



## ***Remerciements***

Nos remerciements les plus distingués à notre directrice de recherche M<sup>me</sup> GRINE Souad qui nous a honorés de son encadrement et de son aide inébranlable.

Nous tenons à remercier tous les membres de jury pour avoir pris le temps d'examiner ce mémoire et pour leurs commentaires constructifs.

Nos remerciements envers M Saidi-Mohamed pour son aide et son encouragement qui été d'une grande importance pendant cette période.

## **Dédicace**

Je tiens à dédier ce modeste travail à mes chers parents.

A ma petite famille, ainsi que mes adorables enfants Ryn-Kenza et Abd Al Wakil.

A tous ceux qui m'ont aidé et soutenu de prêt et à distance.

AMINA

## **Dédicace**

Je tiens à dédier ce modeste travail à MA MERE

A ma petite famille, ainsi que mes adorables enfants

A tous ceux qui m'ont aidé et soutenu de prêt et à distance.

Nawel

# LE SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I : CADRE THEORIQUE</b>	
<b>1 DEFINITION DE LA NOTION DE L'ERREUR .....</b>	<b>8</b>
<b>2 DIFFERENTS TYPES D'ERREURS.....</b>	<b>9</b>
<b>3 DISTINCTION ENTRE ERREUR ET FAUT .....</b>	<b>14</b>
<b>4 L'ORTHOGRAPHE DE LA LANGUE FRANÇAISE : .....</b>	<b>16</b>
<b>5 QU'EST-CE QU'UN ECRIT ? .....</b>	<b>23</b>
<b>6 .LA PLACE DE LA PRODUCTION ECRITE DANS LA CLASSE DE FLE.....</b>	<b>25</b>
<b>7 LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR EN PRODUCTION ECRITE .....</b>	<b>26</b>
<b>8 L'EVALUATION DANS LE CYCLE PRIMAIRE.....</b>	<b>26</b>
<b>CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE.</b>	
<b>1 PRESENTATION DU LIEUET PUBLIC DE RECHERCHRE .....</b>	<b>31</b>
<b>2 LE PUBLIC VISE.....</b>	<b>32</b>
<b>CHAPITRE III : L'ANALYSES DE RESULTATS</b>	
<b>3 L'ANALYSE DES REPONSES DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>37</b>
<b>4 SYNTHESES.....</b>	<b>56</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>62</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>65</b>

# Introduction

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

Dès l'indépendance, la langue française a pu montrer sa puissance et son pouvoir dans tous les domaines en Algérie. Cependant l'enseignement de la langue française se heurte à certaines difficultés surtout à l'écrit. Nous savons que tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, qui ne doivent être considérées comme des fautes mais comme des indices de progression opportuns, tant que les erreurs demeureront continuellement corrigées, par la suite surmontées et évitées.

La situation linguistique en Algérie est complexe, car l'Algérie est un pays plurilingue où coexistent plusieurs langues dans un même espace géographique, nous pouvons citer la présence de plus ou moins trois langues : l'arabe dialectale, le français et le kabyle, chacune de ces langues est susceptible d'avoir son propre usage et parcours.

A cet égard et dans le but de valoriser le véritable impact de la coexistence de plusieurs langues, les linguistes s'intéressent à l'interférence linguistique, « processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de mode d'agencement appartenant à un autre système ». Nous partons du constat que l'interférence s'est produite entre systèmes linguistiques différents caractérise les écrits produits par nos élèves.

L'analyse que nous proposons s'inscrit dans le cadre de la linguistique hétérogène, et consiste à l'analyse de toutes les erreurs de type interférence interlingue dues à la communication entre les langues et aux erreurs linguistiques, c'est-à-dire dans le même système linguistique que les étudiants. Afin d'interpréter les résultats obtenus à partir d'un réseau de classification typique.

Notre travail est d'identifier et d'analyser les erreurs que les élèves de cinquième année commettent dans leur travail écrit. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes posé la question suivante :

- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes et les plus systématiques commises par les élèves de cinquième année ?

Pour répondre à la question de départ ; nous avons formulé les hypothèses suivantes :

\* La plupart des erreurs orthographiques chez les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire résultant d'une assimilation insuffisante des règles orthographiques.

\* L'absence du désir de l'élève d'apprendre et de bénéficier d'une langue étrangère.

L'objectif principal de notre recherche, est de mesurer comment les erreurs orthographiques influencent sur la compréhension globale des textes produits par les élèves. Développer les méthodes d'enseignement ciblées pour remédier aux erreurs identifiées et favoriser l'amélioration des compétences orthographiques des élèves. Mettre en valeur des évaluations périodiques pour mesurer les progrès des élèves suite à l'application des stratégies pédagogiques proposées.

Notre travail sera réparti en trois chapitres. Le premier chapitre sera consacré au cadre théorique puis un deuxième chapitre sera réservé à la méthodologie de la recherche. En fin le chapitre trois sera consacré à l'analyse des résultats.

# **Chapitre I :**

# **Cadre théorique**

## I. Définition de la notion de l'erreur

Dans le domaine de la didactique, l'erreur joue un rôle crucial en tant qu'élément de réflexion et de correction. Le travail d'enseignant non seulement accorde une importance. Les erreurs de raisonnement ou de logique peuvent révéler de failles .et dans le contexte linguistique peuvent toucher divers aspects tel que l'orthographe ou autre. Dans ce chapitre nous allons explorer les diverses dimensions des erreurs en commençant par les définitions fondamentales, nous examinerons les différents types d'erreurs. Nous aborderons spécifiquement l'orthographe et les erreurs orthographiques.

### I.1 Qu'entendons-nous par la notion erreur

Selon le dictionnaire LAROUSSE, (1991, p. 385), l'erreur « ce qui est inexact par rapport au réel ou une norme définie ».

Et pour ce qui est la didactique des langues étrangères, telle que FLE, il est compliqué de définir la notion erreur Le Petit LAROUSSE, (1972, p. 390) « est un jugement contraire à la vérité », et selon (Jean pierre cup et Alli) ont bien définies l'erreur comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ».

Pour Descartes, l'erreur n'est pas simplement le fait de croire quelque chose qui n'est pas vrai, elle aussi une certaine signification, elle permet à l'être humain de comprendre qu'il y a des limites à sa connaissance :

*« Or, si je m'abstiens de donner mon jugement sur une chose, lorsque je ne la conçois pas avec assez de clarté et de distinction, il est évident que J'en use fort bien, et que je ne suis point trompé, mais si je ne détermine à la nier, ou assurer, alors je ne me sers plus comme je dois de mon libre arbitre, et si j'assure ce qui n'est pas vrai, il est évident que je me trompe, même aussi, encore que je juge selon la vérité, cela n'arrive que par hasard, et je ne laisse pas de faillir, et d'user mal de mon libre arbitre, car la lumière naturelle nous enseigne que la connaissance de l'entendement doit toujours précéder la détermination de la volonté, et c'est dans ce mauvais usage du libre arbitre que se rencontre la privation qui constitue la forme de l'erreur » (Méditation, p. 04)*

## **I.2 L'erreur selon J. P ASTOFLI**

D'après J. P. ASTOFLI, (2011), les erreurs au cours d'un apprentissage d'une langue étrangère, notamment celle liées à la production écrite, peuvent avoir, plusieurs origines, elles peuvent être liées à des facteurs individuels, comme la surcharge cognitive, ou au mauvais décodage, mais en parallèle, il y a aussi des erreurs conceptuelles ou un transfert incorrect de connaissance entre discipline.

D'autre part, la présence des erreurs peut-être causer par une mal compréhension des consignes, et une représentation notionnelle incorrecte ou une transmission inappropriée de connaissances entre plusieurs disciplines.

## **2. Différents types d'erreurs**

Les élèves dans leur apprentissage commettent des erreurs. Or l'erreur est située au centre de la démarche pédagogique est surtout dans la production écrite. (BAILY, DANIEL, 1998, p. 89)

*« L'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de recevoir des stratégies de remédiation qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression ».*

Selon NINA CATACH et son équipe du C.N.R.S.H.E.S. O<sup>1</sup>, en 1979 dans le numéro 25 (94-99) de la revue pratique, une typologie des erreurs orthographiques est mise en point, cette classification bien que très détaillée et précise, est compliquée à l'utiliser, et surtout pour ceux qui ne sont pas experts en linguistique ou en statistiques, cela rend difficile son application pratique dans le contexte éducatif, en particulier dans les écoles.

Et pour rendre cette typologie plus utile à des enseignants non spécialistes, il serait nécessaire de trouver des moyens de simplifier son utilisation et la rendre plus accessible, et cela peut être dans la proposition des formations spécialisées, ou bien d'utiliser des outils d'enseignement conçus pour aider les enseignants à exploiter cette classification, sans rentrer dans des détails techniques.

---

<sup>1</sup>.C.N.R.S.H.E.S. O signifie : centre national des recherches scientifique, histoire et structure des orthographe et .système d'écriture

Le but serait d'adapter cette typologie afin qu'elle puisse être utilisée de manière efficace dans l'enseignement des règles orthographiques. Selon NINA CATACH, (1980, p. 287), elle permet de : « Rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés ».

Pour examiner les fautes d'orthographe, nous avons utilisé le système de classification de NINA CATACH, (1980) dans sa grille typologique, on peut classer ces erreurs selon six catégories :

## **2.1 Erreur à dominante phonétique**

Les erreurs phonétiques ou extra graphiques : font référence à des erreurs qui affectent l'aspect visuel ou phonétique (oral) du texte mais ne concernent pas le contenu sémantique. Elles se concentrent sur des éléments comme la structure des mots, la discrimination entre les sons, et la lisibilité des lettres (absence ou abjection jambages, insertion de lettres, etc.), dont on trouve dans la catégorie des erreurs extra-graphique quatre sous-catégories.

## **2.2 Erreur à dominante calligraphique**

Les erreurs calligraphiques, c'est bien avoir des problèmes dans la forme des lettres écrites, ce qui peut rendre un texte difficile à lire, et cela peut se voir dans l'ajout ou l'absence de jambage (midi- miri), confusion phonographique (dateau/ bateau) : ces erreurs-là rendent les textes moins clairs et peuvent causer des malentendus et risque de provoquer une difficulté d'interprétation.

### **2.2.1 Les erreurs de segmentation**

Erreur de reconnaissance et de coupure des mots, On peut le constater dans le coupage des mots, et cela se trouve dans plusieurs catégories de mots (déterminants + nom) ex : le levier/ l'évier.

Les erreurs à dominante extra graphique et en particulier phonétiques

Les erreurs phonétiques dans l'écriture peuvent résulter d'erreur dans la prononciation des mots, omission ou adjonction de phonèmes (attende/attendre), confusion de consonnes (scotch/scotsh), confusion de voyelle (batale au lieu de bataille).

### **2.2.2 Les erreurs graphiques.**

Les erreurs graphiques peuvent avoir cinq catégories principales, selon NINA CATACH, (1980, p. 288), les erreurs phonographiques (liées aux sens), morphographique (liées à la forme des lettres), logographique (liées aux mots), idiographique (liées à des règles spécifiques) et non fonctionnelle (liées à d'autres aspects).

Les cinq catégories des erreurs graphiques ramènent à comprendre les différents types d'erreurs dans le système graphique français.

## **2.3 Erreurs à dominante phonographique**

Appelle-t-on aussi des erreurs phonétiques dues à la mauvaise transcription des sons.

Les apprenants dans ce cas d'erreur connaissent généralement les sons, mais dans sa transcription, il n'arrive pas à l'écrire correctement : cas d'omission (**chat/cha**)(**pomme/pome**) ou d'ajonction erronée (**les rue/les rues, cheveu/cheuveu**), on peut aussi trouver le cas d'erreur de confusion (**coing/coin**), à la fin ou a le cas d'inversion (**pain/pens**).

Alors peut-on dire qu'une méconnaissance des normes et les règles fondamentales du FLE engendre à une transcription erronée comme dans le cas de position ou d'une licitation entre graphie de fréquence voisine ex : (**on/an ; ant/ent**)

## **2.4 Erreurs à dominante morphogrammique**

Cette catégorie englobe à la fois les erreurs grammaticales et lexicales, dans le premier cas, qui est le catégorie grammaticale, l'auteur explore les défis associés à l'accord des genres, des nombres et des flexions verbales dans la phrase. Elle souligne notamment les confusions entre les genres et les nombres, comme avec « les maisons incendies », ainsi que les ambiguïtés dans les formes plurielles telles que « cailloux et bijoux », de plus, elle met en lumière la relation entre les noms et les déterminants, comme dans les exemples de « la route » et « les passagers »

Cette catégorie regroupe une diversité de situation incluant les accords grammaticaux entre (adjectifs, noms, sujets, verbes), elle englobe aussi les difficultés liées à la conjugaison et à l'accord des participes passés.

L'auteur met en avant cinq situations spécifiques impliquant des morphèmes lexicaux qui peuvent être source de difficultés orthographiques pour les élèves.

- La non-reconnaissance des mots, par exemple : « chat » écrit comme chta.
- L'ignorance de la famille lexicale, par exemple : chat et chien, ne sont pas reconnus comme faisant partie de la même famille de mots.
- L'ignorance des préfixes et des suffixes, par exemple « dé » dans « déplacer » ou « ment » dans « développement ».
- L'ignorance du maintien du radical, par exemple « appeler » écrit comme « appelé ».
- L'ignorance des lettres in ajustables, par exemple « oignon » écrit comme « ognon ».

Les erreurs dans cet ensemble concernant les morphogrammes grammaticaux découlent principalement d'une absence de maîtrise et d'application des règles d'accord. En ce qui concerne les erreurs liées aux morphogrammes lexico, elles résultent souvent de confusion dues à la difficulté de distinguer clairement les mots et au manque de connaissance des signes dérivatifs des préfixes et des suffixes.

## **2.5 Erreur à dominante logogrammique**

Les erreurs logogrammiques, également connues sous le nom d'erreurs concernant les homophones, sont des erreurs de confusion de graphique qui surviennent lorsque des mots ont la même prononciation, mais s'écrivent différemment, on distingue principalement trois types :

- Les homophones de discours (a/à, l'arme/larme).
- Des homophones lexicaux (ver/vert, voie/voix, champ/chant, maitre/mètre).
- Les homophones grammaticaux (ce/se, son/sont, ces/ses, et/est).

Les erreurs de cette catégorie se produisent lorsque la compréhension du texte ignore le sens et l'orthographe des mots, ainsi que le contexte dans lequel ils sont utilisés.

## **2.6 Erreurs qui concernent les idéogrammes**

Les erreurs idéographiques englobent les erreurs liées aux signes diacritiques, tel que l'apostrophe, le trait d'union, les signes de ponctuation, le point, la virgule, le point-virgule, la majuscule en début de phrase ou de nom propre ce sont de phrase ou de nom propre. Ce sont des signes qui ne relèvent pas strictement de l'orthographe mais qui revêtent une importance significative dans la compréhension et la clarté du texte.

Les idéogrammes relèvent d'un aspect beaucoup plus stylistique, typographique ou syntaxique.

## **2.7 Erreurs concernant les lettres non justifiables**

Ce genre d'erreur, c'est effectivement, l'orthographe des mots d'origine grecque ou latine peut-être parfois être déroutante, cela nécessite une compréhension de leur étymologie pour éviter les erreurs, par exemple : « P » dans le mot « psychologie » est souvent mal orthographié en raison de la lettre muette « P » qui vient du grec « Psukhé », c'est un aspect complexe de la langue ou la logique fonctionnelle n'est pas toujours évidente.

## **3. Distinction entre erreur et faute**

### **3.1 Définition de la faute**

- La faute est un mot d'origine latin fallita de « fallette » et qui veut dire tromper.
- Le dictionnaire français, s'ingénie la faute comme « le faite de manquer, d'être en moins » ; « Erreur choquante, grossière, commise par ignorance ». Le Petit Reb(1985, P763)

Et en didactique des langues étrangères les fautes, s MARQHILLO,(2003,p120)

*« des erreurs de types( lapsus)inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger oublie les marques de pluriel, alors que le mécanisme est maitrise » .*

- Le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. (LE PETIT LA ROUSSE illustré, (1972, p :420)

### **3.2 La distinction entre faute et l'erreur**

Pour faire la distinction entre les deux concepts, et qui sont souvent considérées comme deux faces pour la même pièce, et aussi considérées aussi comme un synonyme dans le langage courant mais dans le domaine de la didactique beaucoup d'auteurs et des spécialistes de la matière distinguent ces deux termes.

Dans le rapport de stage de Fatima Zohra Aliouat, une distinction est faite entre la faute et l'erreur, deux concepts souvent confondus. La faute est décrite comme une déviation des normes qui est inévitable dans tout processus d'apprentissage et qui peut avoir des répercussions significatives dans divers domaines. Les méthodes d'enseignement fondées sur le conditionnement, telles que la stimulation /réponse /renforcement, évitent les fautes en structurant l'apprentissage de manière à minimiser les erreurs. En revanche, l'approche communicative considère les fautes comme des étapes normales et temporaires dans le processus d'apprentissage, représentent des tentatives de l'apprenant pour maîtriser la langue. Les apprenants contrastifs se concentrent sur la compréhension des fautes pour les utiliser comme des outils d'apprentissage plutôt que de les éliminer complètement. Comprendre les raisons et les moments où les fautes apparaissent est crucial pour les enseignants et les didacticiens. Cela permet de mieux cibler les stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à surmonter les difficultés et à progresser dans leur apprentissage.

- Fatima ZhorAliouat évoque plusieurs perceptions sur la faute et l'erreur, elle a mentionné « Frei » qui a apporté une nouvelle vision de la faute en la reliant à la

Phénoménologie du langage. Selon « Frei », les fautes ne se sont pas aléatoires, mais suivent des règles et des lois spécifiques. Les locuteurs confirmés, même s'ils prennent des libertés avec la langue, restent dans les limites acceptées par leur communauté linguistique. Aussi « Guillaume » considère que la langue est constituée de ce qui est permis dans le discours. Cela signifie que ce qui est accepté comme correct dans une langue est déterminé par les normes du discours en vigueur. Ensuite, elle est revenue au locuteur confirmé et non confirmé, le locuteur confirmé maîtrise la langue de manière approfondie et dispose de plus de choix linguistiques. En revanche, le locuteur non confirmé, dont la maîtrise est déficiente, commet

des fautes en raison de lacunes dans la compréhension du système linguistique. Ces fautes sont souvent liées à une compétence encore incomplète. Selon la perspective chomskienne. Cependant, les fautes dues à des facteurs psychologiques comme la fatigue ou le stress peuvent être corrigées plus facilement que celles résultant d'une compétence déficiente

En outre, et après la faute elle traite aussi l'erreur dans l'apprentissage des langues, la qualifiant de présence constante et transitoire. La diminution des erreurs reflète une meilleure maîtrise des connaissances. L'erreur, traditionnellement vue de manière négative et souvent sanctionnée en pédagogie, est maintenant reconnue comme une étape importante et nécessaire dans le processus d'apprentissage.

Et pour la fin Fatima Zhor Aliouat conclut en liant la distinction entre faute et erreur à la dichotomie chomskienne entre compétence et performance, la compétence selon Chomsky, il s'agit du système des règles linguistique intériorisées par un locuteur, lui permettant de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. La compétence représente la maîtrise théorique des règles grammaticales. Et pour ce qui est de la performance c'est la manifestation de cette compétence dans les actes de parole réels. Dans le cadre de l'erreur et la faute, l'erreur est perçue comme un reflet d'une maîtrise déficitaire des règles, intégrée au système grammatical de l'apprenant. Elle résulte souvent d'une compréhension incomplète des règles. La faute quant à elle, est liée à la performance et peut se produire indépendamment du niveau de compétence. Les fautes sont souvent moins systématiques et peuvent être autocorrectives. Contextuelles, comme les divergences entre la langue maternelle et langue cible, ou par phénomènes comme la sur-généralisation. Selon KENNEDY.JOHN. F : « *une erreur ne devient une faute que si l'on refuse de la corriger* »

### **3.3 Erreur de performance**

Elle représente la mauvaise utilisation des règles par les apprenants, ce que l'on peut considérer « faute », les erreurs de performance, comme décrites, sont des erreurs qui résultent de facteurs tels que l'inattention, l'oubli, ou le stress, et non d'une lacune dans la connaissance des règles linguistique. Ces erreurs sont généralement temporaires et liées à des perturbations dans l'application des règles au moment de l'énonciation. « *les erreurs de performance seront par définition non systématique et les erreurs de compétences systématique* » (STEPHEN.PIT.CORDER.1980.P9).

Ce type d'erreur est souvent considéré comme fautive, d'où l'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer, et donc est capable de se corriger.

Nb :KENNEDY.JOHN .F. cite cette phrase de O.A. Battista dans son discours sur le rôle de la société libre prononcé à l'Américaine *Newspaper Publishers Association* à New York (le 27 avril 196)

### **3.4 Erreur de compétence**

Les erreurs de compétence, également appelées erreurs systématiques ou erreurs de compétence, se produisent lorsque les apprenants utilisent la langue de manière incorrecte en raison de leur niveau limité de maîtrise. Ces erreurs ne sont pas simplement dues à une inattention ou une négligence, mais plutôt à un manque de connaissance ou de compréhension de certains aspects de la langue, ces erreurs révèlent souvent des lacunes dans les connaissances des règles grammaticales, du vocabulaire ou des structures linguistiques.

« Il nous faut bien distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa compétence transitoire. Le critère principal pour les connaître serait pour le locuteur d'en devenir conscient et d'être capable de les corriger »(Ibid.P.13).

## **4 L'orthographe de la langue française**

### **4.1 Définition de l'orthographe**

Mot féminin qui veut dire du grec (orthographia) qui signifie écrire correctement », et qui veut dire que l'orthographe est tous un ensemble de normes et des conventions qui régissent la manière dont les mots d'une langue sont écrits.

De plus, la grammaire Jean Du Bois dictionnaire la linguistique, (2001, p. 337) définit l'orthographe comme :« un concept impliquant la renouveau d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue. L'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite contrairement à la graphie qui implique par référence une norme grammaticale ».

Selon le ROBERT NATHAN, (2001, p. 03) L'orthographe du français peut paraître difficile sinon incohérente, pourtant, elle obéit bien souvent à des principes dont pertinence et la clarté apparaissent progressivement au fil de de l'analyse.

## **4.2 Les types de l'orthographe**

L'orthographe de manière générale englobe deux catégories :

### **4.2.1 L'orthographe grammaticale.**

L'orthographe grammaticale, ou bien grammaire de norme, ou de règles, c'est la manière correcte de mot en contexte en respectant les règles grammaticales d'une langue acquise, elle s'intéresse à la façon dont les mots doivent être écrits, d'autant respectant les règles de la langue donnée, par exemple (masculin/féminin) / temps de verbes/ homophone/ singulier/ pluriel ROBERT (2001, p. 114) comme cet exemple : la marque graphique du féminin.

Ex : (La variation de forme d'un adjectif selon le genre est ainsi identique à celle du noms : seul/ seule/ grand/ grande/ ) candidat, candidate/ acteur, actrice/ ami, Amie.

Selon M Claude Guillard, (1845, p. 181)n

*« Il y a deux sortes d'orthographe, l'une dépend du genre, du nombre, de temps, des modes et des accents. Celle-ci a des principes invariables, d'autres ne suit pas que les lois de l'usage, et pour cela même être très variée, on ne peut l'apprendre que par la pratique, et quelques principes généraux qui admettent beaucoup d'expressions. Il n'est guère possible de poser des règles pour écrire des mots qu'on prononce tout autrement qu'on l'écrit ».*

### **4.2.2 . L'orthographe lexicale**

Ou l'orthographe d'usage, dont il propose des variétés qui deviendront, par une habitude répétée, des repères et des habitudes répétées, des habitudes de raisonnement, l'orthographe lexicale s'intéresse moins à la grammaire, d'où elle englobe également les règles sur les variantes orthographiques, l'usage des majuscules et les autres aspects de l'écriture dans une langue donnée. Comme peut-on aussi parler des moyens qui suivent l'orthographe lexicale.

- Distinguer les homophones :

Sont recensées les différents graphiques adoptés par un même son : un cadran d'horloge/ le quadrant d'une circonférence.

- Identifier le genre :

Selon leur genre, de nombreux mots ne peuvent prendre qu'un type de graphie : À la finale d'un nom féminin, on écrit oire et non oir (une armoire)

- Identifier la classe du mot :

Certaines graphies ne se rencontrent que dans une classe de mots donnée :

Travail est un nom, travaille est un verbe.

- Chercher les dérivés :

En recourant à des mots de même famille, on peut deviner une graphie : Le D de fécond se trouve dans fécondité.

- Utiliser sa mémoire :

En effet, repose sur la mémoire pour mémoriser et reconnaître les formes correctes des mots, l'orthographe lexicale s'appuie sur la connaissance des mots et leur écriture exacte. Cela implique souvent de mémoriser les mots de manière individuelle

### **4.3 Le rôle de l'orthographe dans l'apprentissage du FLE**

L'orthographe est un aspect essentiel de l'apprentissage du français, car elle impacte non seulement la précision de la communication écrite mais aussi la perception générale des compréhensions en langue, une bonne orthographe permet de mieux reconnaître les mots et facilite ainsi la lecture fluide et la compréhension des textes.

*« L'orthographe [...] intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns avec les autres (cf. saint, sein, ceint, etc.) [...]. Dans le deuxième cas, elle renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot ».* FAYOL, Michel (1999, p.143).

L'apprentissage de l'orthographe aide les apprenants à renforcer leur compréhension des règles grammaticales et syntaxique du français, car l'orthographe est souvent liées à ces règles « ...la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la penser comme système et comme norme. » MANESSE, Danielle ; COGIS, Danièle. (2007, p.162)

#### **4.4 Les difficultés d'apprentissage en orthographe :**

Aucun pédagogue ou bien un enseignant ignore la difficulté de l'orthographe du FLE pour chaque apprenant peut distinguer cette difficulté. L'orthographe du français est particulièrement complexe, notamment à cause de la place primordiale qu'y occupe la sémiographie (Jaffré, 2004) c'est un avantage quand il s'agit de lire, mais qui rend l'orthographe difficile à acquérir.

Pour ceux qui y aient les jeunes apprenants aller à l'école veut dire « apprendre à lire et à écrire », dans cette phase les élèves de primaire beaucoup plus l'orthographe, peut en effet poser des défis importants pour de nombreux élèves, pour plusieurs raisons, d'une part, c'est souvent l'un des premiers aspects du langage écrit aux que les élèves sont exposés ce qui peut entraîner une certaine pression pour maîtrise les règles orthographiques dès le début de leur éducation. D'autre part, l'écart entre le système phonique, ou la manière des mots sont prononcés, et le système graphique, ou bien la manière dont ils sont écrits, peut créer de la confusion. L'apprentissage de l'orthographe est naturellement complexe, mais l'orthographe française se distingue par sa difficulté même pour les locuteurs natifs, et donc bien sur pour les non -natifs aussi, en raison de plusieurs facteurs, 'Daniel Cogie' a indiqué des éléments dans son ouvrage de 'Difficultés en orthographe' 2001. il y a :

##### **4.4.1 Situation hétérogène**

Dans le contexte de l'écriture, même les individus expérimentés, comme les écrivains chevronnés, peuvent commettre des erreurs malgré leur maîtrise des règles orthographique. cela s'explique par 'erreurs de gestion' et ç c'est l'orsqu'un texte est rédigé dans un contexte moins formel ou sous contrainte de temps , il est probable que des erreurs échappent à la révision, ou bien à une *surcharge mentale* et cela peut affecter la qualité de l'écriture, la mémoire de travail, qui est limité en capacité , peut entraîner à des erreurs.« ... *l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère*

*s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte »*BARBIER, Marie-Laure,(1998, p.84).

#### **4.4.2 Le poids de la règle**

L'idée que l'apprentissage de l'orthographe est difficile repose souvent sur un syllogisme impliquent les prémisses suivantes :

- Les élèves font des erreurs d'orthographe
- Selon une norme ou une attente, ils ne devraient pas faire d'erreurs
- Par conséquent, les erreurs d'orthographe des élèves indiquent qu'ils rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe.

L'idée que l'erreur est inhérente à tout apprentissage suggère que les erreurs sont une partie normale et nécessaire du processus d'apprentissage. Alors pourquoi l'apprentissage de l'orthographe échapperait-il aux erreurs ? la grande majorité d'enseignants le pensent « Millet, A Billiez,J. » (1994 p.67-128 ) :ils connaissent les règles et ne les appliques pas ».Le faite que l'orthographe soit souvent enseignée en se basant sur des règles précises peut mener a l'idée que cela devrait suffire pour éviter les erreurs (« Jean- Claude- Betreaud.1976 » « Fautes de grammaire et d'orthographe » : *Bien les connaitre pour mieux les éviter*).

La distinction entre connaitre une règle et l'appliquer correctement est crucial. Les élèves peuvent savoir ce qu'ils doivent faire mais éprouver des difficultés à mettre cette connaissance en pratique de manière consistante.

#### **4.4.3 La confusion des connaissances**

La distinction entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, telle que définie par les psychologie cognitive, est essentiels pour comprendre pourquoi les erreurs en orthographe peuvent survenir même chez les individus qui connaissent les règles, les connaissances déclaratives, ce sont les savoirs explicites comme les faits , les propriétés et les règles d'action. Ex : un élève peut d'énoncer la règle selon laquelle les adjectifs doivent s'accorder en genre et en nombre mais ne pas être de l'appliquer, « *écrire et orthographier mettent en jeu des procédures et pas seulement des connaissances verbalisables* Daniel Cogis (2001/1), Cela veut dire que les connaissances procédurales ce sont les savoir-faire qui se

manifestent dans les comportements automatisés. Elle se développent par la pratique et l'expérience. Appliquer correctement les règles d'orthographe dans un contexte d'écriture implique l'intégration et l'automatisation de ces règles, la maîtrise de l'orthographe comme d'autres compétences, requiert un processus d'apprentissage progressif ou les transformées en compétences procédurale à travers la pratique et l'expérience , ainsi ,les erreurs ne doivent pas être interprétées simplement comme des échecs, mais comme partie normale du processus d'apprentissage ou les connaissances doivent être intégrées et automatisées pour une application correcte.

L'école sait, bien sûr, enseigner les règles, y compris les règles d'action sous forme d'algorithme (trouver la terminaison d'un participe passé d'un verbe du premier groupe à l'aide d'un verbe du troisième); mais elle est impuissante pour ce qui est des connaissances procédurales non verbalisables : on sait encore peu de chose sur ce qui active ou inhibe un processus de l'accord. Les connaissances procédurales sont le résultat d'un lent travail d'intégration et d'automatisation. En conséquence, la non application des règles ne saurait suffire à établir un diagnostic de difficultés chez les écoliers ou les jeunes collégiens.

En somme, l'apprentissage de l'orthographe est processus complexe qui va au-delà de la simple connaissance des règles. Ce qui peut être un défi même pour les apprenants expérimentés. la complexité des règles orthographiques et la nécessité de les automatisé rendent ce processus d'apprentissage plus nuancé que la simple application des règles ne le suggère. Comme l'idée que les règles devraient être appliquées repose aussi sur une autre conviction, à savoir que les règles sont simples (l'absence d'application s'expliquant alors par des "difficultés"). Cette conviction aussi soulève des questions.

Enseigner une langue étrangère développe, chez l'apprenant, la capacité de communiquer oralement dans cette langue, car l'oral a toujours précédé l'écrit en occupant une place prédominante dans les relations entre les individus, c'est pourquoi l'apprenant de 5 AP, éprouve le besoin d'être capable de communiquer oralement en langue cible.

L'écrit, joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et constitue un des domaines de recherche en didactique de cette langue. Les activités de production écrite au primaire s'effectuent d'une façon variée : un exercice, une petite composition, une lettre, une invitation, une épreuve écrite, un examen...etc. De cette variété découle des pratiques évaluatives très complexes.

## **5.Qu'est-ce qu'un écrit ?**

### **5.1Définition de l'écrit**

Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2003 :78,79) ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils ont considéré comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. ». Dans un deuxième sens ils ont défini : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère ».

Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autre part il y a d'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pense que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter » ROIER, Jean Maurice (2002, p 30)

## **5.2 Définition de la production écrite**

Écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code particulier, celui de l'écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles, comme le définissent I. GRUCA et J.-P. CUQ (2002:182)

*« Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »*

La production écrite est :

- La production écrite est un acte signifiant qui mène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Le Robert. (2016)
- La production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique... » Pierre MARTINEZ (2002)

Ne disposant que d'une portion congrue, la production écrite est souvent escamotée ou réduite à un simulacre de production écrite : ordonnancement de phrases, textes lacunaires, reconstitution etc. ..., ce qui ne permet guère à l'apprenant d'exercer ces capacités et de s'exprimer librement. En effet, cette façon de faire est incompatible avec les nouvelles approches qui accordent une importance capitale à la réécriture dans la mesure où ces productions de type convergent ne requièrent, dans le meilleur des cas, qu'un travail sur l'axe paradigmatique.

Enfin la production de l'écrit est un test d'évaluation fondamental pour mesurer à quel point les objectifs seraient atteints. Malheureusement, à chaque fois, la réponse demeure invariable : nos étudiants n'ont pas encore cette aptitude à rédiger et à écrire dans la langue la plus correcte et la plus cohérente possible.

## **6. La place de la production écrite dans la classe de FLE**

La production d'écrits n'est pas simplement une compétence parmi d'autres. C'est un pilier essentiel de l'éducation primaire, façonnant le niveau intellectuel et émotionnel de chaque apprenant. De par sa position au sein de la séquence, la production écrite devrait être rattachée directement à l'objectif terminal de communication, lequel objectif est démultiplié en autant d'objectifs spécifiques que d'activités. En effet, la cohérence de la séquence veut que la lecture

et les apprentissages métalinguistiques soient considérés comme des outils qui seront mis au service de la production écrite et réinvestis à l'initiative même de l'apprenant.

Or, le constat est que les apprenants arrivent souvent à réaliser le transfert de ces apprentissages dans des exercices isolés de tout contexte, alors qu'ils se montrent incapables de les réinvestir en situation d'écrit proprement dite.

Ce déficit est lié essentiellement à la façon même dont ces apprentissages ont été acquis (situation d'apprentissage) dans la mesure où ceux-ci n'ont aucun caractère fonctionnel, et se réduisent souvent à une accumulation de notions non finalisées et rattachées à un contexte donné. De plus, les activités de lecture, telles qu'elles sont menées, ne sont pas génératrices d'écrits en ce sens que le modèle discursif n'est ni formalisé ni lié à la production écrite. Celles-ci se réduisent à des explications linéaires ciblant le lexique et fonctionnant en vases clos sans aucun lien apparent avec la compétence finale visée. PIOLAT, A. (2003).

D'autre part, dans une classe de FLE, la production écrite joue un rôle clé pour les apprenants. Elle permet de pratiquer la langue, en écrivent, les apprenants mettent en pratique la grammaire, le vocabulaire, et la structure syntaxique qu'ils apprennent. Ils expriment leurs idées. L'apprenant arrive à formuler et organiser ces pensées ainsi les capacités à communiqué efficacement.« un ensemble construit de procédés, de technique, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent. »Cuq (2003.p234).

En revanche, il est vrais que dans certaines classes de langue, les activités écrites peuvent parfois se concentrer sur des thèmes de rédaction et de version, ce qui peut sembler limité « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitée et consistent principalement en thèmes et en versions* » Cornaire et Raymond,( 1999, p.4-5).Tandis qu'on peut explorer et diversifier les activités écrites(écriture créative, rédaction fonctionnelle, travail collaboratif, écriture guidée .....etc ).Cela permettra non seulement de varier les types d'activités écrites mais aussi d'adapter les exercices aux niveaux et intérêts des élevés, rendant ainsi l'apprentissage plus engageant et pertinent .

« *La production écrite est un acte signifiant quimène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments ses intérêts, ses préoccupations, pour communiquer.* » J- Daury et R.Drey (1997 )

## **7. La 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 cruciale dans les travaux sur l'acquisition des langues. D'une façon générale, 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, ils erraient 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 erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Alors, 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)

### **7.1 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.

### **7.2 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

### **7.3 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.

## **8. L'évaluation dans le cycle primaire**

### **8.1 Définition de l'évaluation**

Évaluer consiste à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé. Y. ABERNOT Faisant également référence à CHOMSKY, note que « ... l'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie ». (ABERNOT. Y 1993). Pour cela l'évaluation est une appréciation de l'activité didactique qui permettra de vérifier si les données acquises est bien assimilé par l'apprenant. C'est bien la préoccupation permanente des praticiens de la formation, c'est un travail exigé quel que soit dans l'occasion d'examens ou bien dans les devoirs journaliers. D'où elle permettra à l'apprenant de certifier que les objectifs ont bien atteints.

Il s'agit donc, du traitement d'une tâche inscrite dans une situation réelle donnée, conçue d'une façon à avoir un sens pour l'apprenant, donc aussi proche que possible d'une situation sociale ou professionnelle. Elle est particulièrement complexe à évaluer. On se trouve, en effet, sur un terrain où les facteurs cognitifs, affectifs, conatifs et gestuels, sont tous présents, et où

ils interagissent constamment. Dans des situations de ce type, les connaissances et les savoirs (facteur cognitif), les actions (facteur gestuel), les comportements (facteur conatif) et les émotions (facteur affectif) sont intimement liés.

Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Quant au cadre de l'évaluation, il précise l'ensemble des attentes et des critères qui permettent de vérifier dans quel mesure le traitement compétent de la situation est atteint.

## **8.2 Critères d'évaluation**

En classe de français langue étrangère (FLE) les critères d'évaluation peuvent inclure la :

### **8.2.1 compétences professionnelle**

- Se manifeste dans la rigueur, assiduité
- Maîtrise et mise en œuvre des travaux pratiques
- Préparation matérielle du cours et variation des références
- Fiche technique et sa valeur (miroir qui traduit le travail, le sérieux et la volonté de l'enseignant pendant son activité pédagogique)
- Mettre en exécution des travaux pratiques
- L'observation des documents et des rapports précédents du professeur
- Contrôle régulier des documents des apprenants
- Avoir la capacité à comprendre et à interpréter des informations, des instructions, ou des textes en français, et même la clarté et l'exactitude de la prononciation des mots en français « Évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider de la suite des événements. » MARYSE Hesse, n° 105, (2007)

### **8.2.2 Compétences éducatives et pédagogique**

- Affinité du cours (but)
- Clarté, précision et exactitude
- Plan du cours(méthodologie) : clair, enchainement, liée à un but
- Introduction et enchainement des cours
- Orientation des apprenants, organiser leur intervention du cours
- Variation des activités et de questionnement selon les différences singulières des apprenants
- Maitrise du temps / investir du temps
- Souplesse de l'enseignant et sa position par rapport aux interventions des enfants et accepter leurs idées
- Savoir se comporter avec des situations délicates
- Participer de manière constructive (écouté, respecter l'opinion d'autrui, négocier, faire part d'opinions justifiées...) à des situations de communication relatives à l'activité scolaire Matilde Moreno (2002p27)

### **8.2.3 Compétences cognitives et scientifique :**

- Précision (exactitude) des informations
- Cohérences des informations
- Enchainement, progressivité
- Vocabulaire utilisé et sa relation aux programmes
- Maitrise de la matière scientifique (culture de l'enseignant)
- Correction de la langue et la clarté du style
- Recours a une évaluation formation pour remédier aux lacunes pendant la séance

- L'adaptation aux situations sans oublier la compétence cognitive et scientifique : la précision et l'enchaînement de l'information

### **8.3 Types d'évaluation**

En didactique « l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette notion d'objectif est tel liée aux moyens mises en place pour sa réalisation stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogique, progression, système d'évaluation, etc.... » JEAN PIERRE, Cuq (2003, p180)

Les types d'évaluation en FLE comprennent généralement :

#### **8.3.1 Evaluation diagnostique :**

Appelée aussi évaluation pronostique, elle est la procédure qui consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau ; il s'agit de déterminer les acquis des élèves en début d'années ou à l'initiation d'une séquence d'apprentissage par des tests questionnaire ...etc.. Elle permet également à l'enseignant d'établir son programme d'enseignant.

Ex : faire passer les élevés par un test de connaissances à la rentrée scolaire pour fournir un état de lieux C. TAGLIANTE définit ce type d'évaluation « ....D'analyser l'état d'un individu a un moment donné afin de porter un jugement sur cet état et de pourvoir aussi si besoin est chercher les moyens d'y remédier ».

#### **8.3.2 Evaluation formative**

A la différence de l'évaluation sommative dont le but est de dresser un constat des acquis s'accommode fort bien d'un mode de travail de type transmissif, l'évaluation formative inexistante ou presque dans la pratique traditionnelle, fait système avec les modes de travail pédagogique se référant à une théorie « constructiviste de l'apprentissage pédagogique différenciées, travail en projet)

- Fournir aux élèves des outils qui conduites d'accommodation
- Les mettre dans des situations pédagogiques qui favorisent ces conduites.

« Recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de connaître les processus dont ils sont le résultat. (.. ..) Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans le projet de faire ». J.F. HALTE (1992 :118)

L'évaluation formative, elle a lieu pendant la séquence et permet à l'élève de repérer ces erreurs, ces lacunes, elle permet aussi à l'enseignant d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage selon les résultats de l'élève a fin de l'accompagner vers sa réussite

Ex : l'élève est interrogé à l'écrit ou à l'oral sur la séance précédente ou en fin de séance.

### **8.3.3 Evaluation sommative**

Evaluation finale , intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle , c'est une forme d'évaluation d' une référence normative critériée ce que signifie qu'elle utilise des barèmes ( notes , moyennes ) et que l'élève est évaluée indépendamment faisant apparaître des différences individuelles (entreprise moderne 1979), sont but d'attribuer une place dans un groupe de classe , par rapport à une population de référence afin de permettre une prise de décision ( accès à la classe supérieur , attestation d'une maîtrise de capacités , orientation vers une filière ..).

« Elle a pour but d'établir des bilans faibles au termes des apprentissages, dans une période donnée. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats » S. BEAUDET et A. MONNERIE-GOARIN (1993 p58)

Cette dernière se base sur l'écart entre ce qui est principalement attendus, et la présentation de l'élève. Aussi elle s'intéresse au niveau de la performance effectuer par l'élève Seul.

Ex : l'élève passe un examen final pour valider l'année et obtenir un diplôme.

Selon l'objet d'évaluation normative, c'est à dire que l'élève est évalué puis classé par rapport aux autres élevés.

Dans ce chapitre, nous avons repris les différentes définitions, méthodes, théories, inhérentes au domaine de l'écrite nous avons aussi élaborer les différentes définitions de la production écrite ainsi que sa place en classe de FLE

Nous avons élaboré aussi l'évaluation et la production écrite et les type d'évaluation.

En a constater que l'évaluation et celui de l'écriture. Nous avons essayé de cerner la notion de l'évaluation en général et celle de l'évaluation de la production écrite au primaire en particulier, les différents moments de son application dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, la démarche suivie par les enseignants,

Alors La production écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et constitue un des domaines de recherche en didactique de cette langue. Les activités de production écrite au primaire s'effectuent d'une façon variée : un exercice, une petite composition, une lettre, une invitation, une épreuve écrite, un examen...etc.

# **Chapitre II : CADRE METODOLOGIQUE**

la production écrite est un ensemble des compétences qui aident l'apprenant à mieux créer son propre texte .elle introduit des idées ou des opinions ,des informations qui seront claire et cohérente .elle comprend des divers dimension ou présentation tels que des essais ,des lettres ,des articles, ou des récits ,en respectant les compétence en grammaire , en vocabulaire et en structure.

## **1. Présentation du lieu et public de recherche**

L'établissement scolaire Achour talet SIDI AHMED EL KOUDIA, il est d'une surface égale à 1900m<sup>2</sup> subdivisée en 9 classes avec un taux d'élèves moyen égale à 35 élèves par salle. Elle contient ainsi des sanitaires, une cantine, une salle des enseignants et une cour.

Afin de bien mener à finaliser notre recherche, Nous nous intéresserons à la classe de 5AP.

### **1.1L'outil d'investigation**

#### **1.1.1 Présentation du questionnaire**

Ce chapitre tente de montrer les aspects positifs de l'erreur en tant qu'outil pédagogique en classe de 5AP. En d'autres termes, il tente de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil important pour les enseignants et les élèves. Pour ce faire, il est nécessaire d'analyser les travaux écrits des élèves de 5ème année et d'identifier les erreurs commises par ces derniers qui participent aux séances afin d'observer leurs progrès dans les activités de production écrite.

Aussi, bien que nous ayons finalisé le cadre théorique et développé les principaux termes de référence de l'étude, nous ne disposons pas encore d'une compréhension théorique suffisante pour atteindre nos objectifs, c'est pourquoi nous avons consacré un second cadre à l'utilisation du questionnaire. Ainsi, dans ce dernier chapitre, une enquête par questionnaire a été réalisée, adressée à des enseignants français de 5ap. Par la suite, une analyse détaillée intitulée « Analyse des réponses au questionnaire » sera effectuée. La raison en est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses présentées ci-dessus.

La recherche par enquête est l'une des stratégies les plus courantes dans le domaine de la didactique des langues étrangères

Aussi, l'objectif de l'enquête est de découvrir les stratégies et les méthodes utilisées par les enseignants pour améliorer les erreurs et les insuffisances rencontrées par les étudiants dans leurs écrits.

## **1.2 La description de l'enquête**

Pour répondre à nos questionnements, nous avons mené une enquête par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants du français au primaire. Nous avons fait un questionnaire en ligne, puis nous avons partagé ce dernier dans des différents groupes qui contiennent des enseignants de 58 wilayas des écoles primaires en Algérie.

## **2. Le public visé**

Pour étayer l'objectif de notre recherche, le questionnaire a été envoyé aux enseignants du français de la 5<sup>ème</sup> année primaire.

Ce questionnaire contient 20 questions (fermées, ouvertes, semi-guidées), ce dernier s'est réalisé auprès de 31 enseignants des deux sexes.

### **2.1 L'objet principal**

Ce questionnaire est d'obtenir un maximum d'informations, en ce qui concerne notre thème de recherche « l'analyse de l'erreur dans la production écrite dans les classes de 5A. P » et de connaître aussi les méthodes, les stratégies, les démarches utilisées par les enseignants pour réaliser ce dernier.

### **2.2 L'interprétation et l'analyse des résultats obtenus**

Les résultats seront interprétés à l'aide de tableaux et des secteurs suivi des commentaires.

### **2.2.1 Profils des répondants : (le sexe, l'âge, l'expérience).**

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont âgés entre 22 à 47ans, leur ancienneté dans l'enseignement apprentissage du français varie entre 2 mois à 24 ans d'expérience et il y'a des enseignants vacataires et des stagiaires. Sur 31 enseignants dont 21 enseignantes et 10 enseignants, nous avons remarqué que la majorité des enseignants qui ont répondu sont des femmes, donc nous pouvons dire que ce soit les femmes aiment les langues plus que les hommes, soit qu'elles préfèrent l'enseignement plus qu'eux.

# **CHAPITRE III: ANALYSES DES RESULTATS**

### 3. L'analyse des réponses des enseignants.

#### 3.1 Question n°01

« Trouvez-vous des difficultés quand vous enseignez l'écrit aux apprenants de 5 A.P ? »

Jamais

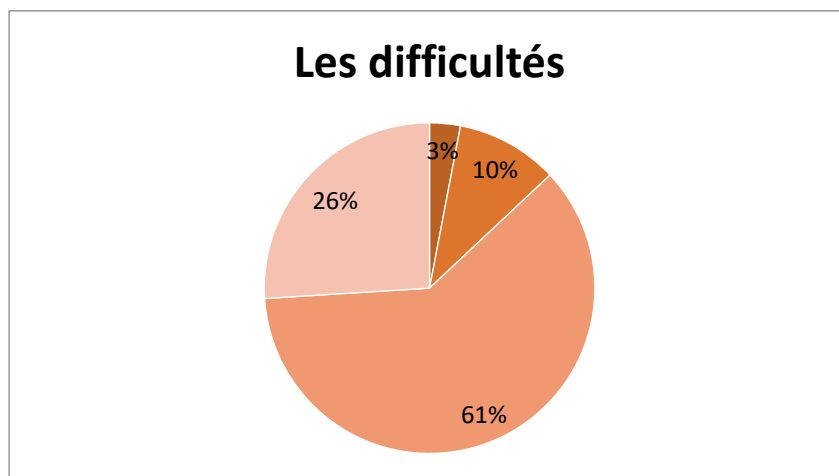
Souvent

Rarement

Toujours

Réponse	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Nombres d'enseignant	1	3	19	18
Pourcentage	3%	10%	61%	26%

#### Histogramme



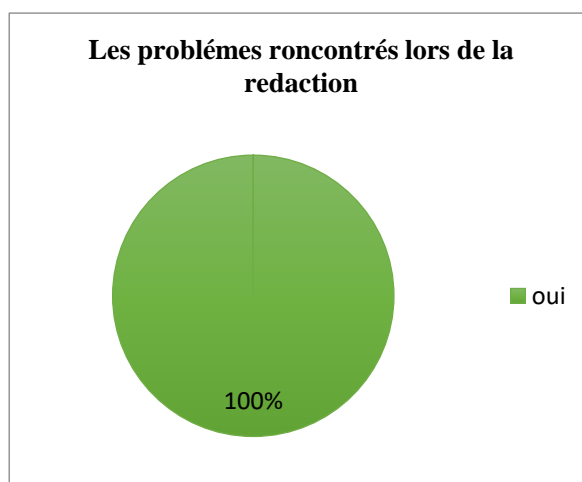
#### 3.1.1 Présentation des résultats

De ce tableau, nous constatons que la majorité des enseignants interrogés (61%) affirment qu'ils trouvent souvent des difficultés lors de l'enseignement de l'écrit, (26%) des enseignants disent qu'ils trouvent toujours des difficultés, (10%) des enseignants voient qu'ils rencontrent rarement des difficultés. Et parmi les enseignants interrogés, il y'a un seul enseignant qui dit « je n'ai jamais trouvé des difficultés ».

## Question n°02

« D'après votre expérience dans l'enseignement du FLE, est-ce que les apprenants de la 5 AP rencontrent des problèmes lors de la rédaction des productions écrites ? »

	Oui	non
réponses	oui	non
Nombre d'enseignants	31 (100%)	0 (0%)



### 3.1.2 Présentation des résultats

De la lecture de ce tableau, nous constatons que tous les enseignants interrogés affirment que 100% Des apprenants rencontrent des problèmes lors de la rédaction des productions écrites.

## 3.2 Question n°03

« Selon vous, les élèves commettent-ils des erreurs lors de l'activité de l'écrit ? » Oui Non

	Oui	Non
réponses	oui	non
Nombre d'enseignants	30 (97%)	1 (3%)

Secteur éclaté



### 3.2.1 Présentation des résultats

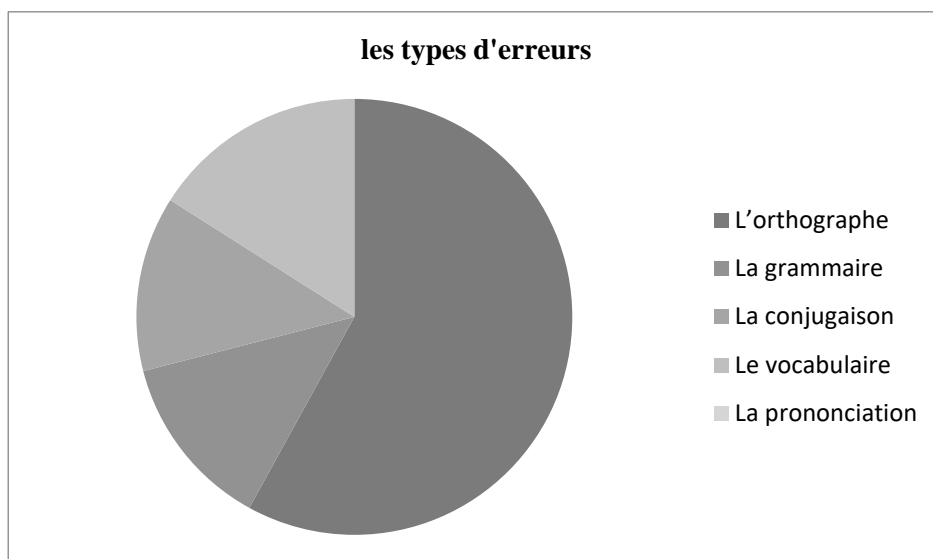
De la lecture du tableau et du graphique 03, nous constatons que 30 enseignants disent que ses élèves commettent des erreurs lors de l'activité de l'écrit c'est-à-dire 97% de nombre général. Une seule enseignante a affirmé que ses élèves ne commettent pas des erreurs.

### 3.3 Question n°04

« Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ? »

- L'orthographe.
- La grammaire.
- La conjugaison
- Le vocabulaire.
- La prononciation

Les réponses	L'orthographe	La grammaire	La conjugaison	Le vocabulaire	La prononciation
Nombre d'enseignants	18	4	4	5	0
pourcentage	58%	13%	13%	16%	0%



### 3.3.1 Présentation des résultats

Les résultats obtenus montrent que 58% des réponses ont porté sur l'orthographe il constitué la difficulté la plus dominante dans les productions écrites des apprenants. Le vocabulaire prend 16% des réponses des enseignants ainsi que la grammaire et la conjugaison prennent 13%.

### 3.4 Question n°05

“D’après vous, quels sont les causes et les origines de ces erreurs ?”

#### 3.4.1 Présentation et analyse des résultats :

C’est une question ouverte. D’après les réponses , les enseignants interrogés disent que les sources des difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction des productions écrites sont : la non maîtrise de la langue et l'absence de la communication, n'oublions pas les erreurs qui viennent de la pauvreté linguistique et la complexité du système de langue française, l’insuffisance des séances consacrées à l'enseignement de l’écrit , le manque de lecture, d’écriture et de la dictée , les apprenants non pas de pré\_ requis , le programme est chargé, manque de compréhension de la consigne et de concentration, manque d'exploitation des points de langue, l'ignorance des règles grammaticales, difficultés à assimiler les leçons, problème de la prononciation( à cause de la divergence entre les deux langue ) et l'influence de l'environnement social et familiale.

### 3.5 Question n°06

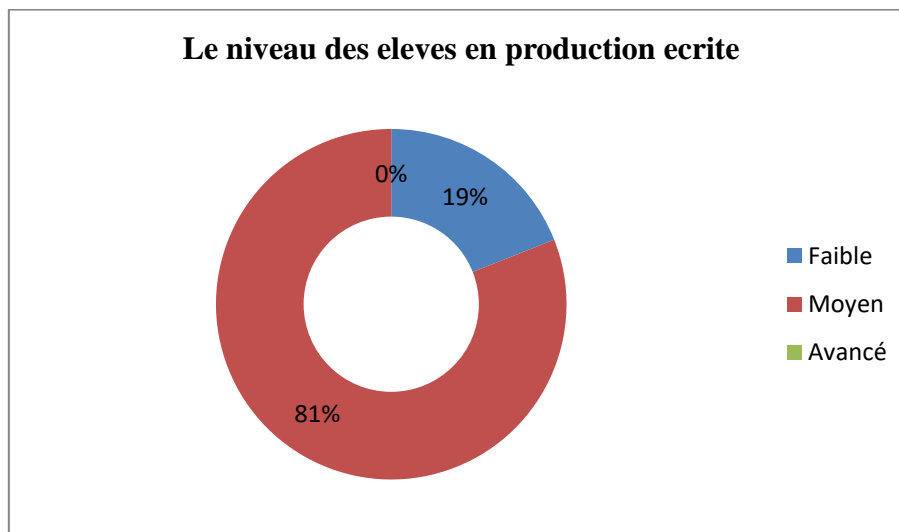
“Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?”

Faible

Moyen

Avancé

Les réponses	Faible	Moyen	Avancé
Nombre d'enseignants	6	25	0
Pourcentage	19%	81%	0%



#### 3.5.1 Présentation et analyse des résultats :

Selon lecture du tableau et du secteur, nous avons remarqué que la majorité des enseignants interrogés de pourcentage de 81%, constatent que leurs élèves ont un niveau moyen en production écrite. 19% des enseignants disent que le niveau est faible. Et aucun enseignant n'a répondu par avancée.

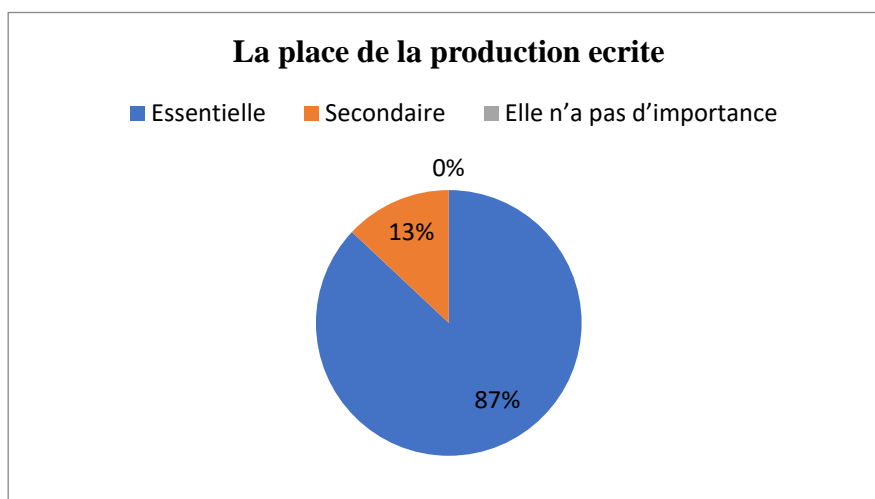
### 3.6 Question n° 07

“Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?”

Essentielle

Secondaire  Elle n'a pas d'importance

Les réponses	Essentielle	Secondaire	Elle n'a pas d'importance
Nombre d'enseignants	27	4	0
pourcentage	87%	13%	0%



### 3.6.1 Présentation et l'analyse des résultats

De la lecture de ce secteur, nous avons remarqué que la plupart des enseignants, 87% des enseignants interrogés disent que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme. Et le reste des enseignants interrogés disent que cette dernière occupe une place secondaire.

### 3.7 Question n° 08 :

“Utilisez-vous une grille d'évaluation ?”

#### 3.7.1 Présentation et analyse des résultats

D'après cette question ouverte, on a eu plusieurs réponses qui sont : absolument oui, des fois, oui, oui souvent, oui toujours, oui bien sûr, pas toujours. A travers les réponses des enseignants interrogés, la grille d'évaluation est un outil nécessaire pour évaluer la production écrite de l'apprenant selon des critères relatifs au respect du thème, au vocabulaire employé et le respect de la consigne, et selon aussi des indicateurs relatifs aux points de langue et la cohérence des phrases.

A travers ces derniers, l'enseignant évalue la production écrite de l'apprenant, et l'apprenant identifie ses fautes et ses lacunes.

Question n°09 :

“ Que pensez-vous de l'évaluation formative ?”

### 3.7.2 Présentation et analyse des résultats

D'après cette question ouverte, nous avons reçu plusieurs réponses qui sont comme suit : Elle très importante, primordiale, obligatoire, essentielle, utile, effective, n'est pas suffisante, la meilleure méthode, elle est nécessaire dans le processus d'enseignement/apprentissage, elle a une phase qu'on peut pas s'en passer, bonne idée et donne de bons résultats, c'est le pivot de l'apprentissage, importante pour améliorer le niveau, indispensable pour assurer un bon apprentissage, c'est une évaluation à faire à la fin de chaque séquence, elle est essentielle pour aider l'élève à appliquer ce qu'il a appris, aide l'enseignant à savoir si ses apprenants ont bien assimilé la leçon.

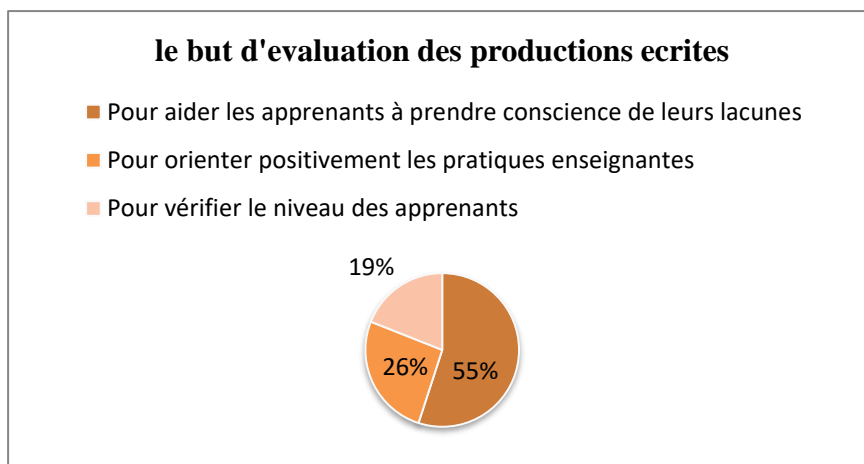
### 3.8 Question n°9 :

“Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?”

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes Pour vérifier le niveau des apprenants

Les réponses	Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes	Pour orienter positivement les pratiques enseignantes	Pour vérifier le niveau des apprenants
Nombre d'enseignants	17	8	6
pourcentage	55%	26%	19%

### Histogramme



### 3.8.1 Présentation et analyse des résultats

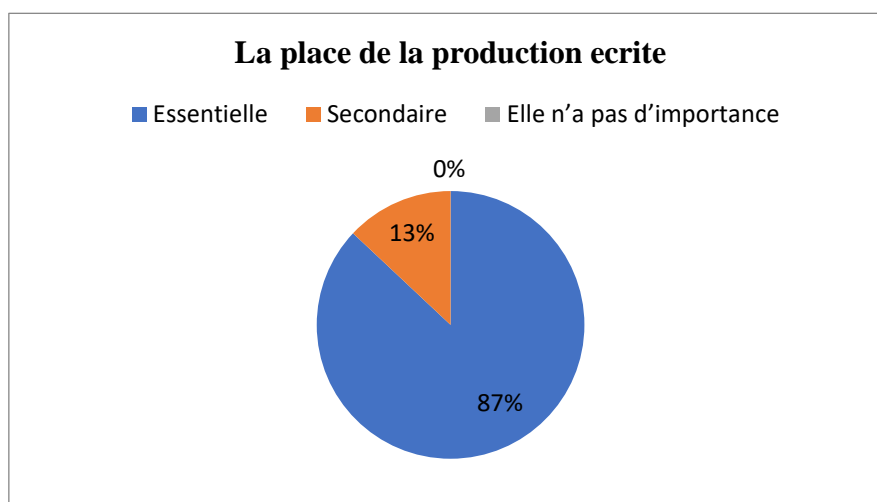
De la lecture de ce tableau, nous avons remarqué que 55% des enseignants interrogés font l'évaluation des productions écrites pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes. Et 26% des enseignants leur but de l'utilisation de l'évaluation des productions écrites est pour orienter positivement les pratiques enseignantes. 19% des enseignants ont répondu par " pour vérifier le niveau des apprenants".

### 3.9 Question n°10

« Est-ce que l'utilisation de la boîte à outil est importante ? »

Les réponses	Essentielle	Secondaire	Elle n'a pas d'importance
Nombre d'enseignants	27	4	0
Pourcentage	87%	13%	0%

#### Secteur éclaté



### 3.10.1 Présentation et l'analyse des résultats

De la lecture de ce secteur, nous avons remarqué que la plupart des enseignants, 87% des enseignants interrogés disent que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme. Et le reste des enseignants interrogés disent que cette dernière occupe une place secondaire.

### 3. Question n°11

“Selon votre expérience dans le domaine de l’enseignement du FLE, comment pouvez-vous remédier ces erreurs ?”

#### 3.9.1 Présentation et analyse des résultats

Cette question ouverte, nous a permis d’avoir plusieurs réponses qui se diffèrent d’un enseignant à un autre .Pour remédier les erreurs des apprenants lors de la rédaction des productions écrites, les enseignants interrogé proposent plusieurs méthodes de travail en groupe, proposer ne boîte à outils pour faciliter la tâche , par la grille d’évaluation, augmenter le temps consacré à l’écrit , varier les activités, donner des devoirs à la maison, par la lecture, la réécriture, la dictée et la répétition, par la correction collaborative et l'utilisation des activités ludiques.

### 3.10 Question n°12

“Comment pouvez-vous aider les apprenants à surmonter leurs difficultés ?”

#### 3.10.1 Présentation et analyse des résultats

C’est une question ouverte. A partir des réponses des enseignants, nous remarquons que chaque enseignant utilise ses propres activités pour surmonter les difficultés de ses apprenants. De ce fait, les enseignants interrogés proposent plusieurs types d’activités pour aider leurs apprenants à surmonter leurs difficultés qui sont :

- La pratique, la lecture, la dictée, la remédiation et la correction
- À travers l'auto évaluation et le travail collaboratif.
- Avec des séances supplémentaires.
- L'observation permanent de l’élève et lui donner des tâches liées à la production écrite.
- Utilise des TICE.
- Par l'encouragement des élèves.

- Rédaction orale de la production écrite.
- Utiliser une boîte à outils.
- Examiner des sujets d'adualité
- Donner des devoirs à la maison.
- Expliquer les consignes.

### **3.11 Question n°13**

“Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour résoudre ces problèmes ?”

#### **3.11.1 Présentation et analyse des résultats**

D'après les réponses des enseignants interrogés, nous avons trouvé que les stratégies utilisées pour résoudre les difficultés des apprenants se diffèrent d'un enseignant à un autre. Parmi les stratégies proposées :

- Le travail en groupe.
- La dictée pour orthographier correctement les mots.
- Se basant sur l'oral, l'enseignant insiste sur la séance de l'oral car l'élève devra rédiger sur le même thème en fin de séquence.
- Utilisation du dictionnaire.
- Favoriser la lecture et la réécriture.
- L'évaluation formative et la correction collective.
- La fiche en trois couleurs bleues, vert et orange.
- Guider et suivre les apprenants.
- Le travail perpétuel à travers des exercices d'écriture dans la classe et dans la maison.
- Les jeux ludiques et le travail individuel (construire les phrases puis on les écrits sur les ardoises).
- Facilite la tâche d'écriture.
- La répétition.
- Proposer des grilles et des codes de corrections connus par l'élève.

- Rédiger des petits textes sur des contextes proche du vécu de l'apprenant.
- Utiliser la boîte à outils.

Donc, nous pouvons dire que chaque enseignant a ses propres stratégies et activités qui sont les meilleurs moyens pour combler les lacunes, et rectifier les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction des productions écrites.

### **3.12 Question n°14**

“Que pensez-vous de la séance de la remédiation ?”

#### **3.12.1 Présentation et analyse des résultats**

C'est une question ouverte.

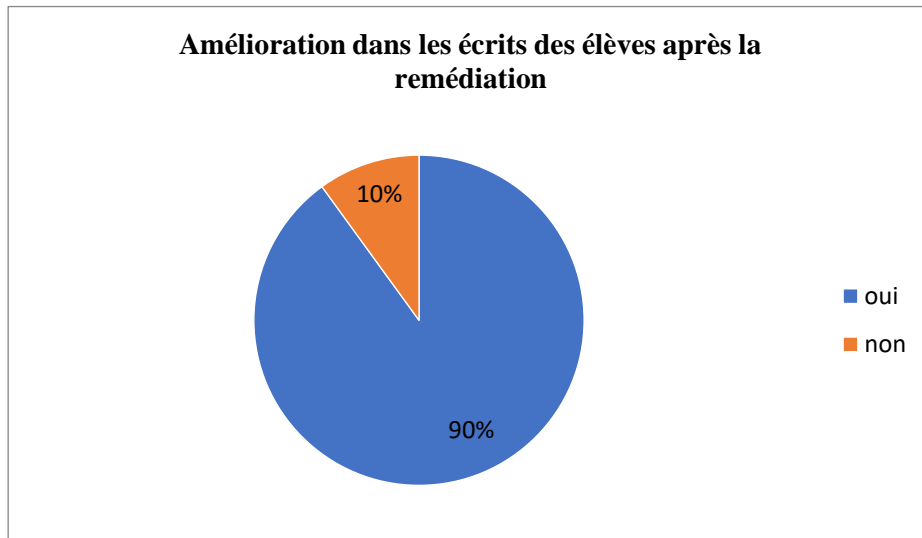
D'après les réponses des enseignants, nous avons trouvé différentes réponses qui sont :

- Elle est efficace, primordiale, très utile, essentielle, intéressant, un aide pour l'élève en difficulté.
- Elle est très importante qui permet aux apprenants de rattraper leur retard et de corriger leurs erreurs, elle permet aussi aux enseignants d'être proches des élèves en difficulté. Et de pouvoir avancer sans lacunes
- Elle est obligatoire et efficace, c'est là où l'enseignant peut diriger ses apprenants.
- Elle n'est pas toujours efficace, insuffisante dans notre cas de 5 AP, elle ne remédier rien parce qu'elle se déroule à la fin de la journée, les apprenants sont fatigués et même l'enseignant donc ça se passe à contre cœur.
- Elle est comme un second souffle pour l'apprenant puisque c'est la séance qui permet à l'apprenant de se corriger, surmonter les lacunes.
- C'est une sorte de révision, des exercices englobés tous qu'il a étudié dans une séquence, et à donner des résultats positifs.
- C'est une phase essentielle dans le processus d'apprentissage, elle sert à régler les difficultés des apprenants et à combler leurs lacunes. Elle aide aussi les apprenants à s'améliorer leurs niveaux et leurs acquis.

### 3.13 Question n°15

“ Remarquez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ?”      oui      non

réponses	oui	non
Nombre d'enseignants	28	3
pourcentage	90%	10%



#### 3.13.1 Présentation et analyse des résultats

D'après la lecture du tableau et du graphique 09, nous avons trouvé que la majorité des enseignants, 28 enseignants disent qu'ils trouvent une amélioration dans les productions écrites de leurs élèves après la séance de la remédiation. Ainsi que 3 enseignants répondent par non c'est à dire qu'ils ne trouvent pas une amélioration dans les productions écrites de leurs élèves.

### 3.14 Question n°16

“ Comment les apprenants se servent-ils de leurs erreurs pour améliorer leurs compétences scripturales ?”

#### 3.14.1 Présentation et analyses des résultats :

A travers les réponses obtenues, nous avons remarqué que les réponses sont différentes d'un enseignant à un autre, et qui sont comme suit :

- L'utilisation des différentes méthodes par ex : l'encouragement à utiliser le dictionnaire, l'interaction verbale entre eux.
- La mémorisation des erreurs commises et de leurs corrections pour les éviter après, la répétition et l'application des règles (grammaire, conjugaison...etc.).
- Le repérage des erreurs, après la correction collective et individuelle parce qu'elle permet à l'apprenant de signaler son erreur puis de dégager la règle et de s'auto corriger tout seule.
- L'utilisation de plusieurs exercices et des activités concernant les fautes d'écriture que les élèves peuvent les découvrir et les corriger par la suite aide à améliorer le niveau des apprenants.
- Si l'apprenant est bien remédié, il ne commettra pas les mêmes erreurs.
- Quand ils tombent dans l'échec surtout dans les évaluations les apprenants auront conscience de leurs points faibles à l'aide de l'enseignant et la grille d'évaluation.
- L'apprenant sera conscient de ses erreurs et les s'auto corriger tout seule. Il considère l'erreur comme une base d'apprentissage.

### **3.15 Question n°17**

“ Comment pouvez-vous exploiter les erreurs des apprenants en production écrite pour les transformer à un outil de progression ?”

#### **3.15.1 Présentation et analyse des résultats**

C'est une question ouverte.

A travers les réponses de nos chers enseignants, nous constatons que chaque enseignant a ses propres stratégies pour exploiter les erreurs de ses élèves, et que l'erreur représente un facteur obligatoire pour un meilleur apprentissage.

D'ailleurs, nous avons trouvé des différentes réponses qui sont :

- La correction collective sur le tableau et la correction individuelle sur le cahier.
- L'utilisation des erreurs des apprenants de manière anonyme pour l'ensemble de la classe pour les corriger après.
- L'auto correction.
- A travers les erreurs qu'on apprend.

- Le repérage et l'identification du type de chaque erreur et dégager la règle.
- Le rappel de la règle avec des exemples.
- La dictée, la remédiation, les activités et les exercices oraux et écrites.
- A travers la pratique.
- La réflexion
- La grille d'évaluation, le compte rendu.
- Pour eux, l'erreur est un moyen d'apprentissage, il n'a pas un apprentissage sans erreur.

### **3.18. Question n°18**

“Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour résoudre ces problèmes ?”

#### **3.18.1 Présentation et analyse des résultats :**

D'après les réponses des enseignants interrogés, nous avons trouvé que les stratégies utilisées pour résoudre les difficultés des apprenants se diffèrent d'un enseignant à un autre. Parmi les stratégies proposées :

- Le travail en groupe.
- La dictée pour orthographier correctement les mots.
- Se basant sur l'oral, l'enseignant insiste sur la séance de l'oral car l'élève devra rédiger sur le même thème en fin de séquence.
- Utilisation du dictionnaire.
- Favoriser la lecture et la réécriture.
- Créer un conflit cognitif ou sociocognitif pour que l'élève puisse prendre conscience de ses pratiques d'écriture.
- L'évaluation formative et la correction collective.
- La fiche en trois couleurs bleues, vert et orange.
- Guider et suivre les apprenants.
- Le travail perpétuel à travers des exercices d'écriture dans la classe et dans la maison.

- Différencier les activités.
- Figurer les mots croisés, la disposition des phrases et les mots amis à chaque groupe.
- Les jeux ludiques et le travail individuel (construire les phrases puis on les écrits sur les ardoises).
- Récompenser celui qui trouve son erreur tout seul et la corrige
- Facilite la tâche d'écriture.
- La répétition.
- Proposer des grilles et des codes de corrections connus par l'élève.
- Maîtriser les points de langue.
- Rédiger des petits textes sur des contextes proche du vécu de l'apprenant.
- Utiliser la boîte à outils.

### **3.19.Question n°19 :**

“Que pensez-vous de la séance de la remédiation ?”

#### **3.19.1 Présentation et analyse des résultats :**

C'est une question ouverte.

D'après les réponses des enseignants, nous avons trouvé différentes réponses qui sont :

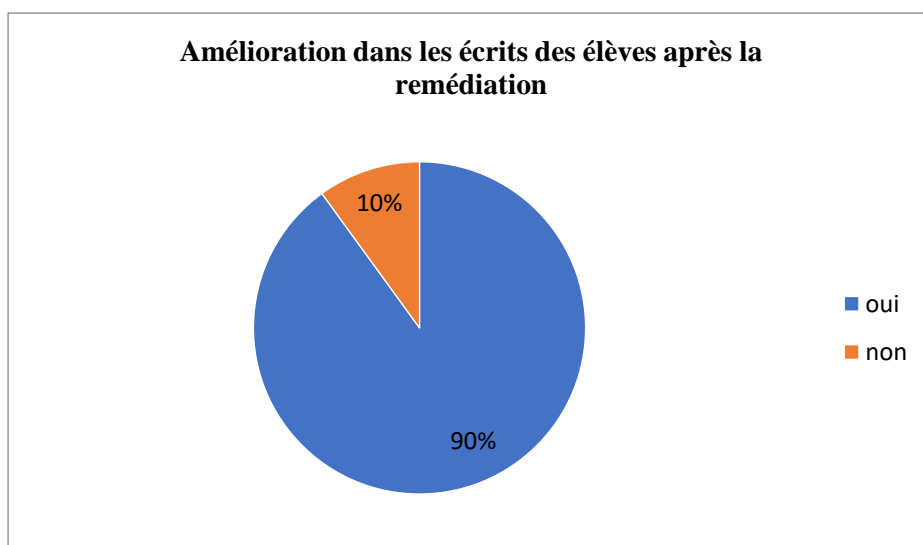
- Elle est efficace, primordiale, très utile, essentielle, intéressent, un aide pour l'élève en difficulté.
- Elle est très importante qui permet aux apprenants de rattraper leur retard et de corriger leurs erreurs, elle permet aussi aux enseignants d'être proches des élèves en difficulté. Et de pouvoir avancer sans lacunes
- Elle est obligatoire et efficace, c'est là où l'enseignant peut diriger ses apprenants.
- Elle n'est pas toujours efficace, insuffisante dans notre cas de 5 AP, elle ne remédier rien parce qu'elle se déroule à la fin de la journée, les apprenants sont fatigués et même l'enseignant donc ça se passe à contre cœur.

- Elle est comme un second souffle pour l'apprenant puisque c'est la séance qui permet à l'apprenant de se corriger, surmonter les lacunes.
- C'est une sorte de révision, des exercices englobés tous qu'il a étudié dans une séquence, et à donner des résultats positifs.
- C'est une phase essentielle dans le processus d'apprentissage, elle sert à régler les difficultés des apprenants et à combler leurs lacunes. Elle aide aussi les apprenants à s'améliorer leurs niveaux et leurs acquis.

### 3.20. Questionn°20 :

“ Remarquez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ?”oui non

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants	28	3
Pourcentage	90%	10%



#### 3.20 .1 Présentation et analyse des résultats :

D'après la lecture du tableau et du graphique 09, nous avons trouvé que la majorité des enseignants, 28 enseignants disent qu'ils trouvent une amélioration dans les productions écrites de leurs élèves après la séance de la remédiation. Ainsi que 3 enseignants répondus par non c'est à dire qu'ils ne trouvent pas une amélioration dans les productions écrites de leurs élèves.

## **Synthèses**

L'analyse des erreurs dans les écrits des élèves de 5ème primaire (5AP) est très importante pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Cette analyse permet d'identifier les types d'erreurs les plus fréquentes en orthographe, en grammaire ou en vocabulaire.

### **4.1 Méthodes d'analyse**

- Collecte des travaux écrits
- Collecte d'un échantillon représentatif des travaux écrits des élèves.
- Identification des erreurs
- Relire les textes pour identifier et catégoriser les types d'erreurs.
- Analyse des causes.
- Comprendre pourquoi ces erreurs se produisent (par exemple, manque de pratique, méconnaissance des règles).

### **4.2 Solution proposées**

- Renforcer les règles.
- Organiser des séances de révision sur les problèmes de grammaire et d'orthographe.
- Exercices ciblés
- Proposez des exercices spécifiques pour surmonter les erreurs identifiées.
- Donner un retour détaillé sur leur travail pour aider les élèves à comprendre leurs erreurs.
- L'analyse des erreurs d'écriture est un moyen précieux d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants. En comprenant et en ciblant les types d'erreurs, les enseignants peuvent mieux adapter leurs méthodes d'enseignement et aider les étudiants à progresser.

Après avoir analysé le questionnaire destiné aux enseignants, nous avons constaté que la majorité des apprenants de la 5ème année primaire rencontrent des difficultés lors de l'activité de l'écrit à cause des différents facteurs (le recours à la langue maternelle, la pauvreté linguistique, le non maîtrise de la langue, l'insuffisance des séances de la remédiation, le manque de lecture et d'écriture, le programme chargé...etc.). Et que les enseignants utilisent des

différentes stratégies et des méthodes afin de remédier les erreurs des apprenants par la remédiation, la lecture, le travail en groupe, l'utilisation des boîtes à outils et des activités ludiques, l'augmentation au temps consacré à l'écrit, des devoirs à faire à la maison, l'évaluation... etc.). Cela aide à améliorer la compétence scripturale chez les apprenants. Donc nous pouvons dire que l'erreur est inévitable dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage, il convient alors de la dédramatiser afin que l'apprentissage demeure un plaisir pour les apprenants.

# Conclusion

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

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique et la linguistique contrastive, il s'est attaché à déterminer les erreurs rencontrées par les élèves de 5ème année primaire dans la grammaire, l'orthographe, le lexique, la phonétique et la syntaxe.

Notre recherche porte sur l'analyse des erreurs en production écrite des élèves du primaire, et plus précisément ceux de 5ème année primaire, notre corpus est composé de vingt-cinq copies de production écrites dans lesquelles nous avons relevé toutes les erreurs commises.

Cette étude a permis de recueillir des données précieuses sur les perceptions et les expériences des enseignants face aux erreurs orthographiques des élèves. Les résultats montrent que la majorité des enseignants reconnaissent l'importance de l'orthographe dans l'apprentissage et la communication écrite. Ils soulignent également que les erreurs orthographiques sont souvent le reflet de lacunes dans la maîtrise des règles de base, mais aussi d'autres facteurs, tels que le manque de pratique ou la pression liée à l'évaluation.

Nous avons essayé de répondre aux questions posées dans la problématique :

- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes et les plus systématiques commises par les élèves de cinquième année ?

Les erreurs produites par les élèves nous ont permis de confirmer nos hypothèses :

- L'influence du dialecte arabe sur le français est due à trois facteurs
- Absence du désir de l'élève d'apprendre et de bénéficier d'une langue étrangère
- - Le niveau culturel, intellectuel et éducatif de l'apprenant.
- L'élève est confronté à des lacunes et des difficultés de compréhension de la grammaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Comme nous avons vu les résultats, que les erreurs les plus rencontrés par les élèves sont d'ordre grammatical à cause de la méconnaissance des règles de la grammaire française. Suivi, des erreurs orthographiques que nous supposons qu'elles dues à la richesse de la langue française, et la discordance entre l'oral et l'écrit.

Ensuite, nous remarquons que les erreurs phonologiques sont aussi nombreuses, cela renvoie à la différence entre le système phonétique de la langue française et celui de la langue maternelle, malgré une sensibilisation croissante à l'orthographe, les stratégies pédagogiques varient considérablement d'un enseignant à l'autre. Certains enseignants privilégient des méthodes traditionnelles, tandis que d'autres intègrent des approches plus innovantes, telles que l'utilisation de la technologie et des jeux éducatifs, pour engager les élèves.

Nous estimons que c'est une simple perspective qui pourrait donner une vision sur les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite. Elle nous pourrait permettre d'entreprendre une prochaine recherche.

**REFERENCES**  
**BIBLIOGRAPHIQUES**

## ❖ **Ouvrages :**

1. Akmon (2009), « Mieux dans le monde », N°35 revues de la dérération internationale, les professeurs de français CLE internationale Paris
2. BAJRIES2009
3. , « Linguistique, cognition et didactique », PUPS,
4. Christine TAGLANTE (2001), « La classe de langue », Paris, international. Coll, technique de classe.
5. FAYOL Michel et JAFFRE Jean PIERRE1999, « L'acquisition apprentissage de l'orthographe », une revue française de pédagogie, n°126, Lyon, école normale supérieure de Lyon , janv fevr mars
6. Fouzia Zerrouki2, 2021« La production écrite entre instruction officielles et pratique enseignante »,
7. GORUAIRE et RAYMOND, PATRICIA Mary ,1999 « Didactique des langues étrangères », Collection par Robert GALISSE,
8. J.DAURY et R.REY, « Apprendre à rédiger »
9. J.DAVRY et R.DREY, « Apprendre à rédiger »,
10. MARTINE, MARQUILLO.LARRY2,2003 « L'interprétation de l'erreur », Paris, clé internationale,
11. MARTINEZ, PIERRE,2002 « La didactique des langues étrangères, que sais-je ? » Paris.
12. MILL et A.BILLIEZJ, 1994« L'orthographe de tous les jours »,
13. NINA CATACH1994, « L'orthographe, que sais-je ? », PUF .
14. PAUL.Paillet1976, « La psychologie à l'école », les éditions ESP
15. PIOLAT.A (2003), « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », Le langage et l'Homme, vol XXXVIII.
16. ROBERT et NATHAN, 1995 « L'orthographe », 1<sup>ère</sup> édition

## ❖ **Dictionnaires**

1. Dictionnaire de la linguistique, (JEAN BOIS)2001
2. Dictionnaire français LAROUSSE, 1991
3. Dictionnaire JEAUN PIERRE, CUP 2003, dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde, CLE, internationale,

4. Dictionnaire PETIT LAROUSSE, 1972, P420
5. Dictionnaire PETIT ROBERT, 1985
6. GUOJ.P et ALLI, « Dictionnaire de didactique »
7. ROBERT et NATHAN, 2001, P114

### ❖ Articles

1. ABERNOT.Y,1993 « L'évaluation scolaire in Houssaye.J, la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui », Paris, ESF editeur,
2. BARBIER, Marie LAURE, Piolet, Roussey, Jean-Yves1998, « L'effet du traitement du texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'Orthographe et de la grammaire en langue seconde »,
3. BROSSARD, M., et WARGNIER,1993 « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaires », Bulletin de Psychologie. T. XLVI,
4. CORDER. S. P.1976 « The Significance of Learner's Errors ». In International Review of Applied Linguistics, n°5,
5. Daniel GOGIS, 2001/01, revue française de linguistiques appliquées.
6. Entreprise moderne d'édition,1967 « Les objectifs pédagogiques en formation initiale, Review of appliedlinguistics », n°5
7. MANESSE Danielle, GOCRIS Danielle et Al, « Orthographe, à qui la faute ? », une revue française de pédagogie, n°160, les jeux du formel et de l'informel
8. Pédagogie de l'erreur, Synergies Turquies2009.

### ❖ Sitographie

1. Catach NINA: « typologie des erreurs, Analyse des erreurs, Disponible sur le site: <https://crepe.free.fr>
2. CHOINIÈRE, M.-F. «Quoi évaluer en lecture et en écriture?», In Québec, Français, n°138, 2005, P60-63, Disponible sur le site: <https://id.erudit.org/iderudit/55459ac>
3. <http://www.edu.goo.mb.ca>
4. <https://formation2011.Centerblog.net11-evaluation>
5. <https://gerflint.FR/Bas/ Turquie 2/Lokman>. Consulté le 11/08/2024 à 14 :30
6. <https://shs.cairu.info/revue- francaise-de-linguistique-appliqué-2001>, .1page 47 , consulté le: 10/08/2024 à 20 :45

7. <https://www.researchgate.net/profile/Mohammed-ALKHATIB>

### ❖ Documentation du ministère de l'éducation nationale

8. Français 1.AS : Kaltoum Djilali, Amel Boultib, ALLEL Lefsit, 2016-2017 Offre nationale des publications scolaire,
9. Français 3.AS : Fethi MAHBOUBI, M<sup>de</sup>REKKAB, 2018-2019 Offre nationale des publications scolaires,
10. Français : offre nationale des publications scolaires, 2016
11. VERRET, (M.), (1975), « Le temps des études ». Honoré Champion, Paris

### ❖ Mémoires

1. BENHOUHOU Nabila, (2010), « Didactique général Français », 2<sup>ème</sup> LMD ENAG, Reghaia, Algérie
2. SNOUCI Mohammed, BENMOUSSA Mohammed el amine, (2019-2020), « L'erreur orthographique chez les étudiants du FLE, 1<sup>ère</sup> année LMD du département Français à Sidi Belabbes.

# Annexes

## Questionnaire à l'intention des enseignants du FLE de 5 A.P.

Nous avons l'honneur de vous adresser ce questionnaire, qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche pour obtenir un diplôme de master. Cette étude s'interroge sur l'idée de " l'exploitation de l'erreur dans la production écrite en classe de FLE cycle 5 A.P ".

L'objectif principal de ce questionnaire de faire le point sur les difficultés rencontrées par les élèves de la 5 A.P en production écrite, et de connaître les stratégies utilisées par les enseignants pour rectifier ces difficultés. Pour cela nous proposons ce questionnaire.

Nous vous prions de répondre aux questions suivantes avec toute objectivité.

Votre contribution sera totalement anonyme.



### Obligatoire.

- Sexe :  
Femme  Homme

- Age  
.....

- Expérience  
.....

1. Trouvez-vous des difficultés quand vous enseignez l'écrit aux apprenants de 5 A.P ?  
Jamais  Rarement  souvent  Toujours

2. D'après votre expérience dans l'enseignement du FLE, est-ce-que les apprenants de la 5 A.P rencontrent des problèmes lors de la rédaction des productions écrites ?  
Oui  Non

3. Selon vous, ses élèves commettent-ils des erreurs lors de l'activité de l'écrit ?  
Oui  Non

4. Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ?  
L'orthographe  L'grammaire  conjugaison  vocabulaire  prononciation

5. D'après vous, quels sont les causes et les origines de ces erreurs ?  
.....

6. Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?  
Faible  Moyen  Avancé

7. Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?  
Essentielle       Secondaire       Elle n'a pas d'importance
8. Utilisez-vous une grille d'évaluation ?  
.....
9. Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?  
.....
10. Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?  
-Essentiel   
-Secondaire   
-Elle n'a pas d'importance
11. Selon votre expérience dans le domaine de l'enseignement de FLE, comment pouvez-vous remédier ces erreurs ?  
.....
12. Comment pouvez-vous aider les apprenants à surmonter leurs difficultés ?  
.....
13. Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour résoudre ces problèmes ?  
.....
14. Proposez-vous des activités de remédiation ?  
Oui       Non
15. Remarquez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ?  
Oui       Non
16. Comment les apprenants se servent-ils de leurs erreurs pour améliorer leurs compétences scripturales ?  
.....
17. Comment pouvez-vous exploiter les erreurs des apprenants en production écrite pour les transformer à un outil de progression ?  
.....
18. Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour résoudre ces problèmes ?  
.....
19. Que pensez-vous de la séance de la remédiation ?  
.....
20. Remarquez-vous une amélioration dans la production écrite de vos apprenants après la remédiation ?  
.....

stéthoscope, un tensiomètre et un  
cope  
thermomètre

J'aime se métier!

## Un médecin

Je m'appelle Rachel Broussekine, à l'avenir quand je serai grande mon rêve c'est d'être un médecin pour soigner les gens. Je travaillerai dans un cabinet médical. J'utiliserai : un

Quand je serai grand ?

Moi plus tard, je voudrai être  
chercheur spécialisé dans l'étude des  
fonds marins, pour découvrir les nombreuses  
faces cachées et les espèces marines que  
l'humain n'a pas encore découvert.

Je partirai en exploration en sous marin.

Et je serai très connue dans le monde  
entier. Grâce à mes connaissances.

Quel métier fabuleux !

Lundi 15 avril 2021

## Production écrite

Le tremblement de terre.

Suite ~~x~~ un tremblement de terre.

- Il faut couper le gaz et l'électricité.
- Il faut boucher les de dessous des portes.
- Il faut attendre au table solide.
- Il faut s'éloigné les réfréchirateurs.
- Il faut [appeler] les pompiers.  
appelément

Lundi 15 avril 2024.

## Production écrite

- Suite à une inondation :

- Il ne faut pas paniquer.

- Il faut couper l'électricité et le gaz.

- Il faut monter au premier étage.

*voir* - Il faut s'éloigner des appareils  
électrique.

- Il faut appeler les secours.

- Il faut boucher les dessous des  
portes.

Lundi 15 avril 2024

Production écrite

L'inondation

Suite a une inondation Il faut faire des  
action.

Il faut rester dans la maison.

Il faut monter au premier étage.

Il faut boucher les dessous des portes.

Il ne faut pas allumer les électricité.

Il faut (~~appell~~) appeler les secours

bon  
ail.

Lundi 15 avril 2024.

Production écrite :

- L'inondation -

Puite <sup>Gr</sup>d'une inondation ;

✓ - Il faut couper le gaz et l'électricité.

- Il faut boucher les dessous des portes.

- Il faut rester à la maison.

- Il faut s'éloigner des appareils  
électrique.

- Il faut monter rapidement au  
premier étage.

# Table des Matières

## TABLE DES MATIERE

INTRODUCTION.....	5
<b>CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE</b>	
<b>1 DEFINITION DE LA NOTION DE L'ERREUR.....</b>	<b>8</b>
1.1 QU'ENTENDONS-NOUS PAR LA NOTION ERREUR.....	8
1.2 L'ERREUR SELON J. P ASTOFLI.....	9
<b>2 DIFFERENTS TYPES D'ERREURS.....</b>	<b>9</b>
2.1 ERREUR A DOMINANTE PHONETIQUE.....	10
2.2 ERREUR A DOMINANTE CALLIGRAPHIQUE.....	10
2.2.1 LES ERREURS DE SEGMENTATION.....	10
2.2.2 LES ERREURS GRAPHIQUES.....	11
2.3 ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAPHIQUE.....	11
2.4 ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE.....	11
2.5 ERREUR A DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE.....	12
2.6 ERREURS QUI CONCERNANT LES IDEOGRAMMES.....	13
2.7 ERREURS CONCERNANT LES LETTRES NON JUSTIFIABLES.....	13
<b>3 DISTINCTION ENTRE ERREUR ET FAUT.....</b>	<b>14</b>
3.1 DEFINITION DE LA FAUTE.....	14
3.2 LA DISTINCTION ENTRE FAUTE ET L'ERREUR.....	14
3.3 ERREUR DE PERFORMANCE.....	15
3.4 ERREUR DE COMPETENCE :.....	16
<b>4 L'ORTHOGRAPHE DE LA LANGUE FRANÇAISE :.....</b>	<b>16</b>
4.1 DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE :.....	17
4.2 LES TYPES DE L'ORTHOGRAPHE :.....	17
4.2.1 L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE. :.....	17
4.2.2 L'ORTHOGRAPHE LEXICALE :.....	17
4.3 Le rôle de l'orthographe dans l'apprentissage du FLE.....	17
4.4 Les difficultés d'apprentissage en orthographe :.....	18
4.4.1 situation .hétérogène.....	19
4.4.2 la confusion des connaissances.....	20
<b>5 QU'EST-CE QU'UN ECRIT ?.....</b>	<b>23</b>
5.1 DEFINITION DE L'ECRIT.....	23
5.2 DEFINITION DE LA PRODUCTION ECRITE.....	23

<b>6</b>	<b>.LA PLACE DE LA PRODUCTION ECRITE DANS LA CLASSE DE FLE.....</b>	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR EN PRODUCTION ECRITE .....</b>	<b>25</b>
<b>7.1</b>	<b>CONCEPTUALISATION.....</b>	<b>26</b>
<b>7.2</b>	<b>SYSTEMATISATION.....</b>	<b>26</b>
<b>7.3</b>	<b>APPROPRIATION ET FIXATION .....</b>	<b>27</b>
<b>8</b>	<b>L'EVALUATION DANS LE CYCLE PRIMAIRE.....</b>	<b>27</b>
<b>8.1</b>	<b>DEFINITION DE L'EVALUATION.....</b>	<b>28</b>
<b>8.2</b>	<b>CRITERES D'EVALUATION.....</b>	<b>28</b>
<b>8.2.1</b>	<b>COMPETENCES EDUCATIVES ET PEDAGOGIQUE.....</b>	<b>29</b>
<b>8.2.2</b>	<b>COMPETENCES COGNITIVES ET SCIENTIFIQUE :.....</b>	<b>28</b>
<b>8.3</b>	<b>TYPES D'EVALUATION.....</b>	<b>30</b>
<b>8.3.1</b>	<b>EVALUATION DIAGNOSTIQUE :.....</b>	<b>31</b>
<b>8.3.2</b>	<b>EVALUATION FORMATIVE :.....</b>	<b>31</b>
<b>8.3.3</b>	<b>EVALUATION SOMMATIVE.....</b>	<b>31</b>
	<b>CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE</b>	
<b>1</b>	<b>PRESENTATION DU LIEU ET PUBLIC DE RECHERCHE .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1</b>	<b>L'OUTIL D'INVESTIGATION .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1.1</b>	<b>PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2</b>	<b>LA DESCRIPTION DE L'ENQUETE. ....</b>	<b>35</b>
<b>2</b>	<b>LE PUBLIC VISE.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1</b>	<b>L'OBJET PRINCIPAL .....</b>	<b>35</b>
	<b>CHAPITRE III : ANAYSES DES RESULTATS</b>	
<b>2.2</b>	<b>L'INTERPRETATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS.....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>SYNTHESES.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>METHODES D'ANALYSE: .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>SOLUTIONS PROPOSEES : .....</b>	<b>52</b>
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>55</b>
	<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>58</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>61</b>



## Résumé

L'analyse des erreurs orthographiques dans la production écrite des élèves du cycle primaire est un sujet important dans le domaine de la didactique l'étude de ces erreurs permet de comprendre les difficultés en pleine écriture. Nous ne pouvons pas réfuter que la production écrite est la base de l'apprentissage de n'importe quelle nouvelle langue étrangère, notamment dans notre champ d'étude qui n'est d'autre que le FLE.

En général, les erreurs orthographiques peuvent être classées en différentes catégories telles que les confusions de lettres, les omissions, les inversions ou les fautes de conjugaison.

De ce fait, notre objectif visé est de comprendre les erreurs courantes chez les apprenants du 5<sup>ème</sup> AP. Cela permettra d'aider l'enseignant à bien évaluer et à bien adapter les méthodes d'enseignement pour mieux orienter les élèves vers l'amélioration de leurs compétences en écriture.

**Mots clés:** les erreurs orthographiques/production écrite/FLE/évaluation/apprenant

## الملخص

تحليل الأخطاء المتعلقة بالتهجئة عند تحرير الوضعيات الإدماجية الخاصة بتلاميذ السنة ال 5 ابتدائي يعد من أهم مواضيع تعليمية اللغات . دراسة هذه الأخطاء يسمح لنا بفهم الصعوبات في عمق هذه الوضعيات الإدماجية. لا يمكننا الإنكار بأن هذه الأخيرة هي عمود و أساس كل تعليمية للغات .

بصفة عامة ، يمكننا تصنيف أخطاء التهجئة إلى عدة أصناف وأنواع : اختلاط الحروف ، المحذوفات ، قلب الحروف وأخطاء التصريف.

الغرض من هذه الدراسة هو فهم الأخطاء الواردة عند تلميذ السنة ال 5 ابتدائي .

كل هذا يساعد الأستاذ على حسن التقييم على حسن تكيف المنهجيات التعليمية من أجل كتابة فقرة خالية من الأخطاء والصعوبات.

**الكلمات المفتاحية:** أخطاء التهجئة ، الوضعية الإدماجية ، التقييم ، المتعلم ، الفرنسية كلغة أجنبية .

## Summary

Analyzing the spelling mistakes in any paragraph for the pupil of the 5<sup>th</sup> year class on primary school, has become something of a great importance. Our study allows us to understand the difficulties of any didactic operation.

Generally speaking, the spelling mistakes can be classified into many categories: - Confusion between letters, their inversion, etc.

In addition to this, our study aims understanding any mistake made by the pupils of 5<sup>th</sup> year class. This situation helps any teacher in his task. The ultimate target runs as follows:

-improving the writing competence for these pupils.

**Key-words:** the spelling mistakes, paragraph, evaluation, pupil, F. L. E.