTE + Nom féminin .

De plus, nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants négligent l'écrit en français, une phrase commence par une majuscule et finit toujours par un point. La plupart des apprenants passent à coté de cette règle fondamentale de la langue française.

Exemple :

Copie N°1 : «non , mais ..» pour « Non,mais..»

Copie N°5 : «..je suis ..» pour « Je suis ..».

En outre, nous avons constaté qu'il y a deux ou trois élèves qui n'arrivent pas à trouver le bon sens du mot « idée »qui signifie (opinion, appréciation)avec le mot « aider » qui signifie (secourir, servir , assister),les élèves n'arrivent pas à les mettre dans le bon contexte.

Exemple

Copie N°4 «...demande d'idée..»pour «... demande d'aider ..»

Copie N°1 «...pour idée les gens..»pour «..pour aider les gens..»

f. Confusion de consonnes :

_Nous avons remarqué que certains élèves font la confusion entre le son [f] dans les lettres (f, ph).Exemple le prophète (sws) pour le(profète)

Copie N°1 : «...les orfolins ..» pour« ..les orphelins..».

Copie N°4 :«..le profète ..» pour « Le Prophète (sws)».

g. Inversion:

Copie 1; «..très important..» pour « ..trés important..»

Copie 3; «..j'ai confirmi..»pour «..j'ai confirmé..»

Copie 4 ; « ..nous voions..»pour « ... nous voyons..»

Copie 3 ; « ..sacri.» pour « ..sacré..»

h. Erreur à dominante calligraphique (d'écriture) :

Copie 1: moi/mois

Les risoux/les réseaux

sacri /sacré

raster/rester

Copie2:

Le cadre pratique

pace/passe

jeune/jeûne

Les familée/les familles

Les orfolins/les orphelins

ganée/gagner

Les pouvres/les pauvres

Copie 3:ramadane /Ramadan

Congis/congés

famyées/famille

Les outres/les autres

Parants/parents

Copie N°4:

les gents/les gens

profète/prophète

Les croient/les croyants

Copie N°5:

Dificile/difficile

socité/société

fain/faim

ve/veut

soi/soif

daifai/défi

Atraves ça /à travers cela

Copie N°6:

foier/ foyer

Pardi/paradis

Ossi/aussi

3) Les erreurs de langue :

A) la domination de la langue arabe dans les production écrites :

On a remarqué que certaines élèves écrivent toute en pensant en arabe cela veut dire qu'ils ne font pas la lecture et cela influence sur leurs productions écrites.

Copie N°6 : muslimines / les musulmans

Copie N°3 :Ramdane / Ramadhan

Copie N°1 : hassanat / châtiment

Le cadre pratique

B) utilisation de registre de langue familier :

On a constaté certains copiers et on a vu qu'ils utilisent le registre de langue familier notamment ; les phrases interrogatives.

Copie N°2: « c'est quoi ton programme dans ramadan » pour « Que fais_tu pendant le Ramadhan?»

Copie N°2 :« Pourquoi tu fais ça ou lieu de resté à la maison»

On a remarqué que plusieurs élèves utilisent le mot "ça" au lieu de "cela" .Alors que le mot ça on l'utilise à l'orale et le mot cela à l'écrit.

Copie N°1 : «.... ça..» pour «..cela ...»

C) Oubli de mot :

À cause de la rapidité lors de l'écriture , les élèves oublient des mots et cela peut changer le sens.

Copie N°1: «Ce matin à j'ai dis...»

D)Rajout des lettres:

Copie N°3: « la solidaritéée..» pour «la solidarité»

E) Oubli d'une lettre :

Copie N°4:«..comportmets» pour « comportements».

F) fausses segmentation de mot :

Copie N°5: «est ce pour ça » il voulez dire « c'est pour ça ».

G) Invention des mots :

Certains élèves inventent des mots comme: "famyé".

Également ,on remarque des phrases incompréhensibles qui n'ont pas de sens et de valeur dans la production écrite , formulation mal droites de phrases.

4)Erreurs de signes orthographiques:

Nous nous donnons l'importance à la ponctuation et l'accentuation.

« Les signes de ponctuation peuvent avoir trois fonctions : prosodique, syntaxique, et sémantique, la plupart des signes de ponctuation sont polyvalents car il cumulent plusieurs fonctions »Riegel, M, Pellat, Jean,C, René , R . (2004) Grammaire méthodique du français. Paris ;04) Grammaire méthodique du français.

La ponctuation permet de servir la compréhension et la bonne lecture du texte, parce qu'elle dégage l'ambigüité concernant la compréhension du texte, la phrase sans ponctuation deviendra top longue et mal compris, si la ponctuation n'existe pas ou absente le texte ou le paragraphe n'a pas de sens.

Le cadre pratique

D'après la consigne demandé par l'enseignante ,les élèves ont écrits des expressions écrites sous forme de dialogue.

Nous avons remarqué que beaucoup d'élèves négligent les signes de ponctuation ,il y'a d'autres qu'ils oublient carrément les guillemets de dialogue.

Par exemple :

Copie N°1 : non ramadane il faut faire des choses pour idée les gens pauvres et les familé et les orfolins pour gagné et hassanates j'ai dit

Pour : «Non, pendant le Ramadhan il faut faire des bonnes choses : aider les familles pauvres , les orphelins , les SDFpour gagner des châtiment .» j'ai dit à man ami .

Donc, les virgules, les points, le point d'interrogation ,l'apostrophe, les majuscules : s'ils manquent, se sont des signes orthographiques destin ou particuliers.

1. Le point :

Termine une phrase déclarative, impérative ou interrogative indirecte par exemple ; **Copie**

N°2 : « rien je pace mon temps a connectée sur les risoux » pour « rien, je passe mon temps à connecter sur les réseaux.»

Le point d'interrogation :

Il se trouve à la fin d'une phrase interrogative pour exprimer une demande ou question. Par exemple : « c'est quoi ton programe dans le ramadan» pour «Que fais_tu pendant le Ramadan ?»

2. La virgule :

Sépare une suite « énumération » de mots qui ont la même fonction grammaticale « nom, adjectifs, verbes, »par exemple copie 4; « Le Ramadhan un mois de jeune de partage de pardon pour les musulmans...» pour « Le Ramadhan est un mois de jeûne ,de partage et de pardon pour...»

3. L'apostrophe :

L'apostrophe « ‘ » remplace une des voyelles a, e, i devant un mot commençant par une voyelle ou un h muet. Par exemple , copie 3« comment tu aimes tes parents..» pour « ... comment t'aimes tes parents..»

4. La majuscule :

N'existe pas chez des apprenants, la majuscule tient deux rôles qui les remettent obligatoire, au début de la phrase, et un rôle particulier pour marquer les noms propres et pour mettre en valeur les mots importants dans une phrase.

Par exemple :**copie 3** « le mois de ramadan ..» pour «le mois de Ramadhan ..»

Copie N°5 « je suis un membre..» pour «Je suis...»

Le cadre pratique

5. L'accent :

L'accent aigu : on met l'accent aigu « « sur tout e ferme qui termine une syllabe par exemple; **copie N°2** «j'ai confirme » pour « j'ai confirmé ».

VIII. Résultat et analyse :

Ils montrent que plusieurs erreurs orthographiques ont été produites par les apprenants. Il existe 20 élèves dans un groupe à cause de Covid. Les copies analysées sont 06 copies, huit copies ont été refusées par jugées insuffisantes : qualité et quantité, il ya des copies qui contiennent une écriture non lisible.

Sept copies non rédigées par des élèves et ils les ont rapporté à une date ultérieure.

Donc, les copies analysées sont au nombre de six copies de différents niveaux: bon -moyen-faible.

La moyenne générale des erreurs produites par les apprenants est de 20 erreurs par copies, en réalité, toute la classe avait des difficultés au niveau de l'orthographe.

Tableau 1 : représente le nombre des erreurs dans les copies par types :

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs trouvées
Erreurs lexicales	26
Erreurs grammaticales	78
Erreurs de langue	13
Erreurs de signes d'orthographe	18
Total	135

Remarque :

Nous remarquons à travers ce tableau que nous avons un total de 135 erreurs, cela s'explique par le fait qu'une erreur peut être classée dans plusieurs types.

IX. Interprétation des résultats obtenus :

L'objectif général de notre recherche est de préciser les erreurs orthographiques faites par les apprenants de quatrième année moyenne du CEM de Abed Al Moumen lors de l'expression écrite en classe pendant la séance de l'atelier d'écriture (préparation à l'écrit).

L'enseignante a demandé de rédiger un dialogue argumentatif.

Après l'analyse des copies réalisées par les apprenants, nous avons remarqué que les apprenants ont beaucoup de problèmes en orthographe grammaticale notamment les

Le cadre pratique

homophones grammaticales. Aussi les erreurs de langue qui sont particulièrement catastrophique, surtout dans l'utilisation du lexique et aussi les signes de ponctuation.

i. Les erreurs d'orthographe grammaticale dans l'expression écrite :

L'orthographe grammaticale est la première source d'erreurs pendant la pratique de l'expression écrite, les erreurs d'orthographe grammaticale nous permettent de dégager les points de faiblesses des apprenants surtout en conjugaison verbale.

Les homophones grammaticaux et l'accord en nombre. Nous considérons que l'orthographe grammaticale est nécessaire dans la remise à niveau des élèves en orthographe.

ii. Les erreurs d'orthographe lexicale dans la production écrite:

L'orthographe lexicale représente les erreurs produites par les apprenants lors de l'expression écrite .Ce sont l'oubli, l'ajout des consonnes, les lettres muettes et les homophones lexicaux. En outre les erreurs lexicales comme objet d'étude nous avons considéré qu'elles jouaient un rôle d'indicateur du niveau de langue atteint : mettant en évidence des difficultés scripturales, elles permettent d'identifier des besoins langagiers. Dans ce contexte, nous avons défini l'erreur lexicale comme la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, matérialisée dans le texte ou même absente de sa surface, qui s'apparente au stock lexical de la langue.

Commentaire:

Vu les réponses obtenues par les enseignantes questionnées, Nous avons constaté que la séance de l'orthographe est négligée par le programme scolaire , et après avoir effectué notre recherche dans le terrain et analysé les copies produites par les élèves de la quatrième année moyenne, nous pouvons dire que les raisons derrière les erreurs faites dans la production écrite sont multiples.

Conclusion partielle :

Nous avons basé notre analyse des résultats sur les origines des erreurs, la plupart des erreurs sont de type lexicale et grammaticale, et nous avons constaté que la majorité des erreurs sont liées à la méconnaissance des règles d'orthographe « lexicale et grammaticale»

Conclusion générale

Conclusion générale:

Conclusion générale:

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, intitulé « **les erreurs de l'orthographe dans la production écrite chez les apprenants en fin de cycle moyen – cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne-.»**

Il se base principalement sur l'analyse combinée d'une série de copies et sur l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignantes.

Pour bien traiter notre sujet, nous avons discuté dans la partie théorique quelques notions concernant le thème, dans le premier chapitre tel que la production écrite, et nous avons évoqué dans le deuxième chapitre l'orthographe française, ainsi que dans le troisième chapitre nous avons discuté la notion d'erreur.

Nous avons traité dans la deuxième partie de ce travail, les erreurs trouvées dans les copies lors d'une production écrites, visant à classer les erreurs trouvées et les analysées par la suite.

Nous avons constaté dans cette partie à travers l'analyse du questionnaire que les lacunes des apprenants de la quatrième année moyenne de **CEM de Abed Al Moumen à Khemis Miliana** sont liées aux plusieurs types.

Nous avons remarqué aussi à travers l'analyse des copies que les difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants sont majoritairement de type grammaticales et lexicales.

Nous avons remarqué que le manque orthographique réside chez les apprenants et cela est dû au manque flagrant de la pratique, de la lecture et de l'écriture.

Finalement, notre travail nous a permis de constater que les différentes erreurs commises par les élèves, sont pour la plupart dues à la méconnaissance des règles d'orthographe.

Cette démarche d'analyse des erreurs représente une grande aide à l'enseignant pour voir comment les apprenants progressent, comment il faut changer sa méthode d'enseignement et comment chaque apprenant peut s'exprimer simplement dans une langue étrangère pour arriver à un niveau scolaire appréciable.

Bibliographie

Bibliographie :

Ouvrages théoriques :

- Astolfi, J-P,2009. L'erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux Pédagogiques. E.S.F éditeur ,Paris.
- Catach, N, 1978, collection « Que sais- je ? », Paris.
- Blumberg & Simon ,Rochester, 1976, New York.
- Demirtas, L, 2009, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour Améliorer la production écrite en FLE »,Synergies Turquie.
- Grevisse , M, 1986, Le bon usage. Duchot. Paris.
- GERMAIN, C,1999, La production écrite, Clé international, Paris.
- Inhaber, B et al ,1974, Apprentissage et structure de la connaissance, Paris.
- Jaffré, J-P ,2004. Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires , Paris.
- Marquilló, M-L, 2003, L'interprétation de l'erreur. CLE International, Paris.
- Ouzoulias, A, 2010. Des méthodes pour enseigner l'orthographe. Paris.
- RABADI ,N,2010, L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens, Jordan.
- Reuter,Y,1996, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture , Paris.

Articles :

- AKMOUN, H, mieux dans n°365 revue de la fédération Internationale des professeurs de français. CLE international, Paris P,26
- Honvault , R, L'orthographe ? c'est pas ma faute, « A L'aube du troisième millénaire », Panoramiques, 4^e Trimestre 1999,n°42, P29
- Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, 1980 Enseignants et apprenants face à l'erreur,p.36.
- SCALA , A, 1995, « Le prétendu droit à l'erreur »,in :Collectif ,Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique .Villeneuve d'Ascq :UDREFF (Cité en juin2016, l'erreur un outil fondamental dans la classe de FLE, présenté par :Shaima Algubbi /Université de Misurata-Libye, Norsud N° 7 ,Juin 2016

Dictionnaires :

- Dictionnaire des noms communs en couleurs, France Loisirs, 1987.
- Dictionnaire le Littré de la langue française, tome 2, Édition Fomot, Genève,1976, France, mars 1991

Bibliographie

- Grand Larousse Universel EMBOUTEILLERE à FORTUNAUTUS, Tome 6
- Le nouveau petit Robert ,2007.
- Le Robert 2016.

Travaux universitaires :

- CHAREF BENATIA HAJ, Les erreurs d'orthographe dans l'écrit chez les apprenants de la 4eme moyenne CEM de sirat 2014/2015
- HARZELLI ASSIA, Causes et difficultés des erreurs orthographiques chez les apprenants de la 1ère année moyenne 2009/2010
- SEFIR HAMZA Les difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants de la 3AS dans l'enseignement/apprentissage lycée Draa Mohamed seddik Jijel 2015/2016

Sites électroniques :

- <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/#:~:text=La%20r%C3%A9forme%20du%20syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif,3%20ans%20%C3%A0%204%20ans>.SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN consulté le 07.05.2022 à 11H :45.
- https://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137228 La production écrite consulté le 07.04.2022 à 21H :06.
- <https://gov.mb.ca/search/edu/index.fr.html?q=Programmes+d%27%E9tudes> La production écrite consulté le 20.04.2022 à 01H :37.
- <https://www.ummtto.dz/dspace/handle/ummtto/11202> L'enseignement de l'écrit consulté le 16.04.2022 à 23H :09
- <https://www.bribri-inc.com/orthopedagogie/les-trois-types-orthographe/> L'orthographe consulté le :01/03/2022 à 10h :17.

Annexes

Annexe N°1 : Copie N°1

La solidarité est très importante
dans la vie.

Mon ami mia dit : « ^{Ce} cette Ramadan
je vais le passer à la maison »

je lui dit : « pourquoi à la maison
c'est une bonne ~~mois~~ ^{mal-dite} mois à profiter

« Non, mais je ^{ne} ~~peut~~ ^{comf} pas sortir car
je jeûne et ^{e-o} ça me fatigue. »

mon
ami a répondu

« Non Ramadan, il faut faire des
travaux pour ^{aider} ~~aider~~ les gens ^{e-o} pauvres

et les famille~~e~~ et les orphelins^{ah}
pour guérie^{familles} et hassanetes : j'ai
sit. Enfin, la solidarité^{gagner attention} permis^{et}
de encourager la paix dans le
pays. j'ai répondu.
P.P

Annexe N°2 : Copie N°2

Le matin à ^{manuscule} j'ai dit à une de mes camarades ^{J manque un lieu} : « C'est quoi ton programme dans Ramadan? »
Elle m'a dit : « rien, je passe mon temps à connecter sur les réseaux »
J'ai répliqué : « je te propose de faire avec moi des sorties pour aider les pauvres »
Elle était surprise elle m'a dit : « mais pourquoi tu fais ça au lieu de rester à la maison? »
J'ai dit : « la solidarité au Ramadan est bien car, elle aide à vivre ensemble en paix et il faut aider les familles pauvres dans ce mois sacré ».

Annexe N°3 : Copie N°3

Le mois de Ramadan est un mois sacré pour vivre ensemble en paix, d'abord, le mois ? ^{J manque un nom} moi fais sentir des ~~banjées~~ ^{familles} pauvres qu'ils ^{ne} peuvent pas acheter et manger comme les autres. ^{e-o} j'ai dit à mon amie. Moi, j'aime bien ^{ce} ~~le~~ mois mais ^{e-glan} je veux le passer avec ma ~~banjée~~ ^{famille} puisque, ^{c'est R-P} c'est l'occasion de rester ensemble avec mes parents qui ^{e-g} ^{e-o}

prendre leurs congés dans le
 mois et comme les conditions ne
 m'arrange pas je peux pas venir
 j'ai confirmé. Et as vu comment tu
 t'aimes tes parents, imagine qu'il y a des
 orphelins qu'ils sont ni mère ni père, ils
 veulent juste passé un mois comme
 tout le monde, à mon avis s'est le
 moment de réfléchir pour aller chez eux
 elle m'a affirmé: c'est vrai tu es
 raison je vais essayé de demander à mes
 parents et je te réponds

Annexe N°4 : Copie N°4

↑↑ Durant le mois de Ramadhan, il existe des familles pauvres, déjà le dieu nous demande d'aider les gens → notre association s'intéresse aux familles pauvres pour les aider. ↑ j'ai affirmé à mon ami, c'est vrai le Bon dieu et le prophète aussi nous a demandé d'aider les gens. ↑ mon ami a dit. ↑ Le Ramadhan, un mois de jeûne et de partage, un mois de pardon pour les musulmans, il augmente aussi les

comportements de solidarité et d'entraide et nous les voyons, nous voyons que cette période est une chance à ne pas rater. J'affirme à mon ami.

Enfin, le comportement solidaire montre que nous sommes pas seuls dans la vie sociale et que chaque personne dépend de l'autre. J'ai dépend

Annexe N°5 : Copie N°5

Je suis un membre dans une association.
je vais passer le Ramadan à collecter
des produits alimentaires pour les donner
aux familles pauvres, le mois de
Ramadan est un mois qui apporte aux
musulmans la chance d'être une nouvelle
personne pour gagner une place plus élevée
au paradis, il est aussi appelé le mois
de pardon et le mois sacré, tu peux aller aller
avec moi. j'interroge mon ami
Qui pourquoi pas, mais nous allons faire quoi

mon ami a dit

-> nous allons préparer des repas pour

les personnes qui sont ^{en}conduisent, qui habitent

loin et distribuer des produits

alimentaire aux ^{des} plus pauvres.

Annexe N°6 : Copie N°6

Je suis un volontaire dans une association
qui prend en charge des ~~jeunes~~ ^{jeunes} pauvres
pour les aider pendant le Ramadan ;
j'ai demandé à mes amis ^{si} c'est-ils
_{e-l} acceptent de venir avec moi ^{car} c'est
_{e-c} le temps non mobiliser *
J'ai dit à ma classe : « allons-y ^{en}
profitez l'occasion de ce mois pour faire
_{e-o} des bienfaits ? ^{si} c'est nous acceptés, je serai heureux
Ils ~~ont~~ ^{ont} répondu : « c'est difficile pour
_{ont} nous, nous aurons faim est ^{si} nous allons
_{e-o}

pas résisté non sorti ↑
Le Ramadan ^{me veut} se pas dire que c'est un
mois fatigant mais c'est un mois à profiter
nous sommes des jeunes et nous pouvons
relever le défi, c'est un mois d'entraide
et de partage pour faire sentir les gens pauvres
qui ils ~~ont~~ pas seuls dans cette société est
à travers ^{ce} ça nous allons passer des bons moments
à travers
j'ai affirmé.

Annexe N°7 : Questionnaire N°01

Questionnaire destiné aux enseignantes

Age : 33 ans

sexe: femme

1/Comment jugez-vous le niveau des apprenants ?

Bon Moyen Faible

2/Comment jugez-vous la qualité du nouveau programme du français ?

Je pense que le manuel scolaire est adapté aux niveaux des élèves.

3/Est-ce que vous enseignez un cours où vous consacrez une séance pour et seulement l'orthographe ?

Oui Non

4/ Quels seront les besoins des élèves pour bien acquérir l'orthographe ?

la lecture, une séance ou plus de dicté et des sujets intéressants.

5/ Trouvez-vous les apprenants motivés à la réalisation d'expression écrite .

Oui la plupart

Non la minorité

6/ À votre avis à quoi sont dues les erreurs d'orthographe chez les apprenants ?

À mon avis, à l'absence de lecture et la méconnaissance des règles d'orthographe.

Annexe N°8 : Questionnaire N°2

Questionnaire destiné aux enseignantes

Age : 45 ans

sexe: Femme

1/Comment jugez-vous le niveau des apprenants ?

Bon Moyen Faible

2/Comment jugez-vous la qualité du nouveau programme du français ?

Non, manuel à l'usage.....

3/Est-ce que vous enseignez un cours où vous consacrez une séance pour et seulement l'orthographe ?

Oui Non

4/ Quels seront les besoins des élèves pour bien acquérir l'orthographe ?

jeu de mots / Mots croisés / Dictée.....

5/ Trouvez-vous les apprenants motivés à la réalisation d'expression écrite .

Oui la plupart

Non la minorité

6/ À votre avis à quoi sont dues les erreurs d'orthographe chez les apprenants ?

Pour moi la non-maîtrise des règles d'orthographe.....