

REBUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATAIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDLHAMID IBN BADIS-MOSTAGANEM-
FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE



MASTER

Didactique du Plurilinguisme et Politiques Educatives

L'apprentissage de l'orthographe au cycle moyen

(Cas de la 1ère année moyenne)

Présenté par : Aissa Kenza

Membre du jury :

Président : Dr AMARA Abderazak

Promoteur : Dr BENTAIFOUR Nadia

Examineur : Mme MARGHAOUI Amina

Année universitaire 2015/2016

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	P01
-----------------------------------	------------

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Le traitement de l'erreur

1.1 Introduction.....	P04
1.2 L'expression écrite	P04
1.3 Caractéristiques de la Langue écrite.....	P05
1.4 Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangères	P06
1.4.1 Erreurs de contenu	P06
1.4.2 Erreurs de forme	P07
1.5 Types de corrections envisagées en classe	P08
1.5.1 La correction directe.....	P09
1.5.2 La Correction Stratégique	P10
1.6 Conclusion.....	P11

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 2 : Enquête et analyses

2.1 Introduction.....	P12
2.2 Présentation du corpus	P12

2.2.1 Choix du corpus	P12
2.3 Le traitement des productions écrites	P13
2.5 Présentation et analyse des résultats	P15
2.6 Bilan d'analyse des productions écrites	P22
2.7 Conclusion	P25
 Chapitre3: Une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits	
3.1 Introduction.....	P26
3.2 Propositions sur l'enseignement de l'expression écrite	P26
3.3 Stratégie de correction des erreurs.....	P28
3.4 Composantes stratégiques de la correction.....	P29
3.4.1 Propositions sur l'apprentissage de l'expression écrite.....	P30
3.5 Technique de l'autocorrection des erreurs.....	P32
3.6 Conclusion.....	P33
CONCLUSION GENERALE.....	P34
BIBLIOGRAPHIE.....	P36
ANNEXE	

Remerciement

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon encadreur :

Dr. NADIA BENTAIFOUR pour

M'avoir aidée, orientée, conseillée et soutenue pendant toute la durée de ce travail.

Je remercie tous les enseignants qui m'ont suivi de près ou de loin, tout au long de mon parcours universitaire au sein du département des langues étrangères à l'université de Mostaganem.

Merci à vous tous pour votre soutien

Votre aide et votre compréhension

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à celle qui m'a donné la vie, le symbole de tendresse,
qui s'est sacrifiée pour mon bonheur et ma réussite, à ma mère ... A mon père,
école de mon enfance, qui a été mon ombre durant toutes les années des études, et
qui a veillé tout au long de ma vie

à m'encourager, à me donner l'aide et à me protéger.

Que dieu les gardes et les protège.

A mes adorables sœurs Latefa , khadidja

A mes frères Mohamed , hadj ali

A tous ceux qui me sont chères.

A tous ceux qui m'aiment.

A tous ceux que j'aime.

Je dédie ce travail.

L'Algérie se présente actuellement comme un pays qui s'ouvre au monde extérieur. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères jouent un rôle de plus en plus important dans la vie économique, sociale et culturelle du pays.

Le français est parmi des langues étrangères qui le plus utilisé en Algérie. Les élèves sont confrontés à l'orthographe française dès leur première année d'apprentissage du français, c'est-à-dire à partir de la troisième année primaire.

L'enseignement de cette composante se traduit le plus souvent par l'apprentissage des correspondances des graphophonologiques par le biais de règles et de normes à mémoriser ou encore d'exercices et de dictées.

L'expression écrite est une des compétences importantes et nécessaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier.

D'abord, parce que c'est une des formes de communication efficaces quand on ne prend pas la parole. D'autre part, à travers l'expression écrite, les élèves peuvent évaluer eux-mêmes leur niveau de langue. C'est dans l'expression écrite que se manifestent les connaissances linguistiques, culturelles et textuelles.

En réalité, pour la plupart des apprenants de langue étrangère, l'apprentissage de la production écrite est un grand problème. Et les enseignants pourraient bien reconnaître l'importance de la compétence de l'expression écrite dans l'enseignement des langues étrangères.

L'objectif principal de notre recherche est d'identifier les erreurs de la production écrite de l'élève en première année moyenne et leurs causes.

Le choix de notre sujet s'est vu renforcé lorsque, au cours d'une expérience en tant qu'enseignante dans une école, nous avons été confrontées à des écrits d'élèves presque incompréhensibles car chargés de fautes d'orthographe.



Introduction générale

Ceci nous a poussés à poser la problématique suivante :

Pourquoi, malgré l'importance que revêt l'orthographe dans le cursus des élèves algériens, ils continuent toujours à faire des erreurs lorsqu'ils rédigent des textes ?

En rapport à cette question principale, d'autres questions secondaires se posent d'elles-mêmes à savoir :

-Quels sont les différents types des erreurs orthographiques commises par ces élèves dans leurs écrits ?

-Quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez l'ensemble de ces apprenants, et quels sont les facteurs qui motivent leur apparition ?

Notre rôle donc en tant qu'apprentis chercheurs en didactique consistera à trouver des réponses à toutes ces questions.

Enfin, on s'accorde à diviser notre mémoire en trois chapitres:

Dans le premier chapitre, il est indispensable de construire le cadre théorique. Ce chapitre consiste à définir quelques concepts de l'évaluation, il traite l'erreur et montre ainsi les typologies d'erreurs relevées et les différentes corrections envisagées.

Nous abordons d'abord l'étude des bases théoriques de l'expression écrite en clarifiant les concepts concernant l'acte d'écrire, quelques notions de base pour analyser un texte. D'autre part, nous essayons d'étudier le traitement de l'erreur.

Dans le deuxième chapitre nous essaierons d'examiner les compétences orthographiques des élèves de 1^{ère} année moyenne. Dans un premier temps, par présenter l'itinéraire de

l'enquête et par donner toutes les informations nécessaires sur la démarche que nous avons adoptée pour recueillir notre corpus.



Introduction générale

Le troisième chapitre consistera quelques propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite des élèves en première année moyen. Il est important d'enseigner l'expression écrite en suivant les étapes: définir la situation d'écriture; chercher des idées; sélectionner; organiser les idées retenues et établir le plan; écrire le texte; évaluer la production. On doit aussi tenir compte du rôle actif et dynamique de l'apprenant, par exemple en leur fournissant des moyens d'autocorrection.

La démarche, en ce qui concerne l'analyse du corpus, est préconisée en détail dans la partie pratique mais nous pouvons déjà signaler que celle-ci est axée sur :

Analyse des erreurs orthographiques, nous ferons une analyse d'un corpus constitué de productions écrites par des élèves de 1^{ère} année moyenne en vue d'en dégager toutes les erreurs orthographiques qui s'y trouvent.

Après avoir effectué toutes ces étapes, nous estimons qu'il nous sera possible de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse qui suggère que les erreurs qui persistent chez des élèves de 1^{ère} année moyenne sont des erreurs de type phonogrammique et morphogrammique.

Premier chapitre

1.1 Introduction

Ecrire est, en principe, une des compétences langagières que l'on maîtrise pour se communiquer d'une façon indirecte. La communication qui se déroule à travers de la langue écrite est un processus productif et expressif. C'est-à-dire lorsqu'on est en train d'écrire, on essaie activement d'exprimer des idées, des pensées ou des sentiments que l'on possède, sous forme de l'écriture comme rédaction. Et puis, pour arriver à transmettre les idées, les pensées et les sentiments par écrit au lecteur, on doit être doué d'utiliser des symboles graphiques, de la grammaire et du vocabulaire.

Ce chapitre consiste à définir quelques concepts de l'évaluation, il traite l'erreur et montre ainsi les typologies d'erreurs relevées et les différentes corrections envisagées.

1.2 L'expression Ecrite

L'expression écrite est une des quatre compétences à faire acquérir aux étudiants de langues étrangères, cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux formes de communication en langue cible.

D'après(Saussure)¹, l'écriture est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Elle manifeste d'ailleurs un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées.

Selon (le dictionnaire de didactique du français)², l'expression écrite est:

1-Expression

«Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive. »

2- Ecrit

«Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur. »

^à *DE SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, 1983, p 23. QUQ.*

^à *JAEN, Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France, 1990, p 99.*



1.3 Caractéristiques de la Langue Ecrite

Il faut rappeler que la langue écrite, en général, est moins "économique" que la langue parlée. En effet, au moment de l'émission du message, l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent. Il ne partage pas avec le scripteur la situation d'énonciation. Il est impossible de se servir de gestes, mimiques, intonations.

Le scripteur doit recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique. Il faudra en donner une transcription verbale écrite: il apparaît des phrases intercalées pour exprimer le comportement, le geste ... (par exemple : "Non, dit—il d'une voix faible... " "Non, dit- il en se jetant à genoux... ") Il devra aussi expliciter la totalité des éléments de référence de son message.

Il ne faut pas oublier que la langue écrite est plus pauvre, moins souple que la langue parlée. En effet, la ponctuation indique les arrêts, les accents, les intonations, la mélodie de la phrase. Elle a aussi une fonction expressive. Mais quoi qu'il en soit, les signes de ponctuation en langue écrite, même combinés (! ! ?...) ont des possibilités expressives limitées.

On notera aussi que dans la langue écrite, le vocabulaire est d'une faible fréquence, il est parfois très rare et il y a du choix du vocabulaire: synonymes par exemple, les phrases sont presque grammaticalement et syntaxiquement correctes: phrases complètes. Il y a l'inversion du sujet si la phrase est interrogative.

Le scripteur utilise tous les temps verbaux dans son écrit: pour chaque type de message, on privilégie certains temps verbaux (passé simple dans les récits par exemple). Ces caractéristiques de la langue écrite sont l'effet de diverses causes.

D'abord, parce que le scripteur développe un message monologue, homogène. Il a le temps de réfléchir, de composer son discours.

Ensuite, parce que le malentendu est au cœur de communication écrite: le scripteur ne pourra pas assister à la réception de son message. Il devra anticiper sur les attitudes et les réactions

de son interlocuteur. Il devra aussi lever par avance les ambiguïtés susceptibles de naître à sa lecture. Il lui est impossible de corriger ou de préciser le contenu de message. Il lui est obligé de choisir le vocabulaire précis, correspondant au niveau de langue de son interlocuteur (souvent le niveau commun) afin de limiter au maximum les pertes d'information et les erreurs d'interprétation bien qu'il ne soit pas facile à une compréhension mutuelle parfaite.



1.4 Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangère

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les élèves ne commettent pas les mêmes erreurs, vu leur niveau hétérogène.

Il existe deux types d'erreurs ; les erreurs dites de contenu et les erreurs de langue.

In en résulte de les distinguer.

1.4.1-Erreurs de contenu

Une mauvaise lecture du sujet peut entraîner une réponse mal cadrée : totalement ou partiellement hors sujet ou encore une réponse très lacunaire.

-Le manque de plan est très fréquent : une fois le sujet lu, on commence à écrire sans savoir où l'on va aboutir, d'où les dérives « hors sujet ».

C'est toujours ce manque d'organisation qui empêche une bonne articulation du texte : les idées se succèdent, juxtaposées sans mots de liaison appropriés, ce qui ôte de sa force au raisonnement et peut rendre l'expression confuse.

- Le respect du plan n'est pas respecté : ainsi l'introduction se trouve plus longue que le développement, et la conclusion se contente de résumer sèchement et parfois avec les mêmes mots la réponse que l'on vient de développer à la question posée par le sujet.

-Consignes non respectées : les sujets insistent maintenant explicitement sur une longueur précise de la production écrite, notamment dans le deuxième et troisième palier de l'éducation nationale ; mais les copies sont souvent trop courtes par manque de temps, parfois d'ignorance, soit beaucoup plus longues, par erreurs incontrôlées et ce ne sont pas les mieux écrites.

Autre consigne souvent négligée, le type de texte, une lettre par exemple peut prendre la forme d'un récit ordinaire, même pas adressé à un destinataire particulier ou aucun compte n'est tenu des relations entre les deux correspondants.



1.4.2-Erreurs de forme

Les erreurs linguistiques fréquemment rencontrées sont souvent liées au parasitage de L2 par L1 , d'où l'emploi du concept de l'emprunt.

- L'emploi des temps des verbes

Des confusions ont été constatées ; présent /passé composé, présent / futur simple.

Mais le problème se pose aussi pour la concordance des temps.

Ce sont les méconnaissances ou les négligences qui entraînent les fautes de conjugaison, que ce soit dans les formes les plus courantes (confusion entre parle /parles, l'oubli du « s » à la troisième personne du singulier) ou dans certains cas l'emploi de l'impératif à la place de l'indicatif.

Les pronoms sont une autre source de difficulté : le /les, je /tu, Possessif /démonstratif .

Pour les adjectifs, une apparition récente est celle de la marque du pluriel : la fille est jolient.

Si ce sont là les erreurs de conjugaison les plus communes, nous semble-t-il, il existe d'autres erreurs de forme qui, elles aussi, entravent la transmission du sens et c'est sur quoi nous travaillons, car nous avons constaté en passant dans les classes algériennes que ces dernières sont les plus soulignées dans les productions écrites (l'orthographe).

- L'orthographe

Vu le grand nombre d'erreurs d'orthographe effectué par les élèves de première année moyenne, établir une typologie s'imposait.

Celles qui suivent s'inspirent des travaux de **Nina Catach**³ et de **Jean Pierre Jaffré**⁴

³ Catach Nina, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, p.287-289.

⁴ Jean-Pierre Jaffré, *L'orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2014, 128 pages.



On distingue ainsi pour **l'orthographe lexicale** et **grammaticale** quatre erreurs- types, renvoyant à quatre procédures de pensées différentes.

Pour ce qui est de l'orthographe lexicale, on peut tout d'abord distinguer les erreurs renvoyant à la **logographie**, autrement dit, l'écriture du mot, ou les erreurs **phonogrammiques** qui ont trait à la transcription des sons.

A ce premier type s'ajoutent certaines erreurs à dominante **logogrammique** (selon la terminologie de Nina Catach)⁵, qui concernent les homophonies nominales et renvoient à l'association de formes graphiques et de concepts.

Deux autres catégories relèvent de l'analyse de la langue, et de l'orthographe grammaticale, il s'agit des catégories de covariation (erreurs à dominante **morphogrammique**, selon Nina Catach) et des homophonies verbales (autres types d'erreurs à dominante **logogrammique**).

1.5 Types de corrections envisagées en classe

Lors de débats réglés en classe, les élèves doivent expliciter les types d'erreurs, évoquer leurs stratégies .etc. puis essayer de comprendre que « la bonne réponse » n'est pas le fruit du hasard même si pour grande part des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur.

Ces automatismes doivent cependant être explicites, il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir ni de copier cent fois la correction d'un accord.

Il existe deux types de corrections ; la première est dite directe et la deuxième se veut stratégique.

⁵Catach Nina, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, 1986



1.5.1 La correction directe

Il s'agit simplement de faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, la forme du texte.....faite par l'enseignant ou l'élève.

Plusieurs points de vue sont à signaler :

-Semke (1981), montre que la correction faite par l'enseignant marginalise les apprenants ; la quantité de fautes relevées donnait l'impression de ne jamais pouvoir résoudre les difficultés rencontrées en expression écrite.

- Robb et Coll. (1986) résumaient les variantes de correction directe comme suit :

* la correction complète, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.

* la correction codée (coded correction), ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.

* la correction codée avec les couleurs, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.

* l'énumération des erreurs, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève ; qui doit se charger de la correction.

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont censés aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

Pour eux, les commentaires faites par les professeurs dans le cadre de la correction ont un rôle inactif, elles avaient peu d'effet parce que les élèves ne les comprenaient pas et ne savaient pas comment y donner suite.

D'autres chercheurs comme Zamel (1985) ont montré que les professeurs corrigent toujours les mêmes sortes d'erreurs de la même manière, tandis que d'autres (Krashen (1984), Fathman et Whalley (1990)⁶ ont souligné l'utilité de pratique de cette activité qui peut aider l'apprenant à améliorer le contenu de son texte ?

Quelle est alors l'utilité de cette correction ?

⁶1(Krashen (1984), Fathman et Whalley ,1990,



Leki (1991) a proposé une approche intitulée « **Portfolio** », selon laquelle il ne corrige qu'un aspect de production puis remet la copie à l'élève qui la corrige et la soumet de nouveau plusieurs fois de suite.

Les productions écrites constituent donc **un dossier** ou **un portfolio**, la tâche de l'enseignant est d'attribuer une note à la dernière expression écrite du dossier.

1.5.2 La correction stratégique

Selon Bisailon (1991), il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe.

Pour cette raison, on a élaboré une technique de correction « stratégique » qui se déroule en deux façons ; aider d'abord l'élève à détecter ses erreurs ensuite on lui demande de les corriger.

Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée « auto-questionnement » qui s'applique à chaque mot du texte produit.

Les résultats obtenus ont montré que, la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (chaque élève posait trois questions : Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?)Pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs.

Toutes les recherches menées dans ce domaine, ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. Donc, il faut apprendre à en tolérer un certain nombre et ne plus marquer toute la copie avec le stylo rouge.

Faire aussi trop de commentaires que les élèves ne comprenaient pas n'est pas à recommander. Il faut toutefois que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe, grammaire des erreurs de contenu.

Le respect de la consigne (sujet demandé) reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant devrait d'abord insister sur l'importance du contenu tout en essayant de mettre en œuvre les moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux affronter certains types d'erreurs.



1.6 Conclusion

La production écrite demeure, en pratique, une compétence linguistique délicate à enseigner et à faire acquérir par l'enseignant et aussi à étudier par les apprenants car ils sont exigés de savoir utiliser l'orthographe, la syntaxe, d'avoir la richesse du vocabulaire, et la bonne façon de réfléchir pour pouvoir finalement produire un texte écrit étant un tout, lisible, clair, construit, et achevé pour une meilleure réception possible. Ils ont besoin alors plus de temps pour être capables d'écrire correctement. Pour résoudre les fautes d'orthographe, de la syntaxe et du lexique.

L'enseignant peut utiliser la dictée comme une technique d'enseignement alternative au cours d'apprentissage de la production écrite car elle permet de visualiser l'erreur, de réfléchir et aussi de mieux mémoriser l'usage de la langue écrite des apprenants. Dans le chapitre qui suit, nous essayerons d'évaluer quelques productions écrites d'élèves sur tous les plans, en adoptant deux grilles différentes, espérons qu'elles seront efficaces dans notre recherche.

2.1 Introduction

Toute production écrite engendre des erreurs orthographiques. Quand l'erreur est assez fréquente dans les productions des élèves, l'enseignant peut alors proposer de résoudre ce A ce stade, nous tenterons de présenter notre enquête qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves dans le but d'établir un diagnostic des erreurs d'orthographe. Les élèves doivent comprendre l'utilité de l'orthographe. Il faut expliquer les enjeux d'une orthographe maîtrisée, pour que son application volontaire en production d'écrits et lors de la mise en œuvre de la compréhension ne soit pas négligée

Nous essaierons à travers cette enquête d'examiner les compétences orthographiques des élèves de 1^{ère} année moyenne. Dans un premier temps, par présenter l'itinéraire de l'enquête et par donner toutes les informations nécessaires sur la démarche que nous avons adoptée pour recueillir notre corpus.

2.2 Présentation du corpus

2.2.1 Choix du corpus

Notre choix était de sélectionner des productions écrites qui reflètent le niveau général algérien, on a choisi celles des apprenants de première année moyenne sur le plan de l'écrit. Nous avons opté pour l'analyse des productions d'élèves appartenant à un niveau de scolarité équivalent et ce dans un souci d'assurer la comparabilité des résultats. Notre choix s'est porté uniquement sur les élèves de 1^{ère} année moyenne qui sont âgés entre 12 et 13 ans (14 à 16 pour les redoublants).

Notre corpus a été recueilli dans le CEM Zaghoul Mostaganem. La classe comporte 40 élèves (21 filles et 19 garçons). Plus de la moitié des élèves de cette classe (25 élèves) ont un niveau bas en Français.

Nous avons recueilli nos données à la fin du premier trimestre de l'année 2015 / 2016. Les copies que nous allons analyser sont celles d'élèves auxquels nous avons demandé de produire un texte prescriptif à visée explicative.

Sujet : rédiger un paragraphe pour présenter et expliquer les causes d'un accident de voiture.



2.3 Le traitement des productions écrites

Linda Allal¹ définit ainsi la deuxième approche didactique : « l'apprentissage de l'orthographe est intégré dans des activités de productions écrites ou dans des situations exigeant à la fois écriture et lecture. On cherche à créer des conditions favorisant l'apprentissage de l'orthographe à l'intérieur d'activités globales de communication.

Les tâches d'écriture servent de cadre et de point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe. On admet le recours à des activités spécifiques (exercices) pour consolider l'apprentissage, mais elles constituent un aspect secondaire de cette approche.

Le postulat de base est que les activités de productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves»

Cette démarche inscrite dans une logique de décloisonnement des enseignements du français, présente de nombreux avantages : elle contextualise la construction des connaissances orthographiques, exige, certes, de l'élève qu'il gère toutes les opérations impliquées dans la production d'un texte et non plus seulement un aspect isolé de l'orthographe. On a décidé donc d'analyser (évaluer selon la terminologie du groupe EVA) des textes narratifs que les élèves ont écrit.

2.4-Démarche d'analyse

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité deux (2) deux grilles (versions simplifiées).

La première traite tous les aspects du texte, proposée par le groupe E.V.A,

à Evaluer les écrits à l'école primaire »², Hachette, 1991. , la deuxième est inspirée des travaux de Nina Catach³, traite un aspect particulier qui est « L'orthographe », objet de notre recherche.

JJ Allal. Linda, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter. Lang ,1979

KK E.V.A, « Evaluer les écrits à l'école primaire », Maurice MAS (Ardèche), Claudine GARCIA-DEBANC (Lozère), Catherine TAUVERON (Clermont-Ferrand)

LL Catach Nina, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris : Nathan Université, 1986.



***Les gilles**

1- Le plan pragmatique

JJ L'apprenant a-t-il choisi un type d'écrit adapté (récit) ?

KK La fonction de guidage du lecteur est- elle assurée ? (L'utilisation d'organismes textuels : d'une part .d'autre part : d'abord, ensuite, enfin).

LL Mise en texte (paragraphe)

-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptés ? (Système du récit, utilisation des démonstratifs).

2-Le plan sémantique

- La cohérence sémantique est - elle assurée ? (Absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés).

- Le vocabulaire est-il adapté à l'écrit produit ?

- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?

- Les propositions sont-elles marquées efficacement ? (Choix des connecteurs : mais, donc....)

3- La morpho- syntaxe

-Le système des temps est-il pertinent ? (Imparfait/ passé simple).

5 La cohérence syntaxique est-elle assurée ?(utilisation des articles définis, des pronoms de reprises).

-Orthographe : deuxième grille de l'analyse * Orthographe lexicale

-Erreurs logographiques : Le problème de doublement de consonnes (personification) ou l'ajout d'autres consonnes, la terminaison des noms en « té » au féminin .

- Erreurs phonogrammiques : ce sont des erreurs renvoyant à la phonétique.

-Erreurs sur les homophonies lexicales : elles sont dues à une méconnaissance du lexique Ex :

foi/ foie/ fois, court/ cours/ cour.

-Erreurs sur les homophonies verbales : comme ce/se, à/a, ont/ on

*Orthographe grammaticale

-La catégorie grammaticale des mots : le nom est confondu avec le verbe

-Les formes verbales : les erreurs de conjugaison (erreurs morphogrammiques). -Les accords (Sujet/Verbe, le participe passé, les adjectifs).



-La ponctuation. Cette typologie savante peut apparaître très complexe et difficilement utilisable en classe. Cependant, elle est aisément simplifiable, pour faciliter la tâche aux deux partenaires (enseignant et apprenant).

2.5 Présentation et Analyse des Résultats

	L'erreur	La nature de l'erreur	La correction
Copie 01	Un jor	Erreur logographique (omission de la voyelle u)	Un jour
	Urle	Erreur logographique (omission de la consonne h)	Hurle
	Dolair /Povre/Choffair	Erreurs phonogrammiques (confusion entre ai/eu et o/au)	Douleur Pauvre Chauffeur
Copie 02	sapel	Erreur logographique (omission des consonnes p/l et la voyelle e) Omission de l'apostrophe. Erreur sur la morphologie du verbe s'appeler au présent.	S'appel
	J'ai démarai / J'ai menté	Erreur sur la morphologie des verbes « démarrer » et « Monter » au passé composé.	J'ai démarrée J'ai montée
	Mes seur	Erreur logographique, omission de la voyelle « o ». Omission du « s » du pluriel.	Mes sœurs

Copie 03	J'ai plangé	Erreurs phonogrammiques, confusion entre a/o	Plongée
	Un petite saiste	Confusion entre un/une. Erreurs phonogrammiques, confusion entre ie/ia	Une petite sieste



Deuxième chapitre : enquête et analyses

	J'ai joée	Erreur logographique, omission de la voyelle « u ». l'accord n'est pas respecté, - emploi faux du « e »	J'ai joué
Copie 04	Les vacconse	Erreurs phonogrammiques, confusion entre on/an. Ajout incorrect de la consonne « c ». Omission du « s » du pluriel.	Les vacances
	J'ai jouer	Emploi faux de majuscule à l'article défini « les ». Emploi erroné de l'infinitif « Jouer » à la place du participe passé.	J'ai joué
	Avéce	Confusion entre é/e	Avec
	Mé amis	Erreurs phonogrammiques, confusion entre é/es	Mes amis
	Recarder	Erreurs phonogrammiques, confusion entre c/g	Regarder
	Qon	Erreur phonogrammique, confusion entre Qon /quand	Quand
On arivé	Omission de l'auxiliaire « être » au présent (verbe au passé composé).	On est arrivé	

	Mwa et ma fami	Ajout incorrect de la consonne « W » Erreur logographique, omission des voyelles « i », « e » et la consonne « l ». Emploi faux de l'expression moi et ma famille.	Ma famille et moi
--	----------------	--	-------------------

Deuxième chapitre : enquête et analyses

	Un joure	Emploi erroné de « e »du féminin à « joure » l'absence de la virgule après « joure ».	Un jour
	Traverce	Erreurs sur les homophonies verbales, confusion entre se/ce.	Traverse
Copie 05	J'vu	Omission de l'auxiliaire « avoir » au Présent (Verbe au passé composé.)	J'ai vu
	le chofair de taxi écrasé Blecer	Erreurs phonogrammiques, confusion entre au/o, eu/ai et é/e. Omission de l'auxiliaire « avoir » au Présent. Erreur sur la morphologie du verbe « blesser » au passé composé.	Le chauffeur de taxi a écrasé blessé
	Il a prendre	Emploi faux du verbe «prendre» à l'infinitif.	Il a pris
	Ses remi /a ramén	Erreur sue la morphologie des verbes rendre/ramener au passé composé. Erreur sur les homophonies verbales confusion portant sur	S'est remis/ a ramené

ses/ s'est. (le pronom possessif
et l'auxiliaire être)

Copie 6 Un jour lundi 2 décembre 2005

Ajout incorrect du « e » du Un jour
féminin au mot masculin



	<p>Javai pere Je atondé des persone ci crié .</p> <p>Et écéa de les sortire de la voiture.</p> <p>Des persone</p> <p>Ci qui</p>	<p>Je atondé</p>	
--	---	------------------	--

	Erreur phonogrammique, confusion entre c et k	Qui
« jour ».	J'avais/j'attendai	
Emploi erroné de la terminaison du verbe avoir à l'imparfait.	s/	
la terminaison du verbe attendre à l'imparfait .	Essaya/sortir	J'avais
La terminaison du verbe essayer au passé simple.	Erreurs morphogrammiques, omission de l'apostrophe devant la voyelle « a ».	
Ajout incorrect de « e » à l'infinitif du verbe sortir.	Emploi faux de la terminaison du verbe avoir à l'imparfait, Des personnes (1ere personne du singulier).	
Erreur logographique, l'omission de la deuxième consonne « n » et le « s » du pluriel.	Erreur sur la terminaison du verbe attendre à L'imparfait (1 ère pers du sing.).	J'attendais



Deuxième chapitre : enquête et analyses

Copie 7	<p>Un pouvre chien</p> <p>Le chien urlle de douler</p> <p>-Il le pron</p> <p>-Votre chien et gravemons bléces</p> <p>-Le lendemun</p> <p>-En plun forme</p> <p>L'homme frape a la porte</p> <p>Je vu un accident</p> <p>Une voitur a écrase un pouvre chien</p> <p>L'homme qupabilise</p> <p>Il le pron</p> <p>Le vitérinere di</p>	<p>Erreur phonogrammique ,</p> <p>Confusions portant sur</p> <p>/ ou / et / o/</p> <p>/ eur / et /er/ * /on / et</p> <p>/ en /</p> <p>/c / et /ss/</p> <p>/ un / et / ain/ */ un / et</p> <p>/ ein/</p> <p>Erreurs sur les homophonies verbales</p> <p>a / à (la préposition et le verbe avoir).</p> <p>Erreurs morphogrammiques, erreur sur la morphologie du verbe voir au Passé composé (lère pers du singulier).</p> <p>Absence de l'accent sur le « e » du participe Passé.</p> <p>Omission du « se » devant le verbe Pronominal.</p> <p>Erreur sur la terminaison du verbe prendre</p> <p>Erreur sur la</p>	<p>Pauvre/ douleur/</p> <p>Prend/</p> <p>gravement/</p> <p>Blessé/le</p> <p>lendemain/ plein.</p> <p>à la porte</p> <p>j'ai vu</p> <p>a écrasé</p> <p>l'homme</p> <p>se culpabilise</p> <p>Il le prend</p> <p>Le vétérinaire dit</p>
---------	---	---	--

	Je peux le garde une nuis avec moi	terminaison du verbe dire Emploi incorrect de la terminaison du verbe	Je peux le garder
--	------------------------------------	--	-------------------

Deuxième chapitre : enquête et analyses

		« Pouvoir » au présent Emploi erroné du verbe « garder » à de l'infinitif.	
Copie 8	A cotté A grande vitesse Un chien aversi la route Le chien a peur et courir a cotté A gauche de la route.	Erreur logographique ajout incorrect de la consonne « t ». Erreur sur les homophonies verbales, confusion entre : a / à le verbe avoir et la préposition « à ». Erreur sur la terminaison du verbe « traverse » au présent (3ème personne du singulier). Emploi incorrect de l'infinitif à la place du Verbe courir au présent (3ème pers du singulier.).	A coté à grand vitesse un chien traverse le chien court
Copie 9	Il vois une chate La chate blissé Un accident a taxi Mon frère sorte a l'hopital Il vois une chate qui traversé la	Erreur logographique omission de la consonne « t » Erreur phonogrammique confusion entre : / i / et / e/ Erreur sur les homophonies verbales, confusion entre : a / à (le verbe avoir et la préposition « à »). Erreurs morphogrammiques	Chatte à taxi/à l'hôpital il voit/

	route.	erreur sur la terminaison du verbe voir au Présent (3ème pers du singulier.).	
	Il voit une chate qui traversé la	Erreur sur la morphologie du	qui traversait

	<p>route.</p> <p>La chate blissé</p> <p>Il mal</p> <p>Mon frère sorte a l'hopital</p>	<p>verbe « traverser » à l'imparfait (3ème pers du singulier.).</p> <p>Emploi erroné du verbe « blesser » au passé composé (omission de l'auxiliaire être).</p> <p>*Omission du verbe avoir</p> <p>*Erreur sur la terminaison du verbe sortir au Présent (3ème pers du singulier).</p>	<p>La chatte est blessée</p> <p>Il a mal</p> <p>Il sort</p>
<p>Copie</p> <p>10</p>	<p>Un jeu</p> <p>Le chofer</p> <p>douler</p> <p>l'homme quepabilise</p> <p>Un jeux a vu un accident</p> <p>il a vu le chien urle de douler</p> <p>L'homme quepabilise</p>	<p>Erreurs phonogrammiques</p> <p>confusions entre :</p> <p>/ eur / et / our/</p> <p>/ eur/ et / er/</p> <p>/ eur/ et / et/</p> <p>/ c / et / qu /</p> <p>Erreurs morphogrammiques</p> <p>Erreur sur la morphologie du verbe voir au présent (1ère pers du singulier).</p> <p>Omission du pronom personnel sujet (je)</p> <p>Emploi faux du verbe « hurler » au présent à la place de l'infinitif.</p> <p>Omission du « se » devant le</p>	<p>Un jour</p> <p>Le chauffeur</p> <p>Douleur</p> <p>culpabilise</p> <p>j'ai vu</p> <p>hurler</p> <p>Se culpabilise</p>

		verbe Pronominal se	
		« culpabiliser » au présent (3ème personne du singulier).	

Tableau d'Analyse des Résultats

2.6 Bilan d'analyse (des productions écrites)

Vu le grand nombre d'erreurs constatées lors de notre analyse des productions écrites, nous avons jugé nécessaire de faire un bilan étalé sur les trois plans étudiés (pragmatique, sémantique et morpho-syntaxique) afin de repérer les plus récurrentes puis essayer d'en remédier.

- Le plan pragmatique

Les apprenants ont tout simplement respecté la consigne en répondant à la question posée, ils se sont mis dans la situation fictive que leur a imposé le sujet.

La fonction du guidage, comme l'indique son nom, vise à faciliter la tâche du lecteur

en lui permettant de se repérer dans le texte, notamment grâce aux organisateurs textuels (d'abord, ensuite et enfin). Ces derniers n'étaient pas assurés dans les productions écrites des élèves de première année moyenne. On a constaté l'utilisation d'un seul organisateur au début de chaque texte, les autres étaient négligées.

Le découpage en paragraphes n'était pas effectué par les élèves ; le texte se veut un ensemble incohérent, chargé de phrases qui s'enchaînent les unes aux autres, sans aucunes interruptions au niveau matériel (la non maîtrise des signes de ponctuation). Les marques de l'énonciation relatives au récit étaient interprétables ; les élèves ont

bien utilisé les articles définis et indéfinis, les adverbes (de manière et de quantité), les adjectifs possessifs et démonstratifs.

- Le plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée, sauf le cas de quelques élèves qui ont effectué un mauvais choix au niveau des connecteurs employés, entraînant ainsi des confusions de sens.

L'ignorance ou l'emploi erroné des substituts nominaux a entraîné la reprise de quelques informations jugées inutiles dans l'ensemble des textes.

Ce qui faut noter également est l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et » qui a alourdi les productions.

Le vocabulaire était courant dans toutes les copies, adapté à l'écrit produit, sauf pour le choix inapproprié de quelques expressions telles que :

6 Nous sont allér avece la voiture .

-La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit (imparfait + passé composé) n'était pas maîtrisé par les élèves. Ils emploient tantôt le présent tantôt le passé composé .D'autres temps ont été également utilisés ; le futur simple et l'imparfait.

La cohérence syntaxique était assurée ; les élèves ont bien utilisé les pronoms personnels *sujets*, notamment le « je », le « nous » et l'article indéfini « on ».

-L'orthographe

Elle s'est divisée en trois parties :

* l'orthographe d'usage ou les élèves font des erreurs sur la graphie des mots employés, tels que : méson, home, amés ..

* l'orthographe lexicale, ou on est censé relever les erreurs de la méconnaissances du lexique. On notera ainsi les erreurs phonogrammiques soulignées dans toutes les copies, viendront ensuite les erreurs sur les homophonies verbales (confusions entre :

* a /, et/ est, sa/ ça), sur les homophonies lexicales (maire / mère/ mer) et enfin les erreurs logographiques (le problème de doublement des consonnes).

• l'orthographe grammaticale quant à elle, s'est chargée d'interpréter les

erreurs morphogrammiques (les temps des verbes) et celles des accords (sujet / verbe, adjectif / nom, participe / sujet). Notre analyse des copies nous a montré que les erreurs orthographiques pèsent lourd dans les productions écrites, elles en va jusqu'à modifier le sens.

Une typologie s'avère nécessaire, classant ainsi erreurs phonogrammiques, logographiques, morphogrammiques .afin d'apporter les remèdes à chacun.

Dans les pages qui suivent, nous allons essayer d'éclairer notre démarche en faisant quelques remarques sur les activités du projet notamment l'orthographe et l'évaluation des écrits, sujet de notre recherche.

2.7 Conclusion

Nous tenterons de présenter notre enquête qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves. Dans l'ensemble, après avoir inventorié les erreurs dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que les performances des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisantes. Nous avons constaté aussi que les erreurs les plus fréquemment commises par ces apprenants sont des erreurs à dominante morphogrammique.

Nous venons grâce à cette analyse scientifique de démontrer quelles sont les erreurs orthographiques très fréquemment commises par les élèves de la 1^{ère} année moyenne et à quelles catégories appartiennent-elles.

Dans le chapitre qui suit, nous essayons d'apporter quelques remèdes pour faciliter la tâche de l'enseignant.

3.1-Introduction

Nous avons formulé quelques propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite des élèves en première année moyen. Il est important d'enseigner l'expression écrite en suivant les étapes: définir la situation d'écriture; chercher des idées; sélectionner; organiser les idées retenues et établir le plan; écrire le texte; évaluer la production. On doit aussi tenir compte du rôle actif et dynamique de l'apprenant, par exemple en leur fournissant des moyens d'autocorrection.

3.2. Propositions sur l'enseignement de l'expression écrite

Les difficultés des élèves dans la production écrite sont dues à des différents facteurs: influence de la langue maternelle, des habitudes fixées pendant l'apprentissage de la langue maternelle, des connaissances insuffisantes de la langue française. Si les enseignants en prennent conscience, ils peuvent appliquer des méthodes, des exercices adaptés selon la particularité des élèves dans la classe, ils peuvent les aider à mieux reconnaître leurs difficultés pour pouvoir remédier à temps.

Sans parler des activités d'écriture, l'utilisation de la langue maternelle en cours de la langue étrangère doit être remise en question. Il ne faut pas que la langue maternelle soit présente de façon permanente car cela va évoquer plus facilement les interférences entre les deux langues et la traduction d'une langue à l'autre sera inévitable.

Dans la pratique, avant d'arriver à un texte complet, il faut que les élèves acquièrent les étapes de l'écriture: savoir écrire des phrases plus simples aux plus complexes; ou bien des phrases, des paragraphes corrects selon chaque type de texte puis les textes entiers. Afin d'y arriver, il leur faut apprendre à utiliser le brouillon, à construire un plan pour que les idées soient claires et pertinentes. Il faut aussi que l'habitude d'écrire, de lire, de réécrire et de relire soit établie chez eux.

Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

De plus, les consignes jouent un rôle très important dans la réussite de ces productions. Il faut qu'elles soient simples, claires, univoques et ne contiennent pas de mots nouveaux. Il faut bien rédiger les consignes pour que les étudiants puissent comprendre précisément des demandes du devoir.

En plus, la façon de correction des copies peut aider les étudiants à reconnaître eux-mêmes leurs erreurs, ce qui leur permet d'éviter un certain nombre de fautes. Des fois, l'étudiant va se rappeler une erreur qu'il a trouvée dans la copie de son camarade et ne jamais la commettre dans son propre texte. Une autocorrection des élèves puis une vérification par l'enseignant sont aussi une bonne et efficace méthode.

En dehors de ces cours, des activités précises en classe, une lecture plus large de langue française est toujours conseillée. Cela va permettre aux élèves d'enrichir le vocabulaire, d'élargir les connaissances sur le monde, de s'habituer à un certain style d'écriture.

D'ailleurs, pour les enseignants, apprendre à écrire aux apprenants c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication. Et pour les apprenants, savoir écrire c'est d'avoir une stratégie de production de texte, de s'appuyer sur:

à Une capacité de représentation (de la situation et du type de texte à produire).

à Des compétences permettant de choisir celui qui convient à la situation et d'identifier ses principales caractéristiques linguistiques.

à Des compétences linguistiques plus générales (syntaxes, lexicales, orthographiques), des compétences minimales utilisables dans tous les types de textes.

Au cours de processus d'enseignement, il faut faire acquérir ces compétences chez les apprenants et avoir un processus de mise en texte pour écrire des textes parfaits.

Ce processus se compose de trois phases principales:

MM La planification textuelle qui signifie par le fait de “faire un plan” mais dans l’élaboration du texte, la prise en compte du destinataire et du but (macro planification).

NN La textualisation concerne les processus de mise en œuvre pour linéarité d’un texte (progression et conservation d’information au cours du texte, connexion, segmentation,



Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

problème des anaphores substituts, des temps des verbes, des connecteurs, de la ponctuation dans leurs fonctions textuelles).

- La révision des textes (ou auto-évaluation), en cours de production ou une fois fini.

3.3 Stratégie de correction des erreurs

Accorder la priorité à la correction des erreurs en rapport avec les objectifs fixés.

Il faut s'intéresser aussi aux erreurs fréquemment commises par les élèves.

Pour justifier une activité pédagogique de retour sur un processus d'apprentissage et non seulement d'une correction ponctuelle, les élèves doivent disposer de tous les éléments-règles qui peuvent intervenir derrière une faute et d'un temps suffisant entre la découverte d'un phénomène et une activité corrective permettant un réapprentissage. Attendre trop longtemps signifierait cependant risque de "fossilisation" des erreurs.

C'est pour cette raison que dans cette partie, nous voudrions proposer les moments convenables pour faire la correction:

On peut corriger immédiatement les erreurs dans un exercice formel: l'enseignant peut souligner et laisser les élèves corriger eux-mêmes les formes erronées si ce sont les erreurs simples. Mais au cas où les erreurs seraient graves, il faut que le maître donne des solutions correspondantes.

On peut aussi différer la correction dans une communication: l'enseignant présente des productions écrites d'étudiants en relevant les erreurs en fonction des règles grammaticales à l'intérieur du discours, dans la relation réussie fautive, et dans une cohérence d'ensemble. Ceci l'emmène à se mettre à l'écoute de l'apprenant qui doit respecter le discours et des explications.

3.4 Composantes stratégiques de la correction

Quelle que soit la technique retenue, les enseignants évitent aujourd'hui de "punir" psychologiquement un élève à propos d'erreurs.

D'une manière générale, on remarquait que les erreurs sont d'abord presque toujours un signe d'apprentissage et qu'elles sont le syntone qui renvoie à une affection du processus qui conduit aux erreurs. La même erreur peut d'ailleurs, selon les étudiants, avoir des causes différentes.

En réalité, l'inter langue ou le système intériorisé de l'étudiant se relève dans la totalité de son discours et c'est dans le discours que réside l'unité ou le contexte de référence de toute correction, même ponctuelle. D'autre part, un élément fautif dans le discours d'un étudiant vit fréquemment en relation avec un réseau d'éléments observables dans la totalité de son contexte.

ce propos, nous voudrions suggérer des composantes successives de stratégies correctives:

MM Ne pas s'engager dans une correction de discours écrit, mot après mot, phrase après phrase ou énoncé après énoncé mais il faut partir de l'unité discours-texte.

NN Lire préalablement ou silencieusement la totalité de ce discours.

OO En faire l'inventaire, cela permet de maintenir un équilibre d'évaluation entre la valorisation de ce qui est réussi dans la tâche-performance, le volume et la qualité des correctives nécessaires.

PP Établir et faire des réseaux d'indices observables entre les cas réussis et les cas ratés de fonctionnement des règles car ils sont en relation.

QQ Ramener des erreurs nombreuses et variées en apparence à quelques règles en relation, cela représente une économie de traitement en opposition à des corrections linéaires.

RR S'assurer, avant toute démarche corrective, de ce que l'étudiant a voulu dire.

SS Le mettre en observation de son propre fonctionnement et inviter les autres étudiants à y participer.



Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

- Respecter au maximum la parole écrite de l'étudiant, travailler dans son contexte, son sémantisme. Ne décider de reformulation qu'en cas d'énoncés inacceptables ou non rentables.

Remarque:

6 Les autres erreurs isolées du corpus ne sont pas traitées parce que, à notre avis, elles donneraient lieu à une correction plus rapide ou plus accentuée selon les acquis et l'intérêt général du groupe.

7 Dans le corpus de l'étudiant, les cas réussis serviront à traiter les cas ratés.

8 C'est à travers la totalité du discours que ces relations apparaissent.

9 Plutôt que détruire absolument ce que l'on considère fautif, ré-identifie dans les erreurs les éléments de règles en combinatoire fautives et modifier successivement ce qu'il faut dans le contexte pour que l'un ou l'autre des éléments redevienne acceptable.

3.4.1 Propositions sur l'apprentissage de l'expression écrite

“Comment trouver et organiser des idées?”, cette question est considérée comme un problème épineux de nombreux étudiants qui sont en train d'apprendre une langue étrangère en général et la langue française en particulier. Afin d'aider les apprenants à résoudre cette difficulté, nous voudrions proposer, dans cette partie, la façon de trouver et d'organiser les idées.

***Choisir les éléments**

Il faut choisir les éléments de la situation de communication qui permettront de préciser le contenu, l'organisation, le ton et le type du texte.

a. À qui ou pour quels lecteurs écrit-on? (destinataire)

7 De quoi parle-t-on? (thème)

8 Dans quelle intention? (message)

9 Sous quelle forme? (type de texte)



Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

Devant un sujet auquel on n'a pas réfléchi, on a l'impression de ne pas avoir d'idées. En fait, on a tous les idées grâce à un questionnaire systématique.

***S'il s'agit d'un objet ou d'une idée à présenter**

a. Quelles sont les caractéristiques physiques de l'objet? (analyse et description)

Comment peut-on définir l'idée? (analyse et définition)

b. Qui l'a réalisé? Quelle est son origine? (cause)

c. À quoi sert-il? Qui l'utilise? (fonction)

d. À quel(s) autre(s) objet(s) ressemble-t-il? (comparaison)

En quoi est-ce qu'il diffère d'objets semblables? (contraste)

***S'il s'agit d'un événement**

a. Qu'est-ce qui s'est produit? (description grâce aux questions journalistiques: qui, quoi, quand, où, pourquoi?)

b. Quelles en sont les causes? (cause)

c. Quelles peuvent en être les conséquences? (effet)

d. À quels autres événements peut-on le comparer? (comparaison)

À quels autres événements est-il lié? (association)

e. Comment aurait-on pu l'éviter ou le modifier? (hypothèse)

*** Faire un choix et pré-organiser le texte**

a. Poser de nouvelles questions pour effectuer le choix.

* Jusqu'où veut-on aller?

* Quelles influences paraissent les plus déterminantes?

* Quels sont les faits et les explications susceptibles d'intéresser ou de surprendre le lecteur?



Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

b. Classer les idées.

c. Adopter un ordre de présentation.

à L'ordre thématique.

à L'ordre selon l'importance (du plus frappant au plus ordinaire ou l'inverse).

à L'ordre chronologique.

***Évaluer la production.**

Faire la propre évaluation du texte. Puis, échanger le texte avec celui de camarade et discuter les remarques.

Recopier le texte et le relire soigneusement pour corriger les erreurs mécaniques

3.5 Technique de l'autocorrection des erreurs

Former les apprenants à autocorrection est très nécessaire parce qu'une autocorrection des apprenants suivie d'une vérification de l'enseignant est aussi une bonne et efficace méthode.

Lors des productions écrites, les apprenants ont plus de temps pour réfléchir. Ils peuvent travailler en groupe et discuter de la meilleure solution. Ils peuvent utiliser un vocabulaire pour chercher leurs mots, un dictionnaire pour vérifier l'orthographe, un guide de conjugaison pour vérifier ou chercher le temps correct, ponctuation, orthographe, majuscule, etc...)

Pour bien s'auto corriger, les apprenants doivent connaître les questions à se poser lors d'une relecture comme suit:

7 Ai-je vérifié les accords de genre et de nombre?

8 Ai-je vérifié la place des mots dans les phrases?

9 Ai-je vérifié la conjugaison des verbes et l'utilisation des temps employés?

10 Ai-je vérifié la cohésion de ce que j'écris?

11 Ai-je vérifié la cohérence?



Troisième chapitre : une proposition pour l'amélioration de l'orthographe dans les écrits

Enfin, l'autocorrection aide les apprenants à prévoir des erreurs. Il faut donc créer à l'école des conditions pédagogiques favorables à l'autocorrection et à l'autorégulation.

3.6 Conclusion

Tout enfant, dès la naissance, vit dans une société alphabétisée, est entouré d'écrit. L'importance de l'écrit dans l'environnement actuel des apprenants est un fait incontestable. Donc, l'enseignement de langues étrangères ne peut pas ne pas accorder une importance à l'expression écrite.

L'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral mais il est un système d'inscription. Alors, on peut définir l'expression écrite comme l'action même de rédiger un message écrit pour annoncer les nouvelles et atteindre le but de communication. Écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code doublement particulier, celui de l'écrit (s'opposant à celui de l'oral) et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'objectif principal de notre recherche est d'identifier les erreurs de la production écrite des élèves en première année moyenne. Certains la possèdent pourtant si bien qu'ils sont rarement capables d'expliquer comment cela s'est produit. Pour les autres, l'enseignant doit penser aux bases fondamentales susceptibles de soutenir la complexité foisonnante de l'orthographe française.

L'orthographe de la langue française est donc à la fois phonographique et idiographique, elle transcrit non seulement des sons mais également des sens (ratures, hésitations). Les principes morphogrammiques et logogrammiques donnent au code écrit sa

spécificité par rapport au code oral et permettent « de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification » et c'est sur les principes cités ci-dessus que j'ai fondé mon analyse des erreurs

orthographiques dans les productions écrites des apprenants de 1^{ère} année moyenne.

Lors d'une production écrite, la correction orthographique s'exerce à différents moments ; mais il serait judicieux de la réserver pour la dernière étape de la production écrite, comme le signale le groupe EVA dans *Evaluer les écrits à l'école primaire*, les différentes phases de réécriture ne sont pas sans répercussion sur l'orthographe.

L'évaluation orthographique doit s'intéresser aux résultats et situer l'erreur dans le domaine concerné, mais elle doit s'intéresser aux raisonnements qui ont conduit l'élève à choisir telle ou telle graphie et à tout ce qui peut en témoigner : ratures, hésitations, commentaires, etc. apportent au maître et à l'élève de précieux renseignements sur l'état du savoir orthographe.

Le choix d'une telle démarche pédagogique permet d'éviter de culpabiliser l'élève, et de dédramatiser les erreurs qui sont conçues comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle rend possible une réelle appropriation de la construction de son savoir par l'élève.



Conclusion générale

Cette recherche, engagée comme un pari pour me permettre de réapproprié un savoir, l'orthographe, aura au moins eu comme incidence d'un point de vue personnel de me remettre dans une dynamique d'apprentissage (étant donné que j'ignorais déjà la typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach) et d'un point de vue professionnel de montrer le nombre d'intérêt de ce domaine de l'enseignement.

D'autre part, les réflexions menées dans le cadre de ce mémoire sur le rôle et la place de l'erreur orthographique dans l'apprentissage, me paraissaient relever d'une problématique générale de l'enseignement, et donc tout à fait transférables.

Pour autant, elles ne le sont pas aisément : même si elles sont fondées sur une conviction profonde, elles donnent parfois au maître débutant l'impression d'être en terrain glissant.

Les savoirs construits n'y sont facilement évaluables, encore moins quantifiables, et ils s'inscrivent sur un long terme dont il faut avoir l'expérience.

à partir de toutes ces observations, nous avons formulé quelques propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite des élèves en première année moyen. Il est important d'enseigner l'expression écrite en suivant les étapes: définir la situation d'écriture; chercher des idées; sélectionner; organiser les idées retenues et établir le plan; écrire le texte; évaluer la production.

Bibliographie

1- ADAM. Jean -Michel, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle. Discours*, Paris : Arman Colin, collection « Cursus », 2005

2-ALLAL.L, CARDIN ET. J, Perrenoud. P (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter. Lang.

3- ALLAL. L, *vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles : De Boeck- Wesmael, 1991, p. 155.

4- CALVE. P. (1992), « *Corriger ou ne pas corriger. Là n'est pas la question ?* »
Revue canadienne des langues vivantes.

5- CARDINET. Jean, *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1999, 270.p, bibliog.

6- CATACH, Nina- *L'orthographe française, traité théorique et pratique-* Paris : Nathan-Université, 1986.

7- CATACH. Nina ; *L'orthographe*, P.U.F., 1993, Coll. " *Que sais-je?*", n° 685 **8- COGIS, Danièle-**« *L'orthographe, un enseignement de mutation* »-Le Français

aujourd'hui n° 141 :« *Enseigner la langue de l'école au lycée* »-Avril 2003-p.117.122.

9-CORDARY, Noëlle- « *Zones problèmes au lycée* »- *Lettres ouvertes aux*

enseignants de français n° 14-15 -« *L'orthographe : accords et désaccords* »-Juillet 2001- P.97-112.

10- GADAL. Nicole- « *des démarches intégrées : travail collectif sur les erreurs* ».-

Lettres ouvertes aux enseignants de français - n° 14- 15. « *L'orthographe : accords et désaccords* »- Juillet 2001- p. 143- 152.

11-GADEAU. Josette, FINET. Colette (groupe EVA), *Evaluer les écrits à l'école primaire,*

Hachette Education ,1991.

12-GARCIA- DEBANC, Claudine, *Problèmes d'écriture, Rencontres*

pédagogiques, n°19, 1988.

13- JAFFRE, Jean Pierre- « *L'orthographe du français, une exception ?* »- *Le français d'aujourd'hui*, n° 122. « *Des conflits en orthographe* »- Juin 1998, p.45- 53.

14-JAFFRE, Jean Pierre- Interview réalisée pour le site Bienlire par Laurence Jung, professeur- Mai 2004

15-LECHERE, Daniel- « *Aide individualisée et orthographe au lycée* »/ entretien : propos recueillis par Jean René Kerespert- *Lettres ouvertes aux enseignants de français*- n° 14-15 : « *L'orthographe : accords et désaccords* »- Juillet 2001- p.63-

16- MANESSE. Danièle.- *les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans*

Bibliographie

les classes « difficiles ». In : pratique, 12/ 2002, 115- 116, p. 143-155 **17-**

MOIRAND. S (1979). *Situations d'écrits*. Paris : Clé international

17- PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 1998, 219.p, bibliog.

18-POTIER. B, *Réformer l'orthographe ou repenser sa pédagogie*, 1993

Articles de presse

-DAVIDENKOFF, Emmanuel- « *Des élèves de plus en plus nuls en dictée, à qui la faute ?* » -Libération- le 02 février 2005.

à **GRENSAMER SAMER. Laurent-** « *Flaubert et Proust aussi faisaient des fautes* »- Le monde- 08 février 2005.

