

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université 8 mai 1945 Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et de Langue Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière** : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

L'erreur orthographique dans les productions écrites (cas des étudiants de première année master à l'université de Guelma)

Rédigé et présenté par : CHELAMAT HADIA SIRINE

Sous la direction de: Dr. AMRANI AMIRA KHADOUDJA

Membres du jury

Président : Pr. BAHLOUL Nouredine	Professeur	Université 8 Mai 1945
Rapporteur : Dr. AMRANI Amira Khadoudja	MCA	Université 8 Mai 1945
Examineur : M. MOUASSA Abdelhak	MAA	Université 8 Mai 1945

Année d'étude 2022/2023

Remerciements

*Je remercie **ALLAH** le tout puissant et le méricordieux pour m'avoir donné la volonté et m'avoir guidée sur le droit chemin.*

*Je remercie infiniment mon encadrante Mme **AMRANI***

***AMIRA** pour son aide pratique et ses encouragements.*

Je retiens à remercier tous les enseignants du département de français de l'université 8 mai 1945 GUELMA.

Je tiens à remercier les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail de recherche.

Dans l'impossibilité de citer tous les noms, nos sincères remerciements vont à tous ceux et celles qui ont permis par leurs conseils à ce travail de voir le jour.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail avec grand amour et fierté d'abord

à moi-même pour ma patience et mes sacrifices

À mes chers parents, source de vie et de bonheur et d'amour

*À mon cher frère et mes sœurs, source d'espoir et de
motivation*

À tous mes amis, source de joie et d'encouragement

RESUME

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit vise à travers le dispositif de la dictée à révéler les difficultés orthographiques que rencontrent les étudiants de 1^{ère} année Master à l'université 8 mai 1945 Guelma afin de les traiter et asseoir, ainsi, à terme une compétence scripturale chez ce public.

Les mots clés : erreur-faute- écrit- orthographe- dicté.

ABSTRACT

Our research work, which is part of the field of didactics of writing, aims through the device of dictation to reveal the spelling difficulties encountered by 1st year Master's students at the University of May 8, 1945 Guelma in order to treat and establish, in the long term, a scriptural competence in this public.

Keywords : Error- mistake- writing- spelling- dictation

ملخص:

عملنا البحثي يندرج في مجال التعليم الكتابي الذي يتمثل في التحقق من فعالية الاملاء لمعالجة مشاكل تهجئة القراءة لدى طلاب السنة الاولى ماستر في جامعة 8 ماي 1945 بقالمة. من اجل تحديد نقاط الضعف لديهم. لذلك قمنا بفصلين الاول يتمثل في العملي والثاني في التطبيقي. هذا الاخير فادنا في تحليل واستخراج الاخطاء المتكررة.

الكلمات المفتاحية

خطا-كتابة-املاء

Table des matières

Remerciements.....
Dédicace.....
Table des matières.....
Liste des tableaux.....
Introduction générale.....	1
Premier chapitre : L'écrit en FLE.....	11
1. Ecrit et production écrite : définition.....	4
2. La place de l'écrit	6
3. Les stratégies d'écriture.....	7
3.1 La planification.....	7
3.2 La mise en texte ou textualisation.....	8
3.3 La révision ou l'édition.....	8
4. L'apprentissage de l'écrit	9
Deuxième chapitre : L'orthographe français.....
1. Un aperçu historique sur l'orthographe française.....	11
2. L'apprentissage de l'orthographe.....	15
2.1 Les difficultés orthographiques.....	15
3. Les erreurs orthographiques : origine et typologie	17
3.1. L'origine de l'erreur d'orthographe.....	17
3.2. L'orthographe lexicale.....	17
3.3. L'orthographe grammaticale.....	18
4. L'analyse des erreurs à l'écrit.....	18
Troisième chapitre : L'erreur dans l'apprentissage de l'écrit.....
1. Qu'est-ce que l'erreur	20
1.1 Un aperçu historique de l'erreur.....	21

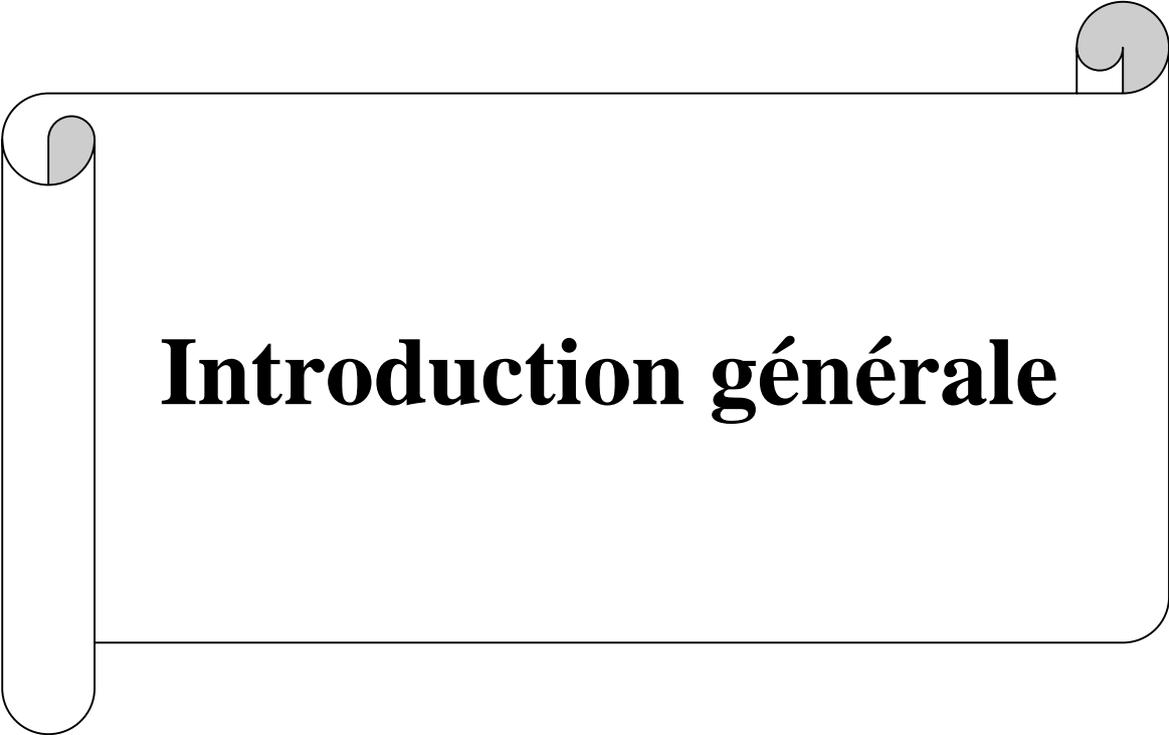
1.2 Définition de l'erreur.....	22
1.3 La notion de l'erreur.....	22
1.4 Distinction entre l'erreur et la faute.....	23
1.5 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage.....	24
1.6 L'erreur dans la production écrite.....	25
2. Les types et catégories d'erreurs.....	26
2.1 Les erreurs de contenu.....	26
2.2 Les erreurs de forme.....	27
3. L'erreur : cause et traitement.....	29

Partie pratique : La méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus.

1. Présentation de lieu et public de recherche	32
1.1 Lieu.....	32
1.2 Le public d'étude	32
2. outil de l'enquête.....	32
2.1 La dicté.....	32
3. déroulement de l'enquête.....	33
4. La grille typologique.....	33
5. L'objectif de notre recherche	36
6. Déroulement et analyse des résultats	48
Conclusion générale.....	55
Références Bibliographiques.....	57

Liste des tableaux

Tableau n°1 : tableau récapitulatif des erreurs d'orthographe/teste (selon la grille de LILIANE PELLETIER ADAPTEE par NINA CATCH)	36
Tableau n° 2 : tableau sur le profil des étudiants	45
Tableau n° 3 : tableau présentatif du nombre et pourcentage d'erreur du teste.....	45
Tableau n°4 : Les fréquences des erreurs.....	49



Introduction générale

Introduction générale

Depuis l'indépendance de l'Algérie, la langue française a pu se montrer à la hauteur dans tous les domaines comme le dit Kateb Yacine (2010)

« Le français est un butin de guerre qu'on ne doit pas délaissier si on ne veut pas se perdre et perdre une partie de notre histoire contemporaine ».

Néanmoins, l'enseignement de la langue française rencontre quelques difficultés, notamment à l'écrit. Nous savons que tout apprentissage est une source potentielle d'erreurs, ces dernières ne doivent être considérées comme des fautes mais comme des signes opportuns de progrès, tant que les erreurs seront constamment corrigées, puis surmontées et évitées.

En Algérie, la langue française est la première langue étrangère enseignée dans tous les établissements scolaires. La pratique de cette langue vise d'une part, à développer des compétences communicatives interagissant à l'oral par le biais de l'écoute et le parler et de même qu'à l'écrit par le biais de la lecture et l'écriture.

En outre, elle est considérée comme un outil d'ouverture sur le monde car la documentation permet l'accès à la découverte des civilisations, des cultures et des coutumes.

Dans cette optique, nous aborderons la compétence langagière communicative chez l'apprenant algérien qui ne se développe pas en raison du fait que le seul contact avec cette langue étrangère est l'écrit. Chose qui met l'apprenant en difficultés d'apprentissage et dans une situation nécessitant une solution efficace qui lui permet de surmonter ces difficultés. De surcroît, plusieurs didacticiens démontrent que la lecture accompagnée d'une meilleure compréhension du sens du texte et d'une dictée constituent le moyen idéal qui peut aider l'apprenant à écrire correctement. A cet égard, notre recherche portera sur une analyse des erreurs commises par les étudiants en master FLA, nous nous intéresserons plus particulièrement aux erreurs orthographiques dans un texte dicté en s'appuyant sur la typologie des erreurs de Nina Catach.

Introduction générale

Cette analyse nous donnera une bonne configuration afin de réaliser une interprétation des erreurs, L'objectif de cette recherche est donc d'observer et de relever les erreurs ainsi que de comprendre leur nature.

À partir de cette analyse à laquelle nous soumettrons notre corpus, nous essaierons de répondre à la problématique suivante :

Comment peut-on améliorer les capacités d'écritures chez l'apprenant par le biais de la dictée ? Autrement dit, la dictée a-t-elle un impact favorable sur l'amélioration de l'écrit ?

Pour répondre à notre problématique, nous émettrons les hypothèses suivantes :

La dictée pourrait remédier aux erreurs orthographiques par le biais de la pratique, qui doit être régulière, donc elle aide à améliorer les compétences orthographiques chez les apprenants.

Les apprenants pourront améliorer leurs style d'écriture grâce à la dictée qui encourage leurs coté créatif sans avoir peur de commettre des erreurs orthographiques.

Cette recherche se divise en deux parties, **la première partie** s'intitule « le cadre théorique », **dans le 1er chapitre**, nous commencerons d'abord par souligner la définition de la production écrite ainsi que ses concepts clés, par la suite, nous présenterons les stratégies d'écriture d'une manière générale en mettant en valeur l'apprentissage de l'écrit, cette étape a pour objectif de donner une réponse partielle à notre problématique.

Puis dans **le 2ème chapitre**, nous proposerons les éléments conceptuels qui sont en rapport avec l'orthographe française, ce chapitre va détailler aussi les différents aspects liés à l'orthographe ainsi que les éléments qui entrent dans le processus de son apprentissage.

Le 3ème chapitre mettra en valeur les concepts clés qui accompagneront notre travail tout au long de la recherche. Donc nous aborderons la pédagogie et les différents types d'erreurs, ainsi que les causes de ses dernières.

Quant à **la 2ème partie** qui porte le titre « **le cadre pratique** », elle est dédiée à tout ce qui concerne notre corpus et l'analyse des résultats, donc **le 1er chapitre**, sera

Introduction générale

réservée à la présentation du corpus ainsi que à la description des étapes de notre expérimentation.

Puis dans **le 2ème chapitre**, nous proposerons une interprétation des données en s'appuyant sur la typologie des erreurs de Nina Catach, ce chapitre va détailler aussi la méthodologie que nous suivrons en transcrivant les données du corpus.

Notre travail prendra fin avec une conclusion générale qui inclut le bilan de notre recherche, où nous répondrons à notre problématique en confirmant ou infirmant nos hypothèses citées auparavant.



**Premier chapitre :
l'écrit en FLE**

La production écrite est représentée comme la quatrième composante de la compétence de communication. C'est une forme de communication identique au code oral. Cependant, elle est différente de ce dernier. Si on reconnaît au code oral une certaine souplesse étant donné qu'il tolère une certaine liberté et une certaine spontanéité, le code écrit est intransigeant car il présente des contraintes (respect des normes de cohérence et de cohésion).

En contexte algérien, nous savons que la production écrite n'est pas une activité facile pour les apprenants dans tous les cycles scolaires (primaire, moyen, secondaire) surtout s'ils écrivent dans une langue étrangère, très différente de leur langue maternelle. Néanmoins, il convient de former des apprenants – scripteurs car l'écriture joue un rôle primordial dans les succès et les échecs scolaires, en outre, elle leur permet d'exprimer leurs pensées, leurs idées ...dans tous les domaines de la société.

Dans ce chapitre nous commencerons d'abord par souligner la définition de la production écrite ainsi que ses concepts clés, par la suite, nous présenterons les stratégies d'écriture d'une manière générale en mettant en valeur l'apprentissage de l'écrit.

1. Ecrit et production écrite :

L'écrit, selon Larousse (1982 : 341) est : « *exprimer les sons de la parole ou la pensée par des signes graphiques convenus* »

D'après Crystal David (1996 : 257) : « *l'écriture est un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique* »

Jean Pierre CUQ (2003) a défini l'écrit comme suit : « *utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »

D'après cette citation nous pouvons comprendre qu'écrire nous permet de schématiser nos idées avec des mots appropriés et précis qui rendent le message plus compréhensible à l'inverse de l'oral.

Yves propose (1996) considère que « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support dans un espace socio-institutionnel donné* »

. A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que l'écrit est un outil précieux qui permet à chaque individu d'exprimer sa pensée mais cette tâche est complexe. Elle exige de la part du scripteur de nombreuses compétences d'ordre linguistique, discursive, référentiel, socioculturelle et cognitive.

Qu'est-ce que la production écrite ?

Pour Jean Pierre Robert(2008) : « *la production écrite est « une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique. Qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* »

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

« *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer* » (2002 : 178).

L'enseignement de la production écrite dans une classe de FLE reste une tâche difficile pour les apprenants car la réalisation de cette dernière nécessite la maîtrise de plusieurs compétences.

D'abord, la production écrite est une activité ayant un objectif et un sens, c'est un moyen qui est basée sur la communication qui se produit entre un lecteur et un scripteur dont la manière qu'on peut s'exprimer une idée ou une opinion.

Définition de la production écrite

Ecrire c'est pratiquer un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Lorsque le savoir lire et le savoir écrire se nourrissent mutuellement à l'intérieur de situations de communication diversifiées et authentiques,

l'apprenant éprouve très tôt le désir d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer.

La maîtrise de l'écriture apporte à l'apprenant un atout indispensable dans ses démarches d'apprentissage, quel que soit le domaine.

S'exprimer par l'écrit, ce n'est pas copier un texte, écrire sous la dictée ni même répondre à une question écrite. Par l'expression écrite, l'apprenant est amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autre et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées.

2. La place de l'écrit :

L'écrit est une activité complexe faite de savoirs et de savoir-faire, nécessitant la mobilisation d'un grand nombre de connaissances, qui ne sont pas maîtrisées par tous les apprenants, car la majorité d'entre eux ont des difficultés à écrire.

D'une part, il occupe une place essentielle dans l'enseignement du français langue étrangère car il permet aux apprenants de maîtriser parfaitement les compétences de la communication écrite pour exprimer leurs idées (argumenter-informer-dire-commenter-discuter). D'autre part, l'écrit passe par trois étapes nécessaires :

- Pré-écrit.
- En écrivant.
- Après avoir écrit.

Afin d'être capable de bien transmettre le message, il convient de suivre une organisation rigoureuse et planifiée qui nécessite plusieurs habiletés.

L'écrit fournit à l'enseignant des informations pertinentes pour lui permettre de prendre des décisions pédagogiques pour assurer la progression des apprentissages de l'apprenant, il permet une évaluation formative, diagnostique et sommative, l'appréciation du résultat est à la fois la fin et le début d'un nouvel apprentissage.

Pour finir, l'écrit occupe une place primordiale dans la pédagogie étant donné qu'il est considéré comme l'aboutissement et la plus haute réussite de toutes les activités langagières.

3. Les stratégies d'écriture :

De nombreux apprenants éprouvent des difficultés et des hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incompetents de générer une simple production écrite, ces difficultés sont liées d'une part aux connaissances déclaratives (lexique et orthographe, morphosyntaxique), ainsi, les apprenants ont l'habitude de traduire –mot à mot– de l'arabe vers le français. D'autre part, elles sont rapportées aux connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), par exemple, l'apprenant ne sait pas comment détecter ses erreurs, il ne révisé pas son brouillon, ce qui lui génère des difficultés au niveau de ses compétences à évaluer et à améliorer ses textes.

Autrement-dit pour compléter l'acte de produire un écrit, il faut passer par trois étapes successives : planifier à la fois la tâche d'écriture et le texte ; sélectionner les données ; transformer ses idées en phrases en les inscrivant dans un parcours logique, et réviser le travail final pour s'assurer de sa qualité sur les plans sémantique et linguistique (Deschênes, 1988; Flower et Hayes, 1983).

3.1 La planification

Connue sous le nom de « pré-écriture ». C'est la première étape du processus d'écriture « *cette notion de "planification" souvent été associée au fait de "faire un plan"* ». Cette étape permet d'aller chercher l'information nécessaire dans la mémoire à long terme, (par exemple, des idées ou des connaissances relatives au sujet de la production écrite).

C'est-à-dire, la rédaction de notes sous forme de mots séparés, des phrases inachevées, c'est l'élaboration du projet d'écriture, la réflexion sur ce que l'on va écrire. Leur rôle est d'instaurer un plan de composition (contextualiser ; qui écrit ? à qui ? définir les enjeux ; pour quoi écrire ? quel effet veut-on produire ? choisir le discours ; descriptif, narratif, explicatif, argumentatif, injonctif..., hiérarchiser et organiser les informations ; on fait un plan d'écriture), Le rédacteur ici doit

s'interroger sur le sujet de la communication, sur la nature et le but visé du texte à rédiger.

A ce propos P.Collignon souligne :

« La planification consiste à dégager l'information essentielle à la situation qui est disponible dans la mémoire à long terme et à l'utiliser ensuite en rédigeant un plan sommaire. Cela implique que l'élève connaisse le thème d'écriture, l'interlocuteur cible, les contraintes de la tâche et les stratégies d'écriture qui sont à la disposition »

D'après Fayol(2002) *« Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction d'identifier les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels »* . Dans cette étape le scripteur récupère ses informations et les connaissances requises pour les réorganiser, produire et élaborer un plan, pour définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre.

3.2 La mise en texte ou textualisation

C'est la deuxième étape du processus d'écriture. Suppose sur la sélection du vocabulaire, la mobilisation des règles de syntaxe et d'orthographe, la gestion de la cohérence du texte et de l'enchaînement logique des idées. Selon Piolat & Roussey , la mise en texte est *« le processus de textualisation permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaire, de linéarité en langage des plants »*, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétorique afin de mettre en mots, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées.

3.3 La révision ou l'édition

Généralement, la révision consiste à rédiger un texte d'une manière déférente, améliorer un texte écrit par autrui ou reformuler une rédaction déjà écrite. Cuq, Jean-Pierre, annonce que *« le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. »*

D'après Cornaire & Mary Raymond « l'étape de révision se caractérise par une lecture attentive de texte avec une sorte de mouvement d'aller et retour ». D'une manière brève, Elle permet d'apporter des améliorations après une lecture minutieuse du texte écrit et de finaliser la rédaction afin de diagnostiquer les erreurs commises.

4. L'apprentissage de l'écrit

L'un des enjeux fondamentaux de l'école est la maîtrise de la langue écrite. L'écriture facilite la communication, les expressions de la pensée et la conversation des acquis. Elle est l'une des connaissances approfondies de la langue française, puisqu'elle est une activité énigmatique qui combine à la fois plusieurs aspects psychologiques et linguistiques.

Les apprenants apprennent à rédiger d'une manière autonome et spontanée ou le processus mental génère des idées, les formule, les organise puis les finaliser sur papier en choisissant un bon vocabulaire, en créant, en reliant des phrases et en faisant attention à "l'orthographe". En effet La maîtrise de cette compétence est essentielle à la réussite scolaire.

La lecture/compréhension et la production écrite sont trois concepts inséparables, qui représentent le code de l'acquisition de l'écrit. Selon Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA :

« La compréhension et production gagnant à être impliquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. »

A vrai dire, ces trois notions sont interdépendantes, à ce propos MOIRAND affirme que :

« On ne peut produire non plus les types d'écrits (...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être aussi une préparation indispensable à la production de textes... »

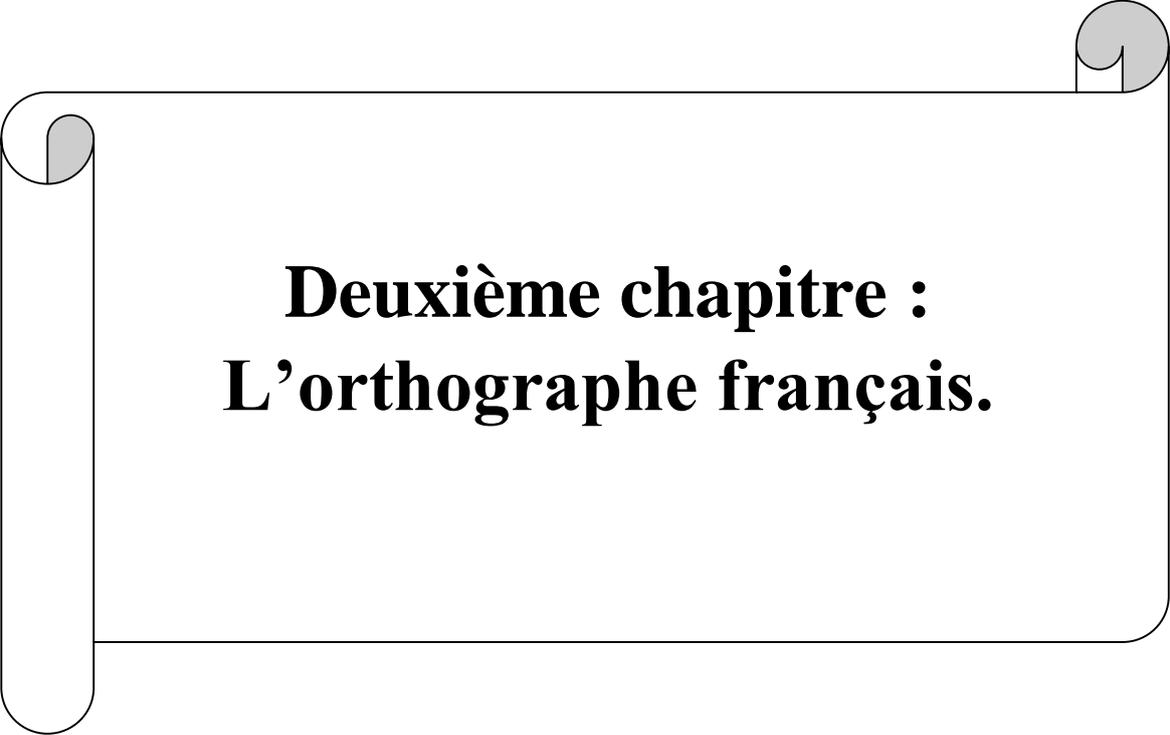
La compréhension de l'écrit est un outil important en faveur de la production écrite, elle a pour objectif d'amener l'apprenant à lire et à comprendre différents types

Premier chapitre : l'écrit en FLE

de texte, qui peuvent lui aider à mémoriser les informations, et acquérir de nouvelles compétences qui lui permettent de développer ses capacités linguistiques.

Dans une perspective didactique, l'enseignement/apprentissage de l'écrit est l'une des finalités fondamentales en classe de français langue étrangère, il s'agit principalement d'accompagner les apprenants à rédiger des textes dans différentes situations de communication, et de développer leurs compétences scripturales dans le but d'acquérir des connaissances et des savoir-faire

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que nous avons présenté la notion de l'écrit en abordant la production écrite comme activité complexe. Nous avons mis aussi l'accent sur les stratégies d'écriture ainsi que sur l'apprentissage de l'écrit.



Deuxième chapitre :
L'orthographe français.

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

L'apprentissage de la langue française nécessite la maîtrise de toutes les compétences de communication orale ou écrite. Néanmoins, notre recherche se concentre particulièrement sur la compétence de l'écrit qui nécessite la connaissance des composantes telles que l'orthographe.

Dans ce chapitre, intitulé « l'orthographe française », il s'agira d'une question portant sur des éléments conceptuels liés au thème du chapitre. Cela nous offrira la possibilité de mieux comprendre les différents aspects liés à l'orthographe ainsi que les éléments qui entrent dans le processus de son apprentissage.

L'Orthographe

D'après le dictionnaire Larousse « *le mot orthographe est un nom féminin qui vient du grec (orthos graphia) qui signifie écrire correctement.* » selon sa propre vision, le grammairien Jean DUBOIS définit l'orthographe comme suit :

« *Un concept impliquant la renaissance d'une norme écrite par laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue.* ». Quant à Nina Catach, elle a défini l'orthographe comme « *manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque).* »

Suite à ces définitions, il convient donc de dire que l'orthographe est un système complexe basé sur un ensemble de règles qui nous permettent d'écrire correctement les formes graphiques d'une langue donnée. L'orthographe implique la transcription des mots de la langue qui ne se limite pas à la transcription des phonèmes, elle implique aussi la morphologie qui peut être plus riche à l'écrit qu'à l'oral. Elle contribue à décrypter et distinguer des mots pour aboutir à la compréhension du sens des textes.

1. Un aperçu historique sur l'orthographe française

Au moyen âge, l'écriture était beaucoup plus phonétique, son but principal était de transcrire tout ce qui se disait. On ne parlait donc pas d'orthographe dans la mesure où les graphies n'étaient pas fixées, les textes français étaient destinés à être récités oralement par les jongleurs. Ceux-ci transcrivent leurs chansons de geste et leurs poésies selon une graphie simplifiée, le support écrit servait d'aide-mémoire par lequel : « *l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la*

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte »

Au XIII^e siècle, le statut du français a été changé en devenant la langue des textes juridiques et administratifs nécessitant plus de clarté et de précision. La langue française devient une langue très riche par rapport à l'alphabet latin adopté qui contient seulement 22 lettres. Cette insuffisance a abouti à des diagrammes formés à partir des lettres existantes.

Au XVI^e siècle, l'orthographe française a subi de nombreux changements par des linguistes tels que les écrivains, les juristes et surtout les imprimeurs.

Cette période fut caractérisée par l'invention de l'imprimerie qui a joué un rôle important dans l'évolution de l'orthographe française : les signes diacritiques se multiplièrent (accents, tréma), la ponctuation devient plus riche et précise, les abréviations sont supprimées, les imprimeurs étaient inquiets d'unifier la langue, de la simplifier afin de vendre et diffuser leurs ouvrages auprès d'un large public. C'est pour cette raison que le XVI^e siècle est considéré comme la genèse de l'orthographe française.

Au XVII^e siècle, les réformes de l'orthographe française se suivent sans interruption. En effet, c'est à cette époque-là que l'Académie française fut fondée par Richelieu en 1635 et ayant pour objectif principale de doter la langue française de certaines règles afin de l'organiser et de la rendre pleinement apte d'aborder les arts et les sciences. En 1694, elle a publié son premier dictionnaire dans lequel ils ont apporté des corrections aux lettres étymologiquement. Mais cette orthographe a été difficile et c'est ce qui a poussé auteurs des salons à demander sa simplification.

L'orthographe moderne du français :

En 1990, le gouvernement français a demandé au Conseil supérieur de la langue française de résoudre autant qu'il se peut les problèmes graphiques, d'éliminer les incertitudes ou contradictions et de permettre aussi une formation correcte aux mots nouveaux que réclament les sciences et les techniques. Le but était de se rapprocher des pratiques et préoccupations des francophones et de mettre fin à des hésitations, à

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

des incohérences impossibles à enseigner de façon méthodique, à des « scories » de la graphie qui ne servent ni la pensée, ni l'imagination, ni la langue, ni les utilisateurs.

Il est à noter que ce n'est pas la première fois dans l'histoire du français qu'on apporte des modifications à l'orthographe. A quelques reprises, l'Académie française a modifié l'orthographe de plusieurs mots. Par exemples, en 1740, les modifications

Effectuées concernaient environ un mot sur quatre. Par la suite, certaines modifications d'une moindre importance ont été réalisées en 1835, 1878 ou encore 1935. Les rectifications sont des propositions, c'est-à-dire, pour le moment, en est libre de les appliquer ou non. En effet l'ancienne orthographe et la nouvelle doivent être considérées correctes.

Les nouvelles formes orthographiques n'ont pas été choisies au hasard. Elles sont le fruit d'études sérieuses portant sur la langue française. Il est possible de regrouper l'ensemble des rectifications orthographiques dans cinq catégories générales :

- Le trait d'union et la soudure.
- Le pluriel
- Les accents et le tréma.
- Les simplifications des consonnes doubles
- Les anomalies

Les numéros : Les numéros sont liés par un trait d'union.

Ex : Cent un/cent-un.

• **Les mots composés :**

- On observe une tendance à la soudure des mots composés d'usage courant.

Ex: Auto-école/Autoécole.

- Les mots composés prennent la marque du pluriel sur l'élément final, sur le modèle du mot simple.

Ex : Un compte-gouttes, des compte-gouttes/un compte-goutte,
des compte-gouttes.

• **L'accentuation :**

- On introduit l'accent aigu sur le prononcé fermé.

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

Ex : Assener/asséner.

- On remplace l'accent aigu par l'accent grave sur le prononcé ouvert. Ex : Céder, céderai/céderai ; événement/évènements

- Les verbes en -eler/-eter et leurs dérivés s'écrivent avec l'accent grave et une consonne simple comme les verbes de même formation.

Ex : Amonceler, j'amoncelle, amoncellement/j'amoncèle, amoncèlement sur le modèle de celer, cèle étiqueter, j'étiquette/j'étiquète sur le modèle d'acheter, j'achète.

- L'accent circonflexe est supprimé sur le i et le u .

Ex : Î/i,û/u,aî/ai, oî/ou,oû/ou,aoû/aoû ; île/ile, flûte/flute, connaître/connaitre, accroître/accroitre, goût/gout, août/août.

- Le tréma est placé sur le u prononcé.

Ex : Aiguë/aigüe ; ambiguïté /ambigüité

• **L'invariabilité** du participe passé de laisser suivi d'un infinitif est invariable.
Ex : Elle

s'est laissée féliciter/elle s'est laissé féliciter

• **Les mots d'emprunt**: Les mots d'emprunt, issus du grec ou du latin ou de langues vivantes étrangères, suivent les règles d'écriture du français. Ex : a priori/à priori.

- On observe une tendance à la soudure des mots d'emprunt d'usage courant.

Ex ; cow-boy/cowboy ; week-end/weekend.

Ex : Gas-oil, gasoil/gazole ; referendum/référendum ; un torero, un- On observe une tendance à la francisation des graphèmes.

e torera/ ; un supporter/un supporteur, une supportrice.

- Les mots d'emprunt suivent la règle de formation du pluriel des mots français.

Ex : Un média/des médias : un jazzman / des jazzmans ; un Squatter / un squatteur, des squatteurs : un week-end/un weekend, des weekends

• **Les familles désaccordées** : Pour plus de cohérence, on tend à régulariser les familles désaccordées.

Ex : Chariot/charriot d'après charrier, charrette.

Les rectifications proposées ont été largement prises en compte par les dictionnaires, au premier rang desquels le Dictionnaire de l'Académie française, qui les inscrit comme variantes correctes, largement suivi par les dictionnaires les plus courants.

Le débat sur l'orthographe française se poursuit aujourd'hui entre deux masses contradictoires. D'un côté, les défenseurs de l'ancienne orthographe prouvent que la réforme va à l'encontre de la riche histoire de la langue française. De l'autre côté, les réformateurs qui préfèrent une réforme plus radicale de l'orthographe française afin de la simplifier davantage.

2. L'apprentissage de l'orthographe

L'acquisition de l'orthographe d'une langue donnée est un long parcours signifiant que les apprenants ont fait de diverses opérations pour apprendre le système orthographique, et le fait d'établir des connaissances de la graphie correcte d'un mot et leurs relations avec l'oral, et les mots eux même. Pour Guyon (2002 : 78),

« L'apprentissage de l'orthographe étant un processus long et dynamique, l'apprenant serait contraint en permanence de complexifier ses stratégies et donc de réguler les procédures qu'il utilise. Selon ce point de vue, l'apprenant va s'approprier peu à peu la « chose enseignée) par déformation, construction, déconstruction jusqu'à l'acquisition de l'objet visé »

L'apprentissage de l'orthographe pose toujours de nombreuses questions. En effet, les règles orthographiques et leurs exceptions semblent difficiles à retenir pour les élèves, or savoir orthographier correctement est une véritable attente sociale.

Diverses études montrent systématiquement que l'orthographe, comme la grammaire, doit être apprise de manière explicite et progressive. Cet apprentissage passe par la connaissance de la forme écrite du mot et de ses règles. Cette manière explicite de l'orthographe est alors nécessaire vu qu'elle aide notamment les étudiants en leur fournissant des points de repère.

2.1 Les difficultés orthographiques

S'exprimer en langue étrangère, demeure toujours l'objet d'étude de tous les enseignants. Sans oublier les efforts fournis par les apprenants pour écrire correctement. L'orthographe occupe une place fondamentale dans le processus d'écriture, particulièrement dans la dictée, les apprenants en tentant d'écrire un petit texte, ils rencontrent un certain problème qui se pose chaque jour en classe et qui touche l'orthographe représentant le majeur problème d'une façon remarquable, c'est le score obtenu dans la dictée par les apprenants.

En fait, peu d'études qui ont abordé les difficultés orthographiques, cependant Lucienne Nicolas-Séide et Daniel Caille (1992) ont réalisé leurs recherches au niveau collégial au Québec. Dans le but d'identifier le nombre des problèmes des allophones qui apprennent cette langue comme une langue seconde, D'après ces recherches les allophones font des erreurs orthographiques étant donné qu'ils n'avaient pas tous le même niveau de connaissance du français en raison de l'hétérogénéité de la même classe.

L'apprentissage de cette langue est plus difficile que d'autres parce qu'elle est caractérisée par un système très compliqué et sa difficulté se manifeste par des irrégularités au niveau de plusieurs domaines linguistiques, où de nombreux sons ont la même graphie et inversement, de nombreuses graphies transcrivent un même son. Donc c'est logique de trouver un élève qui ne sait pas comment s'écrit un mot dont un des phonèmes pourrait être transcrit par plusieurs graphèmes différents, moins qu'il ait vu ou ait des connaissances ou des acquis ; Comme mentionne Jean Pierre Sautot (2002) :

« La complexité du code orthographique française se résume en quelques chiffres...la langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et d'autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes ! ».

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

Alors, cette citation nous indique que les apprenants peuvent avoir des difficultés dans cette langue étrangère qui contient 26 lettres pour 33 phonèmes. Et cela peut créer plusieurs difficultés, nous exposons les plus dominantes :

Des difficultés dues à la non correspondance du sens entre phonèmes/ graphèmes ex: force, soir, français, natation, attention, pression

Des difficultés liées à la non correspondance du sens entre phonèmes/ graphèmes ex: garage, gage ...etc.

3. Les erreurs orthographiques : origine et typologies

3.1 L'origine de l'erreur d'orthographe

Historiquement, la notion prend naissance lorsque les envahisseurs de la France sont arrivés, ils ont adopté la Gallo-Roman, mais leurs manières particulières de parler ont fini par être valorisée par la société, particulièrement par le statut social de ces personnes, par conséquent ce concept a été le résultat de cette façon de parler qui a influencé le français par des civilisations germaniques, latines, anglaises....., on dit que la norme peut provenir d'influences sociolinguistiques externe à la propre langue.

Les premières approches sur la notion d'erreur apparaissent d'abord dans le livre s'intitulant « manière de langage » de Walter de Bibbewart en 1296 (cité par Cuq et Alii, 2004 : 86) sur la grammaire de la langue française.

Les types d'orthographe

Il est très utile de connaître les types de l'orthographe afin de diversifier son utilisation dans le but d'installer la compétence orthographique chez les apprenants.

3.2 L'orthographe lexicale :

L'orthographe lexicale concerne les mots trouvés dans le dictionnaire, où chaque mot à sa propre orthographe et son usage dépend du contexte de la phrase. Et cela implique l'image graphique ou la sonorité du mot c'est- à dire la transcription des phonèmes aux graphèmes, donc si les apprenants veulent apprendre ce type, ils doivent

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

maîtriser correctement la graphie des mots à travers différentes stratégies et méthodes, comme l'explique Guyon (2002 : 78) :

« L'apprentissage de l'orthographe étant un processus long et dynamique, l'apprenant serait contraint en permanence de complexifier ses stratégies et donc de réguler les procédures qu'il utilise. Selon ce point de vue, l'apprenant va s'approprier peu à peu la « chose enseignée » par déformation, construction, déconstruction jusqu'à l'acquisition de l'objet visé ».

3.2 L'orthographe grammaticale :

Ce type se rapporte aux éléments variables autrement-dit aux règles qui changent les mots telles que la conjugaison des verbes, l'accord du sujet verbe, l'accord du participe passé, et l'accord des mots (adjectifs, déterminants..) en genre et en nombre en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Comme montre Simard dans cette citation : « Ainsi dans sa réponse est claire, la forme clair relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du -e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale » (Simard, 1995 : 145-146).

4. L'analyse des erreurs à l'écrit :

L'analyse des erreurs s'est développée depuis les années 1960 basant sur la linguistique générative de N.Chomsky et sur le constructivisme de J.Piaget : de plus, elle pallie les limites de l'analyse contrastive lorsque la langue maternelle n'est pas décrite ou connue par l'enseignant.

En ce qui concerne le français, la première analyse d'erreurs de haut niveau a été réalisée en Afrique à partir de « la grille du Blec », la première grille typologique, qui selon **Frauenfelder** et Porquier est une collection de plus de 2000 produits écrits et oraux utilisés par des élèves africains.

Selon ces derniers auteurs

« Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que selon des repères distincts, voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider. Le système de la langue étrangère, (...) ce qui implique des jugements de norme et d'acceptabilité ; l'exposition antérieure à la langue étrangère. C'est-à-dire ce qui, dans un

Deuxième chapitre : L'orthographe française.

cadre institutionnel, a déjà été étudié et est présumé appris et la grammaire intériorisée d'un apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal »

Le linguiste Clive Perdue dans son livre « apprentissage et connaissance d'une langue étrangère » a mentionné les résultats d'une enquête faite sur les données textuelles (1970 groupe A, 1973 groupe B, 1974 groupe C.) Les apprenants ont dû rédiger d'abord des brouillons, par la suite ce linguiste a comparé les deux états de leurs rédactions pour identifier les traces évidentes d'autocorrection, à l'aide d'un algorithme de (Corder 1971 : 25) afin d'établir une typologie des erreurs syntaxiques pour chaque groupe, vu que l'erreur est considérée comme un « péché » que les enseignants devraient corriger immédiatement.

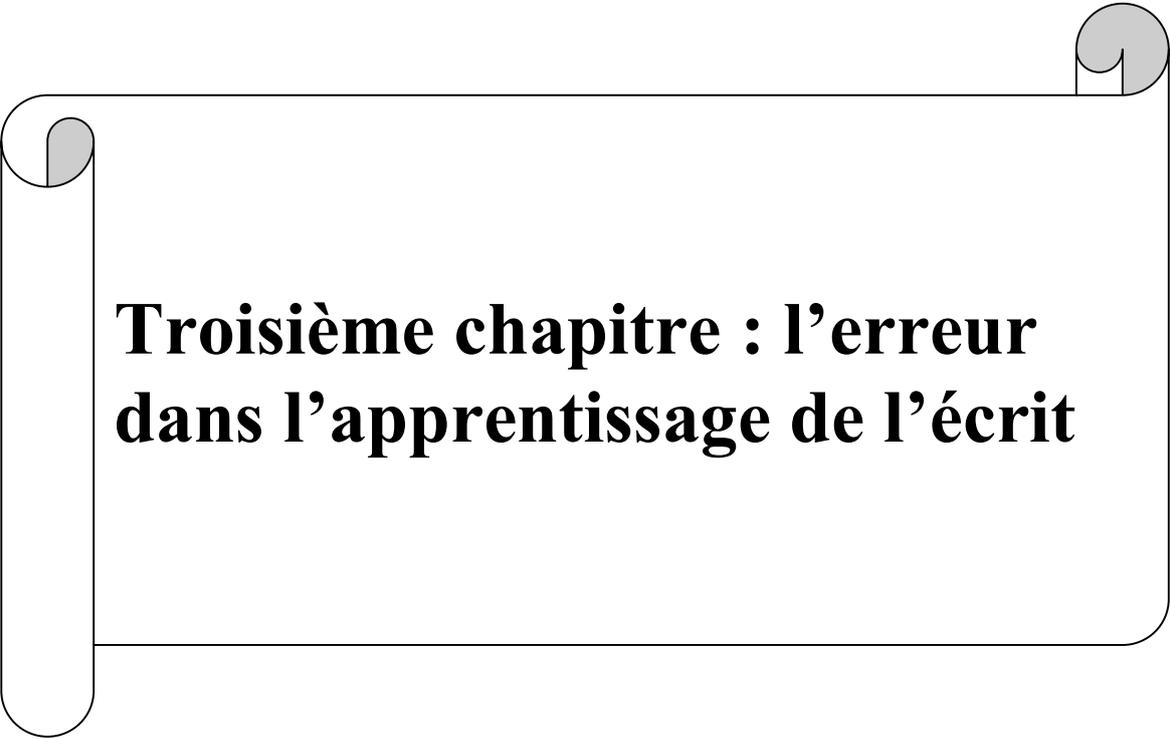
A partir de la vision de Richard Posner « *cette approche s'intéresse aux différences entre la façon dont les apprenants parlent la langue cible et la façon dont les locuteurs natifs l'utilisent.* » (Richard, 1974 :03)

Nous pouvons donc dire que l'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objectif de connaître l'origine des erreurs commises par les apprenants.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les types des erreurs orthographiques chez l'apprenant et les difficultés rencontrées par ce dernier ce qui nous permet de bien repérer les erreurs et orienter l'apprenant vers des solutions telles que la tentative de remédiation.

Donc il est obligé de savoir tout ce qui concerne l'orthographe, la conjugaison des verbes, et les règles grammaticales dans le but d'avoir la capacité créative comme nous montre Yves Reuter (1996) : « *l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison. C'est aux élèves d'apprendre, par eux-mêmes comment les intégrer.* ».

Ce que nous pouvons retenir de ce chapitre c'est le fait de considérer que le système orthographique du français est vaste et complexe. Par conséquent, Il nécessite une bonne formation dans toutes les pratiques de communication effective qui se servent de la langue française.



**Troisième chapitre : l'erreur
dans l'apprentissage de l'écrit**

Dans les différentes périodes de la didactique des langues l'erreur a subi une évolution particulière et jusqu'à nos jours elle est en train d'évoluer. Même si l'histoire des tendances méthodologiques amis de plus en plus l'accent sur la question des écarts et de la norme, et que le concept "erreur" est devenu progressivement plus important que celui de "faute », on peut s'étonner néanmoins de la place mineure accordée à l'erreur en didactique des langues.

De nombreux experts essaient de définir l'erreur, mais ils n'y parviennent pas, ils ont déterminé que l'erreur peut être définie par rapport à la langue cible ou par rapport à l'exposition. Mais on ne peut pas véritablement parler d'erreurs en fonction du système intermédiaire de l'apprenant. On voit alors qu'il est impossible de donner une définition absolue de l'erreur. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.

Ce chapitre se matérialise par des définitions, des concepts clés qui accompagneront notre travail tout au long de la recherche. Donc nous aborderons la pédagogie et les différents types d'erreurs, ainsi que les causes de ses dernières.

1. Qu'est-ce que l'erreur :

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, d'errare est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (Le petit Robert, 1985 : p.684). Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'erreur signifie :

« *Écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère.* ». Pour **Astolfi**, elle est considérée comme : « *La trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduire stéréotypée et guidage étroite, elle est le signe en même temps que et la preuve que joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* »

En didactique des langues étrangères, les erreurs sont définies ainsi par Cuq et Alli comme « *L'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* »

Alors, l'erreur est définie comme un phénomène linguistique qui ne respecte pas les règles et la structure profonde de la langue c'est ce qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant

1.1 Aperçu historique de l'erreur

Historiquement la norme, à propos de laquelle apparaissent les écarts de la norme, est née des classes dominantes. Lorsque les envahisseurs français sont arrivés, ils ont adopté la langue gallo-romaine, mais leur façon unique de parler a fini par être valorisée par la société, notamment par le statut social de ces personnes, puis cette façon de parler est devenue la norme. C'est pourquoi le français a été influencé par le germanique, le latin et l'anglais. Nous disons que l'établissement de la norme peut provenir d'influences sociolinguistiques extérieures à la propre langue.

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent pour la première fois dans l'ouvrage intitulé « *manières de langage* » de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et alii, 2004 : 86) sur la grammaire de la langue française

Des études similaires sont apparues dans les travaux de Jonh Palsgrave en 1532 (Ibid : 86) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais. Plus tard, dans les œuvres de Claude Mauger à la fin du XVIIe et au début du XVIIIe siècle.

Les deux derniers travaux ont tenté de comparer les microsystèmes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Finalement par les travaux du linguiste Henri Frei en 1929 (Ibid : 86) dans son ouvrage qui s'intitule *La Grammaire des fautes*, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. Les langues vivantes sont en constante évolution, le linguiste suisse Henri Frei dit :

« Dans un grand nombre de cas, la faute qui est passée jusqu'à nos jours pour un phénomène quasi pathologique, sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct » (Frei, 1971 : 19). De cette manière, lorsqu'un groupe social veut qu'une langue continue d'évoluer, il crée une nouvelle norme à suivre par les usagers de la langue, de sorte que le système est homogénéisé. Pour créer une langue il faut en fixer une graphie, le

premier dictionnaire français date de 1606 et il a été une véritable invention car il s'agit de guider des personnes qui acquissent déjà une langue.

1.2 Définition de l'erreur

Suite aux définitions proposées, nous pouvons arriver à une définition plus simple où l'erreur est considérée comme la source de tout apprentissage et comme un indice et un moyen par lequel quels enseignants peuvent repérer les difficultés des apprenants, leurs lacunes et comprendre où se situent les problèmes dans le but de pouvoir proposer des activités afin de les aider à résoudre ces problèmes et de développer leurs niveaux d'apprentissage.

1.3 La notion de l'erreur

Dans le processus d'enseignement/d'apprentissage d'une langue ou de tout autre domaine, l'erreur est toujours présente. Dans le contexte d'un enseignement formel, elle est considérée comme un élément fondamental du processus d'apprentissage. Cette notion est constituée toujours comme un centre d'intérêt des didacticiens à travers les méthodologies.

L'erreur est considérée dans les méthodologies traditionnelles et directes comme un témoin des faiblesses des apprenants, elle était une source de sanction et un synonyme d'échec, sa présence n'était pas tolérable, et son statut était négatif.

Avec les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, l'erreur est devenue inévitable et admissible. Néanmoins, elle est considérée comme un parasite qui venait affecter négativement l'apprentissage si elle persistait.

Par conséquent, l'erreur est passée de la notion de défaillance à celle d'indice et guide objectif dans l'apprentissage d'une langue. En ce sens J.-P ASTOLFI affirme « *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 celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.* »

Nous mentionnons aussi une citation qui met l'accent sur l'évolution du concept d'erreur à travers le temps :

« De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une remarque sur le parcours de l'apprentissage »(Astofli, 1997 : 97).

Il est important d'utiliser les erreurs comme un instrument d'apprentissage et de progression.

1.4 Distinction entre l'erreur et la faute

A l'époque actuelle, surtout avec l'avènement de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé les compétences en écriture. Elle ne reconnaît pas uniquement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. En se fondant sur l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, le plus important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par des mots, des gestes ou des expressions faciales à l'écrit, il est important de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes afin de bien transmettre le message. Cette situation exige l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites des étudiants afin d'y remédier. En effet, elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, le concept de « faute » a été longuement utilisé péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'il est fortement marqué par une connotation religieuse. C'est pour cette raison que l'erreur est plus neutre dans ce contexte. Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute. Nous essaierons de mettre l'accent sur leur définition en détail.

L'erreur :

Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et alii, 2003 : 86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux

lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

La faute :

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» selon *Le petit Robert* (1985 : 763) ; En matière de didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (Marquilló Larruy, 2003 : 120).

Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

1.5 Statut de l'erreur dans l'apprentissage :

Dans le cadre scolaire, l'erreur est considérée comme une partie indissociable de l'apprentissage qui constitue une étape nécessaire et obligatoire dans la construction de nouvelles connaissances. En se basant sur les travaux de Jean- Pierre Astolfi, nous présentons le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage comme suit

1.5.1 Modèle transmissif :

Ce modèle s'appuie sur le principe de « la tête vide », autrement-dit l'apprenant est considéré comme un récipient vide qui ne connaît rien ; il n'a aucun savoir préalable et c'est à l'enseignant de le remplir par la transmission des savoirs. Alors, l'enseignant est le seul détenteur du savoir.

L'erreur est impardonnable dans ce modèle et elle est constituée comme une faute dans son sens négatif. Selon ce modèle, la faute peut être causée par plusieurs facteurs. Pour l'apprenant, la faute peut être due à un manque de concentration ou bien à une écoute insuffisante. Tandis que de la part de l'enseignant, elle est due à une mauvaise explication. A cet égard, l'erreur doit être sanctionnée lors d'une évaluation finale.

1.5.2 Modèle comportementaliste (béhavioriste)

Ce modèle s'est inspiré de la psychologie behavioriste, pour laquelle le processus d'apprentissage se fait selon la combinaison (stimulus/ réponse). Le savoir n'est plus transmis expertement par l'enseignant aux élèves. Il organise une planification et une décomposition à son enseignement en proposant à ses élèves des activités au cours desquelles ils sont guidés « pas à pas », « conditionnés » pour réussir.

Avec ce modèle, l'erreur est la clé de la réussite parce que, pour apprendre, il faut passer par des essais-erreurs pour arriver finalement à apprendre. Elle n'est plus considérée comme une faute dont l'élève est responsable mais comme un simple dysfonctionnement.

Même si l'erreur est traitée différemment par rapport au modèle transmissif (évitée plutôt que sanctionnée), on voit bien que son statut reste négatif. L'erreur est, de ce fait, déniée.

1.5.3 Modèle constructiviste :

Dans ce modèle, l'erreur a changé son statut, elle n'est plus vue négativement. Tout au contraire, elle est devenue un moyen d'aide pour les apprenants dans le processus d'apprentissage, reflétant ainsi les difficultés que l'élève doit surmonter pour générer de nouvelles connaissances. Ici, l'apprenant n'est plus considéré comme un récepteur passif d'un savoir transmis par l'enseignant, alors il est appelé à découvrir par lui-même ses erreurs et les corriger par la suite. Cette correction indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Ce modèle accorde une importance particulière à l'erreur, il la considère comme une partie intégrante de la démarche scientifique.

1.6 L'erreur dans la production écrite :

Les recherches dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ont montré que le traitement et l'utilisation des erreurs orales et écrites occupaient depuis longtemps une place fondamentale dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique.

Cependant, il convient de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait illogique 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 « inter langue » 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.

Christine TAGLIANTE (2001:153,155) propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.* ». Donc, à l'écrit il est fortement conseillé de savoir distinguer ces différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier

2. Les types et catégories d'erreurs :

Pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. À cet égard, nous pouvons dire que les productions écrites des étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL). Nous les diviserons généralement en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme.

2.1 Les erreurs de contenu :

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Le type de texte est la consigne étant parfois négligée. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la

transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. D'une manière brève, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

2.2 Les erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.).

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

Catégories d'erreurs

« L'orthographe française » est le titre d'un ouvrage présenté par Nina Catach, et à travers de lequel elle nous présente les différentes erreurs orthographiques, selon la pensée de cette linguiste. Le but de cette typologie est de « détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés »

Donc nous pouvons classer les erreurs selon six catégories :

1: Erreurs à dominante phonétique :

Celles-ci sont dues à une mauvaise expression orale. C'est le cas d'un enfant qui écrit *manam* parce qu'il ne sait pas qu'on le prononce [mama]. Pour remédier à une

telle erreur, il est important d'assurer que la connaissance exacte des différents phonèmes est établie verbalement

2: Erreurs à dominante phonogrammique :

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème [a] correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archi graphèmes.

(O) est l'archi graphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

3: Erreurs à dominante morphogrammique :

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

- marques finales de liaisons : à titre d'exemple, la finale muette d'un mot.
- marques grammaticales, comme :
 - les morphogrammes de genre
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- Marques finales de dérivation : long - longueur
- Marques internes de dérivation : main - manuel.

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

4: Erreurs à dominante logogrammique :

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

5: Erreurs à dominante idéogramme :

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules (la France-France) , des signes de ponctuation « les, amis (les amis) »

6: Erreurs à dominante non fonctionnelle :

Dans les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / abriter

Lettres étymologiques, exemple : sculpteur/sculpteur, rume/rhume

3. L'erreur : cause et traitement

A-Cause de l'erreur

Plusieurs études, en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'un étiquetage négatif des erreurs à un autre permettant aux enseignants d'accepter les erreurs comme source de régulation. Jean pierre Astolfi souligne dans son livre que « *L'erreur, un outil pour enseigner* », *la source de certaines erreurs rencontrées lors de l'apprentissage peut s'expliquer en donnant plusieurs paramètres : D'abord, les erreurs liées à des problèmes de compréhension de règles ou d'instructions par l'apprenant, ce que l'on appelle : « le mauvais décodage des règles ».*

L'apprenant à ce stade interprète mal les règles qui lui sont transmises par l'enseignant ou comme base d'apprentissage, et le même chercheur affirme que la faible capacité de l'apprenant à décoder les règles ou les consignes l'incite à commettre des erreurs. Ensuite, il y a l'erreur liée à la représentation incorrecte de l'apprenant, en d'autres termes, la connaissance préalable que l'apprenant ne construit pas bien et donc sa représentation est incorrecte. Encore une fois, il y a des erreurs dues à des manipulations mentales que l'apprenant ne peut pas toujours utiliser. En effet, leur apprentissage se construit sur le long terme, en passant par des étapes successives.

Les apprenants à cette étape-là sont confrontés à des opérations mentales difficiles à décortiquer. En outre, les bogues dans les programmes mettent en œuvre pour répondre aux questions sont souvent très rapides. Ainsi, dans ce cas, l'apprenant ouvre devant lui une piste favorable à l'erreur. Pareillement, les apprenants à ce stade développent également des incompréhensions dues à des erreurs causées par une

Troisième chapitre : l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit

surcharge cognitive, en présence de tâches qui nécessitent des connaissances et savoir-faire et une concentration permanente. L'apprenant se retrouve perdu, se concentrant sur certains éléments et en oubliant d'autres, il perd ce que l'enseignant lui demande. Dans ce cas, son cerveau devient stagnant, dans la mesure où il n'est pas adapté à retenir un stock ou une information durant cette activité. De plus, les erreurs dues à la complexité du contenu pédagogique peuvent amener les apprenants à commettre des erreurs.

Dans une telle situation, l'enseignant doit faciliter la tâche pour l'apprenant, en mettant en place des méthodes qui peuvent faire apparaître les difficultés de l'apprenant afin de les exploiter.

Il existe d'autres sources portant sur l'erreur qui sont due d'une part au travail de l'enseignant qui donne des activités qui ne sont pas à la portée des apprenants « incompréhensibles » ; Ce qui ouvre devant l'apprenant une piste pour commettre des erreurs. D'autre part, il y en a d'autres erreurs qui sont commises par l'apprenant, ce dernier qui est de capacité limitée n'peut plus déchiffrer le code envoyé par l'enseignant.

En revanche, dans une classe de FLE, il est difficile de communiquer en langue seconde vu que cela nécessite une bonne connaissance, non seulement, du vocabulaire mais, aussi, de la syntaxe et de la grammaire de cette langue.

A cet égard « P. MEIRIEU » met en évidence que « *la prise en compte de l'erreur est en réalité, en pédagogie, la meilleure manière de combattre l'échec. Car il n'est de pédagogie de la réussite que celle des erreurs rectifiés* ».

Alors, Il est donc important de considérer l'erreur comme un outil contre toute source d'échec.

B-Traitement de l'erreur :

A l'époque actuelle, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (oral et écrit) ont été priorisées dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Dans cette recherche, nous nous focalisons particulièrement sur l'analyse des erreurs à l'écrit ainsi que sur leur remédiation. Effectivement, les

Troisième chapitre : l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit

recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. Il peut travailler en groupe pour trouver la meilleure solution.

Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjugaison. Cependant, il est souvent admis que cela ne suffit pas à réduire le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message oralement, ne passent pas à l'écrit. À titre d'exemple, l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit. C'est la raison pour laquelle les méthodes basées sur l'approche communicative introduisent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage.

Source d'erreurs

Il est avéré que la recherche sur la source des erreurs à l'écrit n'est pas une invention assez nouvelle, mais c'est un domaine où entrent en jeu beaucoup de facteurs humains et pédagogiques. De 1950 à 1970, **C.C. Fries**, **R. Lado**, **B. Py** et **C. Noyau** ont travaillé sur l'analyse contrastive inspirée de la linguistique structurale distributionnelle de **L. Bloomfield** et du béhaviorisme de **B. F. Skinner**. Il s'agissait plutôt des transferts positifs et/ou négatifs et d'interférence.

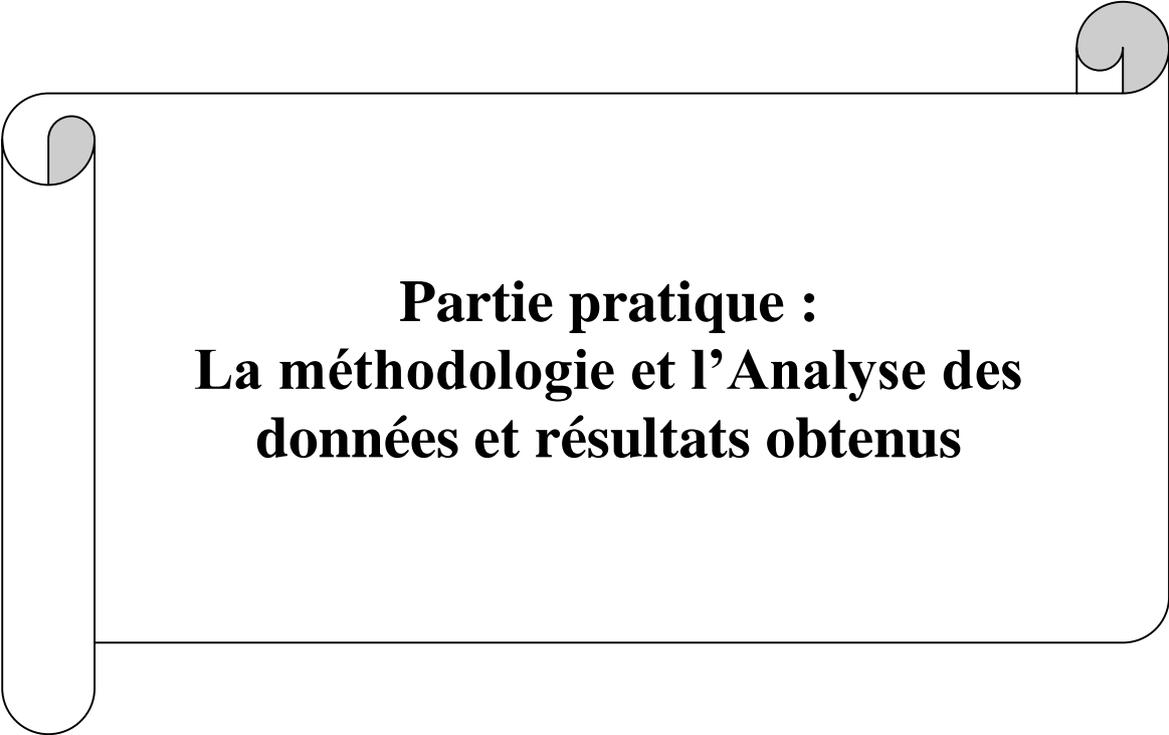
Conclusion

Ce que nous pouvons retenir de ce chapitre c'est que l'erreur existe à tout moment de l'apprentissage. Mais, avant tout, cette notion doit être conçue comme un outil d'aide à l'enseignement, et comme un moyen d'apprentissage et de progression en langue étrangère. Nous avons souligné aussi que le rôle de l'enseignant dans le traitement des erreurs devient primordial, Etant donné qu'il essaye de les décrire en suggérant des idées sur une remédiation possible.

C'est donc à l'enseignant de décider de la méthode corrective à adopter afin de rectifier les erreurs.

Troisième chapitre : l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit

Enfin, l'erreur dans la didactique a un statut d'un indicateur et un outil pédagogique utile qu'on doit exploiter dans le but de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage.



**Partie pratique :
La méthodologie et l'Analyse des
données et résultats obtenus**

Dans cette partie de travail, nous avons fait une analyse des copies pour obtenir plus d'idées sur la complexité des erreurs commises par les apprenants dans leurs apprentissages.

1. Présentation du lieu de l'enquête et public d'étude :

1.1 Lieu

L'expérimentation a été menée dans une classe de 1ère année master de l'université 8 mai 1945 se situant dans la willaya de GUELMA.

Nous avons effectué notre stage pratique dans cette université.

1.2 Le public d'étude

Le groupe d'étudiants retenu pour l'enquête est composé de 30 étudiants d'âge, de sexe et de niveau différents, la plupart des étudiants sont des filles, malgré qu'il y avait des absences mais l'enquête s'est bien déroulée. L'enquête a duré près d'une heure et demie (9 :30 jusqu'à 11 :00 heures) s'est déroulée le 21 février 2023. Nous avons choisi ce niveau comme échantillon pour notre études finales car les étudiants de cette année ont commencé leurs préparations pour un master 2 et sont donc censés attester leur compétence scripturale à travers le mémoire.

2. Outil de l'enquête :

2.1 La dictée

Pour détecter les différents types d'erreurs commises par les apprenants, nous leur avons demandé de rédiger le texte suivant :

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quels qu'ils soient. Ses fonctions sont multiples.

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet d'autre part, l'accomplissement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire coopération au sein d'une équipe jusqu'aux coordinations gigantesques qu'exigent les opérations à l'échelle nationale, entreprises par le Ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale dans le cadre de grandes entreprises privées.

Elle assure également la valorisation des individus et des groupes dans la mesure où communiquer est une manifestation d'existence, une affirmation de soi, une prise de position qui force les autres individus ou les autres groupes à tenir compte des opinions de celui qui parle et/ou du rôle qu'il veut jouer.

La communication constitue aussi le meilleur moyen de résoudre les problèmes interpersonnels et intergroupes. Nous savons que le désaccord jusqu'à un certain degré, appelle la communication et l'intensifie, ce qui confirme que la communication cesse, les tensions, les conflits, voire le désordre prolifèrent.

Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement pas d'action qui ne trouve son correspondant dans une communication quelconque.

Guy

Delaire « commander ou motiver »

3. Déroulement de l'enquête :

Après avoir dicté le texte deux fois, nous avons récupéré les copies qui sont au nombre de 12 copie.

L'analyse des résultats du test s'est poursuivie en appliquant la grille typologique des erreurs d'orthographe de Liliane Pelletier (2004) qui est une grille adaptée de la grille de Nina Catache.

4. La grille typologique

TYPE	DEFINITION
<p>Erreurs de sons</p>	<p><i>J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui va changer la prononciation du mot lu.</i></p> <p><i>EX :maitenant, tele, puvard au lieu de :</i> maintenant,télé,buward</p>
<p>Erreurs sur les mots</p>	<p><i>J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui ne va pas Changer la prononciation du mot lu . Ex : foret, bato, brui au lieu de :foret, bateau,bruit</i></p>
<p>Erreurs d'accord et de conjugaison</p>	<p><i>Je me trompe dans les accords en genre (masculin/féminin) et/ou en npmbre (singulier/pluriel)des noms,des sentiments,des déterminants,des adjectifs.</i></p> <p><i>Ex: les voiture bleu au lieu de : les voiture bleues</i></p> <p><i>Je n'accord pas le verbe et le sujet.</i></p> <p><i>Ex: les enfants écoute et regardes. Au lieude: Les enfants écoutent et regardent</i></p> <p><i>Je me trompe dans la terminaison des verbes.</i></p> <p><i>Ex : il bois,il a manger, nousomme Au lieu de : Il boit, il a mangé,nous sommes</i></p>
<p>Erreurs sur les homophones</p>	<p><i>Je me trompe sur l'écriture des mots qui se prononcent de meme façon mais qui ont une écriture différente.</i></p>

	<i>Ex : famille des (a):a , as ,à , ah;et/est; o,/ont...</i>
Erreurs de signes	<i>J'oublie la ponctuationou la majuscule.</i> <i>J'oublie le trait d'union dans un mot composé.</i> <i>Ex : piquenque, rouge gorge Au lieu de : pique- nique,rouge- gorge</i> <i>J'oublie l'apostrophe.</i> <i>Ex : loiseau, il narrive pas</i> <i>Au lieu de : l'oiseau, il n'arrive pas</i>

Les intérêts de Cette grille typologique des erreurs d'orthographe d'après Liliane Pelletier ce sont :

- Classer les erreurs en conformité avec la réalité linguistique de la langue.
- Faire comprendre aux élèves la nature de leurs difficultés orthographiques (en déterminant avec chacun son profil d'erreurs)
- Outil efficace pour aider les élèves à corriger leurs erreurs sans tous leurs écrits.

Dans cette étude, nous allons examiner l'analyse des copies des étudiants en Master 1 après une dictée est de déterminer les compétences linguistiques des étudiants en orthographe. Notre objectif initial d'identifier et analyser les erreurs et obtenir des informations sur notre sujet de recherche.

Ce chapitre est réservé pour la présentation de l'analyse des résultats du test destiné aux étudiants

Ce type d'analyse nous permettrons de comprendre les difficultés et les représentations des étudiants d'une part, et ils apportent des informations essentielles à notre recherche d'autre part.

5. L'objectif de notre recherche

Concernant notre but de recherche est d'identifier des erreurs d'orthographe chez les étudiants car les erreurs d'orthographe en français sont très difficile et au même temps l'orthographe reste le clé du succès en langue française.

Aussi notre objectif est d'analyser les travaux écrits, d'identifier les complexités que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, de comprendre la nature des erreurs.

6. Dépouillement et analyse des résultats

Ici, nous continuons à analyse les résultats de tests en appliquant à la grille typologique des erreurs d'orthographe d'après Liliane Pelletier, construire l'orthographe-Magnard 2004, c'est une grille adaptée de la grille de Nina Catache.

Dans ce premier tableau nos avons présenté les erreurs de chaque copie suivie de leur commentaire pour une analyse qualitative. Dans un deuxième temps, nous avons créé un tableau quantifié pour convertir le nombre et le pourcentage d'erreurs pour chaque copie.

Tableau N°1

TBLEAU RECAPITULATIF DES ERREURS D'ORTHOGRAHE/TESTE (SELON LA GRILLE DE LILIANE PELLETIER ADAPTEE PAR NINA CATCH)

copie	Erreurs de sons	Erreurs sur les mots	Erreurs d'accord et de conjugaison	Erreurs sur les homophones	Erreurs de signes
Copie1	<p>Quelqu'ils*</p> <p>Quel*</p> <p>La conclisement*</p> <p>puis*</p> <p>Désoudre*</p> <p>Quelle conte*</p>	<p>Comuniquer*</p> <p>Coesion*</p> <p>Elimentaire*</p> <p>Copération</p> <p>Sain*</p> <p>Jégantask*</p> <p>Les chèlles*</p> <p>Interpersonelle*</p> <p>L'intencifie*</p> <p>Déminue*</p> <p>S'aise*</p> <p>Tentions</p> <p>Coréspenent*</p>	<p>Soit*</p> <p>Groupe*</p> <p>Permis*</p> <p>Collective*</p> <p>Exige*</p> <p>National*</p> <p>Entreprise*</p> <p>Privé*</p> <p>Individues*</p> <p>Forcer*</p> <p>Group*</p> <p>Problème*</p> <p>Voir*</p>	<p>Ces*</p> <p>Des*</p> <p>N'est*</p>	quand*
Copie2	<p>Quelles*</p> <p>Quelle*</p> <p>Quelle*</p> <p>Opération*</p> <p>Une*</p>	<p>Quisiont*</p> <p>Socio*</p> <p>En gendre*</p> <p>La conclussement*</p> <p>Collectif*</p> <p>Léquipe*</p>	<p>Soitient*</p> <p>Groups*</p> <p>Relation*</p> <p>Group*</p> <p>Group*</p> <p>Coordination*</p>	<p>De*</p> <p>Cella*</p> <p>Tout*</p> <p>De*</p> <p>Au*</p> <p>Du*</p>	

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

		J'ai gigantesque* Musure* Soin* Conte* Melliure* Ressodre* Interpersonnelle* De grue* Dumunier*	Exige* Grand* Entreprise* Privée Group* Autre* Individu* Joué Problèmes* Intergroup*		
Copie3	Quelque* Désaccord*	L'échel* Publique* Tentions* Voir*	Coordination* Exige* National* Entreprisr* Grande* Entrprise* Privée* Parlent* Prolifère*	Un* Au* Des* Sans*	
Copie4	A* La* Opération* Quel compte*	Socio* Lacomplément* Cordination* Ministaire* Qu'on* Tention*	Soit* Permi* Collective* Exige* Entreprise*	A* Quel* Les* Qu'on* Sont*	savoir* enfin*

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

		Conflis* Voir* Prolyfaire*			
Copie5	Les chaines* Qu'elle compte*	En jondre* L'acomplissement* Copération* Cordonation Jigantesque* Publique Interpersonelle* Appel* L'intencifié* Prolifaire*	Soit* Exige* National* Grande* Entreprise* Privé* Forcé* Groupe* Comptes* Joué* Savant* Diminué*	Il* Si* Est* Au* Ne* Sont*	
Copie6	Rendre* Oposition*	Quelle* L'unité* Quel* La compléssement* Tentions* Voir*	Soit* Coordination* Exige* Entreprise* Privée* Forcer* Interpersonnel* Savant* Prolifère*	Il* Ces* Au* Ne*	et*
Copie7		Quelqu'* Illémentaire*	Existent*	Au	

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

		Soit*	Coordination*	Dant*	
		Oppinions* Tentions* Quelconque*	Gigantesque* Entreprise*	Au* Du*	
Copie8	Livre* Célaboie* Et les moteurs* Lopération* Opposition* Interveaux* Conssions* Désoudre* Polifirant*	Quelqu'* Riseau* On genre* La compléement* Détachs* Sains* Cordination* Gegontesk* Chélles* Dérection* Opénions* Sésse* Voir* Quel qu'onque*	Soit* Collectie* Exige* Grande* Entreprise* Privée* Forcer*	Tout* Il* Ces* Au* Les* D'une* Ou* Nous*	
Copie9	Ordination*	Coopération* Gégantesque* Entre prise* L'huminstaire* Publique* Intonsifié* Voir* Désourdre*	Soit* Relation* Collective* Exige* National* Grand* Privée* Savent*	Tout* Il* Les* Au* Ne* Se* N'est* Sans*	elle* quand*

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

Copie10	<p>Et les moteurs*</p> <p>Opération*</p> <p>Jigancasque*</p> <p>Désoudre*</p> <p>Que'elle compte*</p>	<p>Quelqu'*</p> <p>Quelle*</p> <p>La compléement*</p> <p>Détache*</p> <p>Plue*</p> <p>Cordination*</p> <p>Publique*</p> <p>Indévidus*</p> <p>Désaccord*</p> <p>Appel*</p> <p>L'intencife*</p> <p>Démunuer*</p> <p>Tention*</p> <p>Prolifirants*</p>	<p>Soit*</p> <p>Group*</p> <p>Relation*</p> <p>Collective*</p> <p>Exige*</p> <p>Enteprise*</p> <p>National*</p> <p>Privé*</p> <p>Savant*</p>	<p>A*</p> <p>Il*</p> <p>Ces*</p> <p>Si*</p> <p>Au*</p> <p>Et*</p> <p>Ne*</p>	<p>la*</p> <p>d'une</p> <p>ce*</p> <p>quand*</p> <p>Enfin</p>
Copie11	D'opposition*	<p>Quelles qu'*</p> <p>Réseaux*</p> <p>Quel*</p> <p>La complissement*</p> <p>Collectifs*</p> <p>L'échell*</p> <p>Comuniquer*</p> <p>Interpersonelle*</p> <p>Appel*</p> <p>Tentions*</p> <p>Prolifère*</p>	<p>Exige*</p> <p>National*</p> <p>Grande*</p> <p>Entreprise*</p> <p>Privé*</p> <p>Groupe*</p> <p>Intergroupe*</p>	<p>Les*</p> <p>Ou*</p>	<p>elle*</p> <p>quand*</p>
Copie12		<p>Quelqu*</p> <p>Baise*</p> <p>Quelle*</p> <p>Ilementaire*</p> <p>Publique*</p> <p>D'ixtence*</p> <p>Tention*</p> <p>Sécce*</p> <p>Correspond*</p>	<p>Relation*</p> <p>Permit*</p> <p>Coordination*</p> <p>Gigantesques *</p> <p>Exige*</p> <p>National*</p> <p>Entreprise*</p> <p>Grande*</p>	<p>Tout*</p> <p>Ces*</p> <p>De*</p> <p>A*</p> <p>Tout*</p> <p>Au*</p>	<p>la*</p> <p>elle*</p> <p>elle*</p> <p>la*</p>

		Quelquonque*	Privée*	Nous*	
			Savant*	Sans*	
			Voir*		

Commentaire

Dans la première copie les erreurs générées affectent tous les niveaux d'erreurs, d'abord ~~les~~ de sons puis l'erreur sur les mots ensuite les erreurs d'accord et la conjugaison et les homophones et enfin les erreurs de signes.

Les erreurs dans la deuxième copie affectent tous les niveaux sauf l'erreur de signes d'abord l'erreur sur les mots après erreurs d'accord et de conjugaisons ensuite erreur de sons et enfin erreur des homophones.

Les graphies de la troisième copie affectent aussi tous les niveaux des erreurs à l'expions de l'erreur de singes, d'abord les erreurs d'accord et de conjugaison après les erreurs sur les homophones ensuite les erreurs sur les mots et finalement les erreurs de sons.

Dans cette copie (4) les erreurs produites affectent au début les erreurs sur les mots après ~~les~~ erreurs d'accord et de conjugaison et les et erreurs sur les homophones. Enfin les erreurs de sons et signes.

Au niveau de la copie 5, les erreurs à dominante quatre niveaux (les erreurs d'accords et de conjugaison, l'erreur sur les mots, l'erreur des homophones et enfin l'erreur de sons).

Les erreurs produite dans la copie 6 affectent dans tous les niveaux. De la première degré l'erreur sur les mots et l'erreur d'accord et de conjugaison, du deuxième degré on ~~ne~~ les erreurs sur les homophones aussi de sons et finalement les erreurs de signes.

Les graphies de la copie 7 les erreurs affecte juste en trois niveaux (les erreurs sur les mots, les erreurs s'accord et de conjugaison et les erreurs sur les homophones).

Au niveau de la copie 8 les erreurs à dominante dans tous les niveaux à l'exception de l'erreur de signes. En premier lieu les erreurs sur les mots, en deuxième lieu les erreurs de sons après les erreurs sur les homophones et finalement les erreurs d'accord et de conjugaison.

Au niveau de la copie 9 les erreurs les plus commises c'est d'abord sur les homophones, de plus les erreurs sur les mots ensuite les erreurs d'accord et de conjugaison. Enfin l'erreur de sons et de signes.

Au niveau de la copie 10, les erreurs à dominante de type : erreurs sur les mots ensuite morphogrammes après erreurs d'accord et de conjugaison et finalement presque dans la même degré erreurs de sons et de signes

Dans la copie 11, ce sont les erreurs à dominante sur les mots suivies par les erreurs d'accord et de conjugaison suivies par les erreurs des homophones puis et enfin les erreurs de sons et de signes.

Dans la copie 12 et la dernière se sont toujours les erreurs de type erreurs sur les mots suivies par les erreurs d'accord et conjugaison puis les erreurs des homophones et suivies par les erreurs de signes. En revanche cette fois –ci aucunes erreurs à dominante sur le son.

Une analyse qualitative des résultats du test a révélé que le niveau global était assez moyen, sans différences significatives entre les étudiants en termes de nombre total d'erreurs.

Concernant les cases les plus remplies ce sont les erreurs sur l'accord et conjugaison (111 erreurs/12 copies). De plus les erreurs sur les mots (104 erreurs /12 copies). Puis les erreurs des homophones (65/12copies). Alors que les moins remplies concernent les erreurs de sons 37 mots de pourcentage de et aussi les erreurs de signes ce type d'erreur a dominé de 17 /12copies) .

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

Ce sont les erreurs d'accorde et de conjugaison et les erreurs sur les mots, qui constituent les principales sources des erreurs pour les apprenants.

Dans chaque colonne les erreurs les plus fréquents ce sont :

Pour la colonne de l'erreur de son on y remarqué des difficultés auditives

De mots : « Quel qu'ils, quel, conclisement, puis, désordre, quelle conte, collectif, opération, render, oposition, livre, célaboie, et les moteurs, consssions, intrveaux.... »

Ainsi : « Quels qu'ils, qu'elle, l'accomplissement, plus, désordre, quelle conque, collectives,

Coopération, de grand, de position, vivre, c'est d'abord, élémentaire, tentions, intergroupes..."

Pour la colonne des erreurs sur les mots :on y remarque des difficultés relatives à l'écriture

<<comuniquer, baise,coesion, illémentaire, jégantask,publique destache,la complissement, l'intencifie, s'aise, tentions, copération, on gendre...

Au lieu de :

<< communiquer, base, cohésion, élémentaire, gigantesques, public, des taches, l'accomplissement, l'intensifie, cesse, tensions, coopérations, engendre...

Et en supposant qu'en l'absence d'une image mentale du mot, les étudiants, l'épelleront exactement comme ils l'entendent.

Pour cette colonne des erreurs d'accord et de conjugaison nous avons remarqué que là plus part des fautes se sont au niveau d'accord :

De mots :<< *grand, entreprise, privée, intergroupe, gigantesque, coordination, national, rôles...*

Au lieu de:<<*grandes, entreprises, privées, intergroupes, gigantesqsues, coordinations, nationale, rôle...*

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

Aussi au niveau de conjugaison de mot : <<soit, permis, forcer, parlent, joué, savant...

Au lieu de: <<soient, permet, force, parle, jouer, savons...

Dans la collons des homophones les principale source d'erreur dans cette catégorie :

De mots: <<ces, des, au, et, sans, si, ne, tout, a,...

Au lieu de : <<ses, de, aux, est, san, c'est, tous, à...

En raison de ses tendances homophoniques, les mots sont facilement confus et donc trompeurs dans l'orthographe.

Enfin dans la dernière colonne la catégorie de l'erreur de signes de mots : <<quand, enfin, elle, la, d'une...

Au lieux de: <<Quand, Enfin, Elle, D'une...

Ici on trouve le manque respect des règles de ponctuation et la majuscule.

TABLEAU N° 2

TABLEAU SUR LE PROFIL DRS ETUDIENTS

Numérode la copie	Copie 1	Copie 2	Copie 3	Copie 4	Copie 5	Copie 6	Copie 7	Copie 8	Copie 9	Copie 10	Copie 11	Copie 12
Nombre D'erreurs	36	42	19	25	30	22	14	38	27	40	22	33

Par rapport aux 12 copies des étudiants, il ressort un profil de classe assez bon avec 05 comptabilisant moins de 30 erreurs, 04 comptabilisant entre 36/38 erreurs, enfin 02 étudiants comptabilisant entre 40/42.

Nous avons passé à présenter l'analyse quantitative des résultats du test :

1. Analyse quantitative des résultats du test :

Pour avoir une analyse quantitative des résultats de test et dégagé les plus grandes catégories d'erreurs, nous avons élaboré un tableau représentatif du nombre et pourcentage des erreurs le tout suiv d'un commentaire sur chaque copie.

TABLEAU N° 3

**TABLEAU PRESENTATIF DU NOMBRE ET POURCENTAGE D'ERREUR DU
TESTE**

copie	Erreurs de sons	Erreurs sur mots	Erreurs d'accord et de conjugaison	Erreurs des homophones	Erreurs de signes
1	6	13	13	3	1
	16%	36%	36%	8%	2%
2	5	15	16	6	0
	17%	35%	38%	14%	0%
3	2	4	9	4	0
	10%	21%	47%	21%	0%
4	1	9	5	5	2
		36%	20%	20%	8%
5	2	10	12	6	0
	6%	33%	40%	20%	0%
6	2	6	9	4	1
	9%	27%	40%	18%	4%
7	0	6	4	4	0
	0%	42%	28%	28%	0%
8	9	14	7	8	0
	23%	36%	18%	21%	0%

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

9	1 3,7%	8 29%	8 29%	8 29%	2 7%
10	5 12%	14 35%	9 22%	7 17%	5 12%
11	1 4%	11 50%	7 31%	2 9%	2 9%
12	0 0%	10 30%	11 33%	8 24%	4 12%

Commentaire :

Les erreurs dominantes au niveau de la copie 1 affectent les erreurs sur mots et les erreurs d'accord et de conjugaison au même niveau, elles sont au nombre de 13 et détiennent le pourcentage le plus élevé d'erreurs 36%, ce qui correspond à la moitié des erreurs de type erreurs de sons de deuxième position puis, erreurs sur les homophones et enfin erreurs de signes.

Concernant la copie 2 la plus grande erreur accumulée c'est au niveau d'erreurs d'accord et de conjugaison elles sont au nombre de 16 d'un pourcentage de 38%. Ensuite de deuxième degré 15 d'un pourcentage de 35%, puis les erreurs des homophones elles sont au nombre de 5 erreurs de pourcentage de 17% et erreurs de sons au nombre de 5 d'un pourcentage de 17% alors que au niveau d'erreurs et de signe c'est 0%

Au niveau de la copie 3 l'erreurs le plus élevé c'est l'erreurs d'accord et de conjugaison comme la copie précédente d'un pourcentage de 47% puis au même niveau on trouve l'erreurs sur mot et l'erreurs des homophones d'un pourcentage de 21% et enfin erreurs de sons d'un pourcentage de 10%. En revanche nous avons trouvé 0% au niveau d'erreurs de signes.

Mais la copie 4 nous avons marqué les erreurs dans tous les niveaux. Le niveau le plus élevé c'est l'erreurs sur les mots puis dans la même catégorie les erreurs

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

d'accord et de conjugaison et les erreurs des homophones puis les erreurs de sons 16% et finalement erreurs de signes 8%.

Ici dans cette copie 5 les erreurs les plus dominant c'est les erreurs d'accord et de conjugaison puis erreurs sur mots puis erreurs des homophones et dernièrement erreurs de sons mais on ne trouve pas qu'une erreur de signes.

La copie 6 :

Cette copie accumule son plus grand nombre d'erreurs au niveau des erreurs : l'erreurs d'accord et de conjugaison avec un totale de 9 d'un pourcentage de 40% ensuite les erreurs sur les mots , puis les erreurs des homophones de la troisième degré d'un pourcentage de 18% aussi l'erreurs de sons d'un totale de 2 et en dernier l'erreurs de signes pour un pourcentage de 4%

Qu'en est-il trouvé dans la copie 7 ?

Toutefois, les erreurs sur les mots comme un niveau élevé et comme même niveau par rapport au type d'erreurs d'accord et de conjugaison et l'erreurs des homophones d'un pourcentage de 28%. Alors que nous avons marqué 0 erreurs au niveau d'erreurs de sons et de signes.

Dans l'analyse de la copie 8 nous avons trouvé 14 erreurs au niveau d'erreurs sur les mots puis 9 erreurs d'un pourcentage de 23% concernant l'erreurs de sons puis presque même nombre à la case des erreurs des homophones 8 d'un pourcentage de 21% en dernier un totale de 7 d'un pourcentage de 18% pour la case d'accord et conjugaison. Mais 0% concernant les erreurs de signes.

Analysons maintenant la copie 9 :

Concernant l'analyse de cette copie elle a accumulé le moins d'erreurs au niveau d'erreurs de sons (totale : 1 pourcentage 3,7%). Mais les erreurs de signes d'un totale de 2 d'un pourcentage de 7%. les erreurs sur les mots , d'accord et de conjugaison, des homophones marquant même totale 8 d'un pourcentage de 29%

Quatorze erreurs affectent les erreurs sur les mots comme un niveau élevé au niveau de copie 10 puis neuf erreur comme deuxième degré au niveau d'erreurs

Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

d'accords et de conjugaison, ensuite viennent les erreurs à dominante homophoniques enfin au même niveau les erreurs de sons et de signe d'un total de 5 sur un pourcentage de 12%

Les erreurs de la copie 11 affectent tous les niveaux d'erreurs : celle affectant les erreurs sur les mots sont présentes à 50% ,pour le niveau d'accord et de conjugaison 31% et les homophones et les de signes 9%,avec 02 pour chaque niveau, enfin les erreurs de sons 4%

Que ressort-il de l'analyse de la dernière copie (12) ?

Les erreurs dans la copie 10 affectent les quatre niveaux d'erreurs à l'exception d'erreurs de sons 0%

Le niveau le plus élevé c'est l'erreur d'accord et de conjugaison 33% ,après l'erreur sur les mots 30%, ensuite l'erreur homophonique 24% .enfin l'erreur de signes 12%.

Après avoir effectué une analyse quantitative une à une pour chacune des 12 copies, nous allons maintenant procéder à l'interprétation de ces résultats numériques afin de tirer une conclusion générale sur les principales tendances qui se dégagent des tests.

Interprétation des résultats du teste

Nous soulignerons ici les principales caractéristiques de cet échantillon de 12 copies d'étudiants de cycle universitaire. Cependant n'oublions pas deux critères qui nous permettent d'être humbles dans nos résultats :

-Les erreurs qui nous intéressent particulièrement ne peuvent nous faire oublier les véritables compétences de nos étudiants.

-en effet, certaines colonnes sont souvent vides ou presque vides, démontrant ainsi une bonne connaissance.

- on peut faire des améliorations et des remédiations grâce aux bases déjà acquises.

Pour interpréter approfondiment et globalement nos résultats du test , nous avons montré la fréquence des erreurs sans un tableau puis leur pourcentage dans un graphe.

TABLEAU N°4

Les fréquences des erreurs

Niveau des erreurs	Erreurs de sons	Erreurs sur les mots	Erreurs d'accord et de conjugaison	Erreurs des homophones	Erreurs de signes
Nombres des erreurs	<u>37</u>	<u>120</u>	<u>111</u>	<u>65</u>	<u>17</u>

Dans le tableau ci-dessus nous avons mis en évidence le nombre total de chaque d'erreurs décelées dans la totalité des copies.

D'abord, Ce sont les erreurs sur les mots, tel que « cohésion, cesse, base, engendre » qui viennent en tete de liste avec un totale de 120 erreurs.

De plus, les erreurs de types d'accord et conjugaison viennent en deuxième position avec un totale de 111 erreurs comme « groupes, entreprises, privées, soient, jouer, savons »

Ensuite dans la troisième position c'est les erreurs homophoniques avec un taux de 65 erreurs « ses, nous, cela, aux »

Dans la quatrième position c'est par apport au l'erreurs de sons avec un taux de 37 erreurs « de position, l'échelle, quelconque »

Enfin nous nous retrouvons dans la dernière position l'erreurs de signes dans laquelle les étudiants ont accumulé avec un totale de 17 erreurs.

Donc après tout cela nous avons destingé 3 principes catégorie d'erreurs :

D'ailleurs ce qui nous intéresse c'est la première et la deuxième catégories ce sont presque dans la même niveau. D'une part ces difficultés qui situent le plus dans la zone d'erreur sur les mots laquelle inclut l'utilisation incorrecte de mot ou bien l'emploi d'un mot qui ne existe pas (erreurs lexicale ou vocabulaire) ou bien mot mal écrit (erreurs orthograohique).d'autre part ces difficultés c'est au niveau de genre et nombre (féminin/Msculin) (singulier/pluriel) ecc... et de terminaisons verbale. On peut relier par rapport au mal explication des bases de langues dans les préparations au

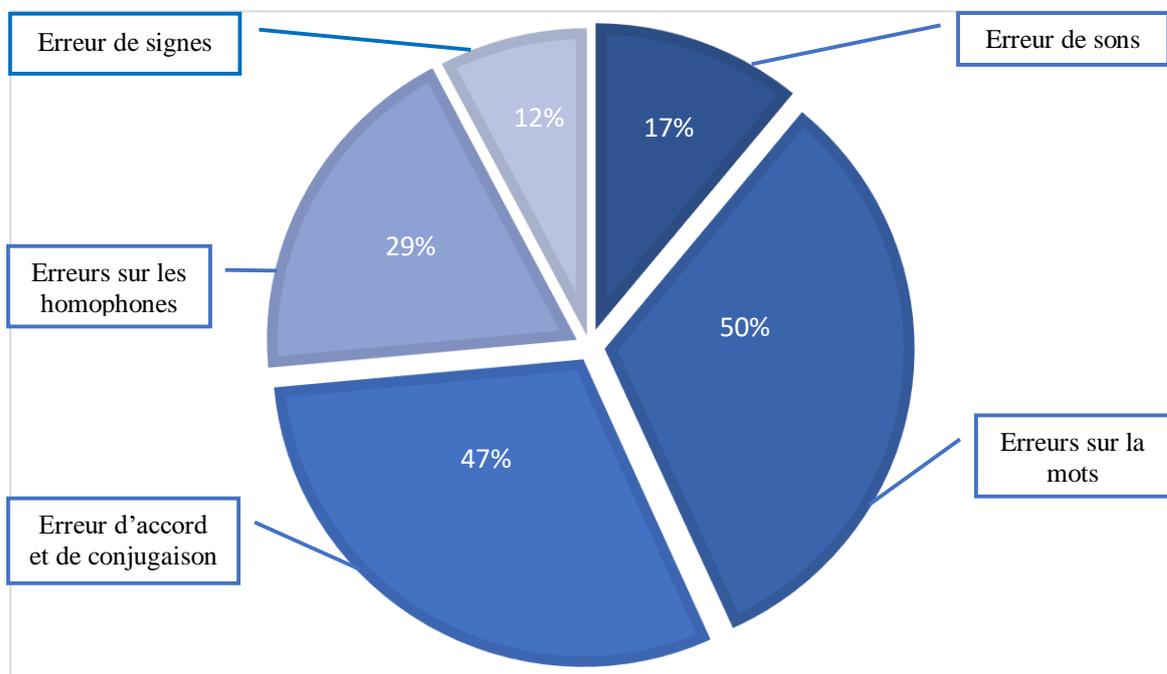
Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

paravent ou bien l'influence du langue arabe (langue maternel dans tout les cycles, primaire , moyenne ,secondaire) finalement la difficultés des langues française elle-même dans la conjugaison et l'orthographe.

La graphie des pourcentages

Nous avons choisi de faire une graphie au même temps concernant la traduction des pourcentages de chaque catégories d'erreur des résultats de tableau.

Concernant la graphie ci dessus les pourcentages des 5 zone d'erreur présentant dans cette manière :



La catégorie d'erreurs la plus fréquente c'est les erreurs sur les mot avec un pourcentage de 34% « mesure,compte,meilleur ecc... »

Les erreurs de type d'accord et conjugaison « des groupes, les autres, soient, jouer.. » en deuxième position avec le pourcentage de 31%.

Dans la troisième position les erreurs de types homophoniques d'un pourcentage de 18% « est,auc ses... »

Dans la quatrième position les erreurs à dominante de sons d'un pourcentage de 10%. « l'accomplissement, coopération, plus.. »

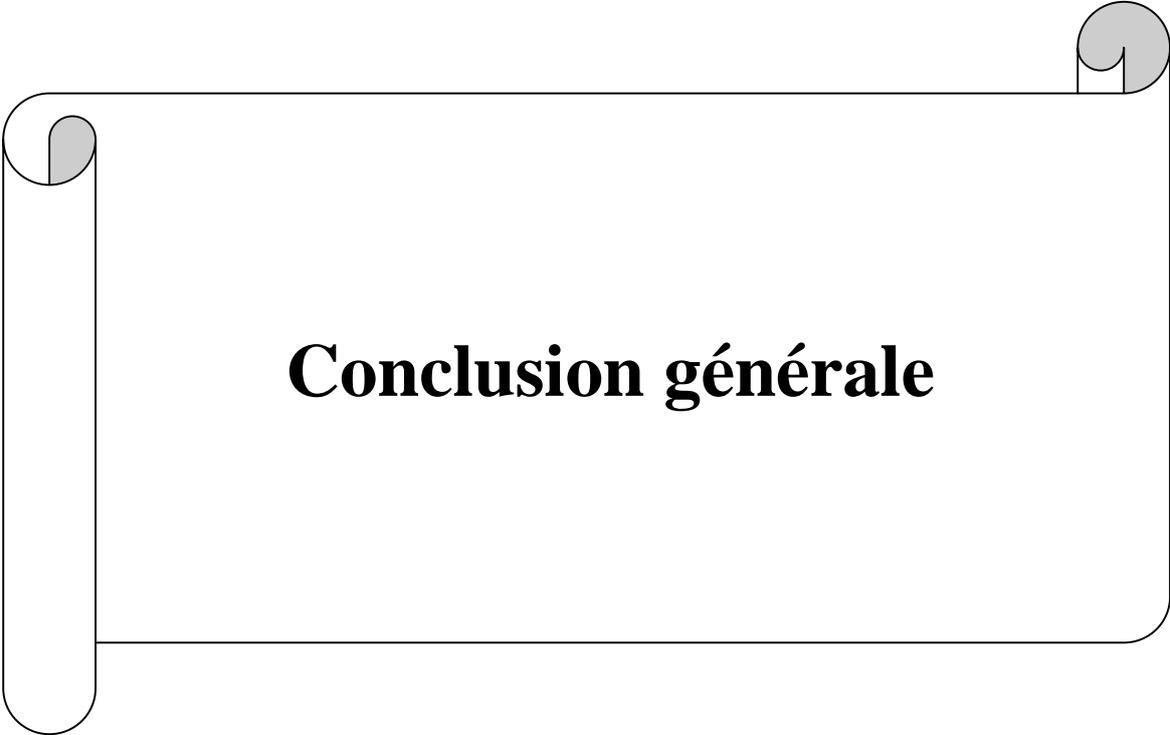
Partie pratique : la méthodologie et l'Analyse des données et résultats obtenus

Enfin, avec un pourcentage de 4% dans la catégorie la plus fréquente :les erreurs à dominante de signes « les marques de ponctuations.. »

Le plus large pourcentage d'erreurs d'après la graphie c'est dans deux niveau celle de l'erreur sur les mots et l'autre sur l'erreur d'accord et de conjugaison presque dans le même niveau. Alors que les erreurs des homophones on un large presque moyen puis erreurs de sons et de signes d'un petit pourcentage comme le montre la graphie précédente.

Le chapitre pratique de notre travail qui est réservé à notre thème de recherche et en particulier à l'erreur réalisée en classe de FLE par les étudiants de première année master de l'université 8 mai 1945 à Guelma d'une part, et l'analyse des erreurs commettent par eux.

Notre démarche de travail avait pour but d'étudier et analyser les erreurs des apprenants du master 1 en orthographe dans leur milieu universitaire et leur spécialité s'une part pour voir les difficultés et la réflexion dans leurs pratique d'écriture et d'autre part analyse leur copie dans la mesure de connaitre le niveau actuel pour eux.



Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit d'enseignement d'écriture intitulé l'erreur, s'est basé sur l'analyse de l'écrit pour les étudiants universitaire de master 1 université 8 mai 1945 « Guelma ».

Dans cette étude notre but de recherche était d'identifier les erreurs commis par les étudiants lors de dicté un texte pour mieux comprendre leur niveau et leur difficulté en écrit.

Pour réaliser notre but de recherche, nous avons relevé les erreurs puis nous avons fait une analyse selon la grille de LILIANE PELLETIER adaptée par NINA CATACH afin de constituer une base sur le type d'erreurs commises par les étudiants.

Pour conclure, nous rappelons que dans cette étude, nous avons posé la problématique suivante : Comment peut-on améliorer les capacités d'écritures chez l'apprenant par le biais de la dictée ? Autrement dit, la dictée a-t-elle un impact favorable sur l'amélioration de l'écrit ?

Cette problématique fut appuyée par l'hypothèse suivante : les apprenants pourront améliorer leurs style d'écriture grâce à la dictée qui encourage leurs coté créatif sans avoir peur de commettre des erreurs orthographiques.

Il en ressort par le biais de cette recherche que la dictée pourrait remédier aux erreurs orthographiques par le biais de la pratique, qui doit être régulière, donc elle aide à améliorer les compétences orthographiques chez les apprenants.

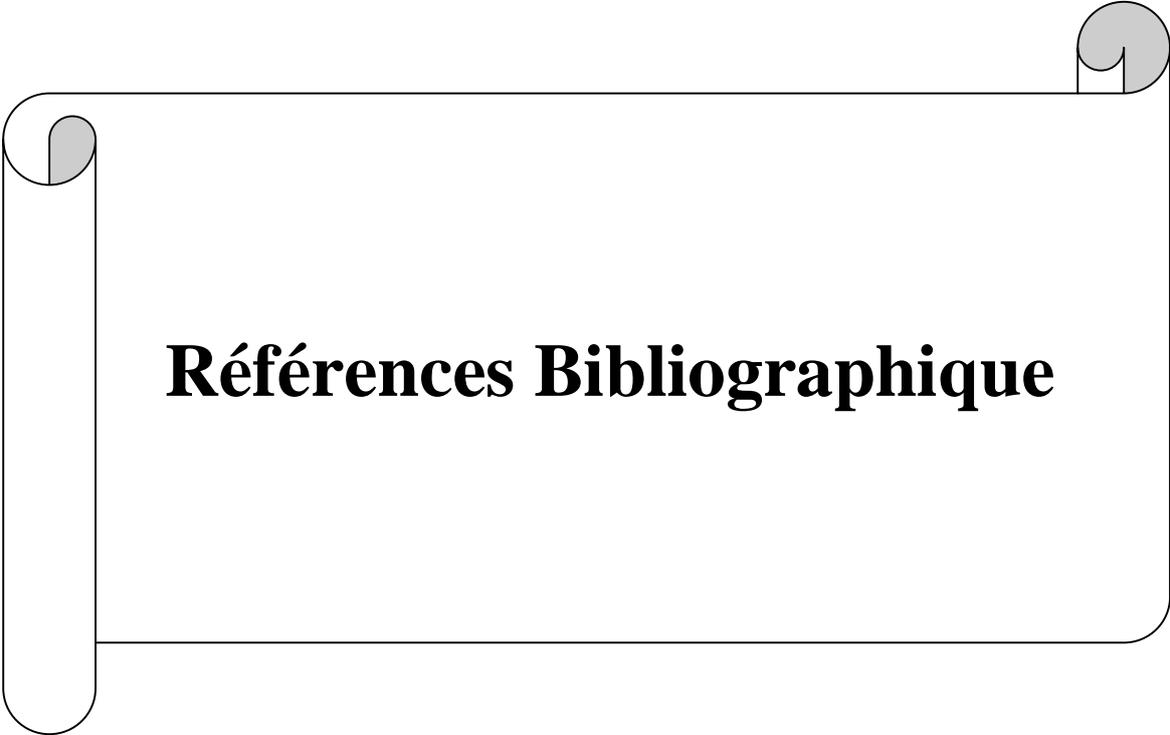
Actuellement, ce travail de recherche est une étude purement descriptive des erreurs d'orthographe en écriture des étudiants apprenant le français langue étrangère comme spécialité, et les résultats que nous avons abstenus sont une tentative de découverte dans ce domaine de recherche, et il y a encore de la place pour un élargissement dans cette recherche. D'ailleurs l'analyse et le traitement des erreurs selon leur nature, permet à l'apprenant de progresser, de reconnaître une procédure, un savoir qu'on pourra réutiliser plus facilement. Donc, nous nous basons sur la pédagogie de l'erreur à l'écrit car lorsqu'on dit « écrit » ce n'est pas juste par rapport à l'application des ensembles de règles linguistique mais c'est aussi un outil dans lequel on a une relation

Conclusion générale

incontournable entre l'enseignant et l'apprenant car le plaisir d'écrire joue un rôle très important mais cette activité reste difficile et complexe.

L'écrit prend une place importante dans l'apprentissage de la langue française, mais il faut toujours penser aux problèmes qui existent dans le système éducatif en Algérie dans tous les cycles.

La dictée est un outil très essentiel et important qui permet l'appropriation d'une compétence orthographique par les apprenants et d'acquérir de nouveaux mots, de nouvelles structures pour l'amélioration de la performance orthographique et par-là la compétence scripturale notamment par d'autres auxiliaires didactiques autres que la didactique. C'est à ce travail de rénovation que nous souhaitons consacrer nos recherches futures.



Références Bibliographique

Références Bibliographique

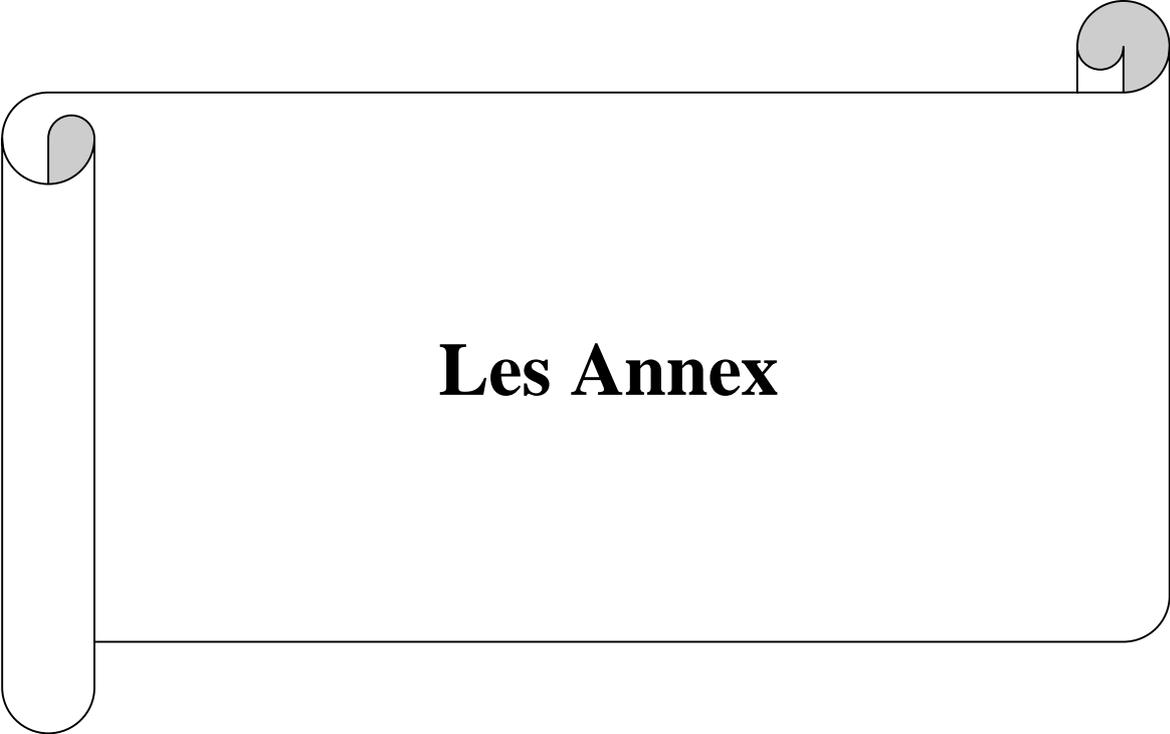
1. ASTOLFI Jean Pierre, L'erreur un outil pour enseigner, ESF éditeur, Paris, 1997
2. ASTOLFI, J.-P., 1999, Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui. Paris : INRP
3. Chevrel & Blanche-Benveniste, 1974
4. Commission Nationale des Programmes. Document d'accompagnement des programmes de La 2ème année moyenne. Direction de l'enseignement fondamental, Ministère de l'éducation national, Algérie, 2003.
5. Communication, numéro7,1990, Paris, Septembre,2006.
6. CORNAIRE C. et Raymond PM., La Production Ecrite, Clé International, Paris 1999.
7. CRYSTAL, D 1995. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge : CUP.
8. Délégation générale de la langue française et aux langues.« Langue et cité : Les rectifications.
9. Emilie Ailhaud. Etude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production. Thèse de doctorat de l'université LUMIÈRE LYON 2. le 12 décembre 2016.
10. Fayol, M (2002) « L'apprentissage de l'écriture », Hèmes science, Paris.
11. Frauenfelder et Porquier. Enseignement et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir In : le français dans le monde, 1980.
12. Guyon (2002) » la maîtrise de l'orthographe lexicale du français.
13. Guyon O, (2002). « Compétences orthographiques au CEL: le cas du - s grammatical». Le Français aujourd'hui ». France, Édition.
14. In Nina Catach, l'orthographe française, Nathan, Paris.
15. L'académie française. « Le guide complet de la nouvelle orthographe ». 1990.
16. Nina Catach, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Nathan, PARIS, 1980.
17. « Orthographiques ». Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques n 01. Ministère de la culture et de la

Références Bibliographique

18. PETRUM Collignon inspecteur, A propos de l'expression écrite par, informations pédagogiques n°42- Septembre 1998.
19. Philippe, M, cité par Astolfi, J, P. L'erreur, un outil pour enseigner par ESP éditeur 1997.pratiques et enjeux pédagogiques.
20. SIMARD Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », In des sciences de l'éducation, n° 1, 1995, Québec, Érudit.
21. MOIRAND Sophie, 1979, Situation d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Nathan/ clé International.

Dictionnaire

1. AUGÉ, Paul. Le Petit Larousse Illustré. Librairie Larousse, volume 10, Paris, 1982.
2. Cuq et Alli, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ; paris ,clé international/Astolfi,2004.
3. CUQ J-P et CRUCA Isabelle, cours de didactique de Français langue étrangère et second, 2005.
4. CUQ J-P, 2003, Dictionnaire De La didactique Du Français langue étrangère et second, édition : CLE International, Paris.
5. KATEB, Yacine à DAOUD, Kamel. Le butin de guerre. Synergies Algérie n° 9 - 2010.
6. Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y.(1996) Paris, E .S.F.
7. Robert, J. P. (2008). Dictionnaire pratique de français du FLE (éd. Ophry). Paris.
8. Piolat A.Roussay.J-Y(1992) « rédaction de textes. Eléments psychologie cognitive ». In106- 125)
9. Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, Paris, Bords 2002.



Les Annex

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quelque ils soient. ces fonctions sont multiples. ^{communiquées} ^{quels qu'ils soient}

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre, (quels qu'elle) qu'un groupe existe comme un groupe. ^{cohésion}

Elle permet d'autre part, la concrétisation de tâches collectives, et cela à tout les niveaux, depuis la plus élémentaire coopération au sein d'une équipe ^{plus élémentaire coopération} jusqu'aux ^{coordination} ^{jean task} ^{de plus en plus} opérations à l'échelle nationale, entreprise par le ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale dans les cadres (devent) de grande entreprise (privé), (des) privées.

(A la suite) Elle assure également la valorisation des individus et des groupes dans la mesure où elle permet une manifestation d'existence, une affirmation de soi, une prise de position, qui force les autres individus ou les autres (à tenir) groupes à tenir.

compte des opinions de celui qui parle et / ou des rôles
qu'il veut jouer.
La communication constitue aussi le meilleur moyen
de résoudre les problèmes interpersonnels et inter-
groupes. Nous savons que le désaccord jusqu'à
un certain degré, appelle la communication et
l'intensifie, ce qui confirme que la communication
a pour fonction de diminuer ou de réduire les
désaccords. Quand la communication s'opère,
les tensions, les conflits, voire le désordre (ou le
désordre) prolifèrent. Enfin, dans la société, il n'est
pas pratiquement pas d'actions qui ne trouvent
leur correspondance dans une communication (quelle qu'elle
soit).

Savoir vivre avec les autres,
c'est avoir Communiquer.

La Communication est à la base
de tous les échanges quelle
qu'ils soient. Ses fonctions sont
multiples. ^{Ses} ^{quels}

- D'un part, elle favorise la ^{quiescent}
est l'unité des groupes sociaux. ^{cohésion}

C'est par elle ^{groupes sociaux}
est par le réseau
de relation(s) ^{quelles} en jonche ^{quelles}
^{des} ^{groupes} existe ^{comme} ^{un} ^{groupe}

Elle permet d'autre part,
la ^{conclusion} des tâches

collectives ^{l'accomplissement} et cela à tout les
niveaux, de puis la plus
élémentaire opération au sein

de ^{d'une} ^{équipe} ^{coopération} jusqu'aux ^{Coordination}
j'ai ^{gigantesque} qui exige les
^{gigantesques} qui exigent

opérations à l'échelle nationale,
entreprise le ministère,

donc le Cadre de grande
entreprise ^{prévues}

à la fois Elle assure également
la valorisation des individus

et ^{des} groupes dans la mesure

ou ^{de} communication et ^{une} manifestation

d'existence, une affirmation de

^{d'existence est} ^{soin,} une prise de position qui

^{soi} force les autres individus ou les

autres à tenir compte des opinions

de la lui qui ^{compte} est / ou

du rôle qu'il veut jouer.

La Communication constitue aussi

le meilleur moyen de résoudre

les ^{meilleurs} problèmes interpersonnels ^{résoudre} est

intergroupes. Nous savons que ^{problème} ^{interpersonnelle} et

désaccords jusqu'à un certain

de ^{désaccords} ^{degré}, appelle la communication

et ^{degré} ^{l'intensité} ^{l'intensité}, ce qui confirme que

la communication a pour fonction de

diminuer ou de réduire les désaccords.

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quelque ils soient. Ses fonctions sont multiples. *quels qu'ils*

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet d'autre part, l'accomplissement de tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire coopération au sein d'une équipe jusqu'aux *coordinations* gigantesques, qu'exige les opérations à l'échelle *national*, *exigent* entreprises, par le ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale dans le cadre *public* de grandes entreprises *privées*.

Elle assure également la valorisation des individus et des groupes dans la mesure où communiquer est une manifestation d'existence, une affirmation de soi, une prise de position qui

force : les autres individus ou les autres groupes à tenir compte, des opinions de celui qui parle et / ou des rôles qu'il veut jouer. La communication constitue aussi le meilleur moyen de résoudre les problèmes interpersonnels et intergroupe. Nous savons que le désaccord jusqu'à un certain degré appelle la communication et l'intensifie, ce qui confirme que la communication a pour fonction de diminuer ou de réduire les désaccords. Quand la communication cesse, les tensions, les conflits, voire le (désordre) désaccord (proliférant) prolifèrent.

Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement pas d'action qui ne trouve son correspondant dans une communication quelconque.

Il

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est la base de tous les échanges qu'ils soient. Les fonctions sont multiples.

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par les réseaux de relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet d'autre part, le accomplissement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire opération au sein d'une équipe jusqu'à la coordination gigantesque qui exige les opérations à l'échelle nationale, entreprises par le ministère dans le cadre du service public au par la direction nationale.

Quand on la communication cesse, les fonctions les conflits vont le double polygone. Enfin dans la conflits sociale, il n'y a pas d'action qui ne trouve sont correspondant dans une communication quel qu'il soit.

dans le cadre de grandes entreprises
privées.

- à la sur Elle assure également
la réconciliation des individus
et des groupes dans la mesure
où communiquer est une manifestation
d'existence, une affirmation
de soi, une prise de position
qui force les autres individuellement ou
les autres à tenir compte des
opinions de celui qui parle et/
ou qui doit faire.

la communication constitue aussi le meilleur
moyen de résoudre les problèmes
interpersonnels et intergroupes.
savons que le désaccord jusqu'à
un certain degré, appelle la communication
et la fait s'intensifier, ce qui
confirme que la communication
ce qui confirme a pour fonction
de diminuer ou réduire les désaccords.

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quel qu'il soit. Ces fonctions sont multiples. **Sient**

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. Si par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe. Elle permet d'autre part, l'accomplissement des tâches collectives, **accomplissement** est cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire opération au sein d'une équipe **opération** jusqu'aux **coordinations** gigantesques qui exigent les opérations à **les** chaînes **exigent** nationale, entreprises par le **échelle** ministère dans le cadre du service.

public
publique au par la direction nationale dans le cadre de grandes entreprises privées
Elle assure également la valorisation des individus et des groupes dans la mesure ou communiquer et une manifestation d'existence, une affirmation de soi, une prise de position qui force les autres individus ou les autres attentes groupes à tenir compte des opinions de celui qui parle et / ou du rôle qu'il veut jouer.
La communication constitue aussi le meilleur moyen de résoudre les problèmes interpersonnelle et intergroupes. Ne sachant que le désaccord jusqu'à un certain degré, appelle la communication et l'intensifiée, ce qui confirme que la communication a pour fonction de diminuer ou de réduire les désaccord. Quand la communication cesse, les tensions, les conflits, voir le désordre prolifèrent.
Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement pas de direction qui ne trouve sont correspondant dans une

communication
de
apte.
concord

interpersonnels
Nous savoir
l'intensifie
prolifèrent
publique

M.A

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quelle qu'il soit ^{quels qu'ils soient.}

Ces fonctions sont multiples.

^{SEP} D'une part, // // elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe. ^{ce qui le permet} ~~est~~ d'autre part, le ^{l'accomplissement} accomplissement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire coopération au sein d'une équipe jusqu'aux ^{d'une} coordinations ^{gigantesques} qui exigent les opérations à l'échelle nationale, entreprise par le ministère dans le cadre ~~du~~ service public ou par la direction nationale dans le

B.M.

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges, quel qu'ils soient. Ses fonctions sont multiples ^{quels qu'ils}

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. C'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet ^{existe} d'autre part, l'accomplissement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire opération au sein d'une équipe jusqu'au ^{élémentaire} coordination gigantesques qui exigent les opérations à l'échelle nationale, entreprises par le Ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale dans le cadre de grandes entreprises privées.

Elle assure également la valorisation des individus et des groupes ^{la mesure} dans ^{la mesure} ou communiquer est une manifestation d'existence, une :

Cadre proche ~~entre~~ prises ~~privées~~.

(A) Elle assure également la verbalisation des individus et des groupes dans la mesure où communiquer est une manifestation (e) d'existence, une affirmation de soi, une prise de ~~position~~ ^{de position} qui force les autres individus ou les autres ^{groupes} ~~à~~ tenir compte des opinions de celui qui parle et / ou (les) rôle ^{du} qu'il veut jouer.

La communication constitue aussi le meilleur remède aux problèmes interpersonnel et intergroupes.

Ne sachant que le désaccord jusqu'à un certain degré, appelle la communication et l'intensifie, ce qui confirme que // // la communication a pour fonction de ou de réduire les désaccords.

Quand la communication cesse, les tensions et les conflits, voire le désordre ^{en} ~~prolifèrent~~ ^{en}.

Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement pas d'action qui nous touche sans correspondre dans une communication ou une réponse.

de soi
affirmation du soit, une prise de position
qui forcent les autres individus ou les
autres groupes à tenir compte des opinions
de celui qui parle et / ou des ^{opinions} soles, qu'il veut
jouer.

La communication constitue aussi le
meilleur moyen de résoudre les problèmes
interpersonnels et intergroupes. Nous savons
que le désaccord jusqu'à un certain degré,
appelle la communication et l'intensifie,
ce qui confirme ^{que} la communication a pour
fonction de diminuer ou de réduire les
désaccords. Quand la communication cesse,
les tensions, les conflits, voire le désordre
^{tensions} prolifèrent.

Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement
pas d'action qui ne trouve son correspondant
dans une communication quelconque.
quelconque

N. H 8 l' es / e / es ?

savoir vivre avec les autres, cela se apprend à
 communiquer avec eux. ^{vivre} La communication est à la base ^{c'est d'abord}
 de tout les échanges quelque ils soient. ces fonctions ^{les}
 sont multiples. ^{tous} ^{quels qu'ils soient.}

- D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité
 des groupes sociaux.

c'est par elle et par elle le niveau des relations
 qu'elle on garde qu'un groupe existe comme le groupe. ^{réseau}

- elle permet d'autre part, la complémentarité de tâches ^{engendrée}
 collectives, et cela à tous les niveaux, depuis ^{l'accomplissement des tâches}
 la plus et les matérialisation et la coopération au sein
 d'une équipe jusqu'à la coordination. ^{élémentaire et coopération} regardes qui
 exigent les opérations les opérations à des échelles ^{jusqu'aux coordinations gigantesques}
 nationale, entreprise par le ministère dans le cadre ^{à l'échelle}
 du service public ou par la direction nationale
 dans le cadre d'une grande entreprise, privées ^{direction}
 à la Sme). Elle assure également la valorisation ^{de grandes}
 des individus et des groupes dans la mesure où

communiquer et la manifestation d'existence,
^{Communication} la affirmation de soi, la prise d'opposition, la
prise) qui force ^{force} les autres individus ou les autres
à tenir compte des opinions de celui qui ^{opinions} parle et / ou du rôle qu'il faut jouer.

- la communication constitue aussi le meilleur moyen de
résoudre les problèmes interpersonnels et intergrou-
peux nous savons que ^{intergroupes} les désaccords jusqu'à un certain degré,
appelle la communication et l'intensifie. ce qui confirme
que la communication a pour fonction de diminuer ^{confirme}
ou de réduire les désaccords.

- Quand la communication cesse, les tensions, les conflits
voient le désordre proliférer. ^{cesse tensions}
Enfin, dans la société, ^{désordre prolifèrent} il n'y a pratiquement pas
d'action qui nous tienne son correspondant dans la
communication ^{ne} quel qu'elle
^{quelconque}.

5) Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. la communication est à la base de tout les échanges quel^s qu'ils soient. Ses fonctions sont multiples.

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. c'est par elle et par le réseau de relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet d'autre part, l'accomplissement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis le plus élémentaire coopération au sein d'une équipe jusqu'aux ordinations géogant es que qu'exige les opérations à l'échelle nationale, entre prise par le ministère dans le cadre de service public ou par la direction nationale dans le cadre de grandes entreprises privées.

Elle assure également la valorisation
 des individus et des groupes dans la
 mesure ou communiquer et une
 manifestation d'existence, une
 affirmation de soi, une prise de
 position qui force les autres individus
 ou les autres groupes à tenir compte
 des opinions de celui qui parle et /
 au des rôles qu'il veut jouer.
 La communication constitue aussi
 le meilleur moyen de résoudre
 les problèmes interpersonnels et
 intergroupes. ne savent que le
 désaccord, jusqu'à un certain degré
 appelle la communication et l'intensifie
 ce qui se forme que la communication
 a pour fonction de diminuer ou de
 réduire les désaccords. Quand
 la communication cesse, les tensions
 les conflits, voire le désordre
~~prolifèrent~~ prolifèrent.
 Enfin, dans la société, il n'est
 pratiquement pas d'action qui ne trou-
 ve sans cesse pendant toute une communication

et conquies.

- Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux.
La communication est à la base de tous les échanges quel qu'il soit, ces fonctions sont ^{quel qu'ils soient les} multiples.
D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité ^{des} groupes sociaux. Si par elle et par le réseau les relations ^{est} quelle en font quelle ^{des} qu'un groupe existe ^{en fait} un groupe. Elle permet d'autre part, la complémentarité de tâches collectives et cela ^{l'accomplissement des tâches} à tous les niveaux depuis la plus ^{élémentaire} et les moteurs opération au sein d'une ^{Coopération} équipe jusqu'au ^{Coordination} fixation Casque, qui exige ^{Coordination gigantesque} les opérations à l'échelle nationale, entreprise par le ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale ^{Public} dans le cadre de grandes entreprises ^{privées}.
Elle assure également la valorisation

BR.

- Savoir vivre avec les autres.
c'est d'abord apprendre à communiquer avec
eux. La communication est à la base
de tous les échanges que les individus
ses fonctions sont multiples. ^{qu'ils qu'ils soient}

D'une part, elle favorise la cohésion
et l'unité des groupes sociaux.
c'est par elle et par les réseaux
des relations qu'elle engendre
qu'un groupe existe comme un groupe.
elle permet d'autre part, l'accomplissement
des tâches collectives, et cela à tous
les niveaux depuis la plus élémentaire
coopérations au sein d'une équipe jusqu'aux
coordinations géographiques
qui exigent les opérations à l'échelle
nationale et entreprise par le ministère
dans le cadre du service public.
ou par la direction nationale dans le
cadre de grandes entreprises privées.

Elle assure également la valorisation
des individus et des groupes, dans la mesure
ou communiqués, et une manifestation
d'existence ^{communiqué} une affirmation de soi, une prise
d'opposition qui force les autres individus
^{de position} ou les autres, à tenir compte des opinions de
groupes

ce qui qui parle, et / ou du rôle qu'il
veut jouer.

* La communication constitue aussi le meilleur
moyen de résoudre les problèmes interpersonnels
et intergroupes. nous savons que le désaccord
jusqu'à un certain degré, appelle la communication
et l'intensifie, ce qui confirme que la
communication a pour fonction de diminuer ou
de réduire les désaccords, quand la
communication, cesse, les tensions, les conflits
voient le désaccord proliférer ^{opinions} différent. Enfin
dans la société, ^{recherche prolifèrent} il n'y a pratiquement pas d'action
qui ne trouve sans correspondance dans une
communication quelconque.

Savoir vivre avec les autres, c'est d'abord apprendre à communiquer avec eux. La communication est à la base de tous les échanges quel qu'ils soient. Ces fonctions sont multiples.

D'une part, elle favorise la cohésion et l'unité des groupes sociaux. c'est par elle et par le réseau des relations qu'elle engendre qu'un groupe existe comme un groupe.

Elle permet d'autre part, la complétement des tâches collectives, et cela à tous les niveaux, depuis la plus élémentaire coopération au sein d'une équipe jusqu'aux opérations gigantesques qui exigent les opérations à l'échelle nationale, entreprise par le ministère dans le cadre du service public ou par la direction nationale dans le cadre de grandes entreprises privées.

Elle assure également la valorisation des individus et des groupes dans la mesure où communiquer est une manifestation d'existence, une affirmation de soi, une prise de position qui force les autres individus ou les autres à tenir compte des opinions de celui qui parle et / ou des rôles qu'il veut jouer. La communication constitue aussi le meilleur moyen de résoudre les problèmes interpersonnels et intergroupes nous savons que le désaccord jusqu'à un certain degré, appelle la communication et l'intensifie, ce qui confirme que la communication a pour fonction de diminuer ou de réduire les désaccords. Quand la communication sèche, les tensions, les conflits, voire le désordre prolifèrent. Enfin, dans la société, il n'y a pratiquement pas d'action qui nous trouve sans correspondant dans une communication quelconque.