Université Yahia Fares de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues Etrangère
Département des Langues Étrangères

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master en français

Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

L'erreur, un outil d'enseignement -apprentissage de l'orthographe du FLE

Cas de la production écrite en classe de 4e AM

Présenté par:

BERRABAH Mourad

RAHMOUNI Ahlem

Sous la direction de :

Mme Hadjersi Amina

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Tout d'abord, nous nous rendons à Dieu le tout puissant qui nous a donné la force, la santé et la volonté pour réaliser ce modeste travail.
Nos remerciements vont à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin à réaliser ce travail :
Mme ***Hadjersi Amina*** *notre enseignante et directrice de recherche, , pour tous les efforts qu'elle a fournis tout au long de la réalisation de ce travail, pour ses conseils et son entière disponibilité.*

N'oublions pas de remercier Le surveillant général du collège « HAISSAM Yahia »
Monsieur ***HADDAD Fayçal*** *de nous avoir facilité la tâche d'effectuer notre expérience au sein de son établissement.*
Un grand merci pour ***Mme TIFA HADJA YAMINA*** *pour ses conseils et ses remarques pertinentes et constructives qui nous ont permis de réaliser et d'améliorer cette recherche.*
Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à nos enseignants chargés de cours et de TD durant tout notre cursus universitaire.
Nos remerciements les plus chaleureux s'adressent aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

Dédicace

Tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour, le respect, la reconnaissance, c'est tout simplement que : je dédie mon travail à :
***Ma femme**, qui m'a été d'un soutien remarquable.*
*Mon adorable fille **Malek Nada***
Mes frères et sœurs, à mes chers petits neveux et nièces sans oublier Anes,
***Mon père** : J'aurais tant aimé que tu sois présent. Que Dieu ait ton âme dans sa sainte miséricorde*
***Ma mère** : J'aurais tant aimé que tu sois présente. Que Dieu ait ton âme dans sa sainte miséricorde*
*Mes très chers amis : **Aissa Loucif, Messaoud Benali Amine Ali Khoudja, Tassist Mahfoud, Beij Mohamed, Hassane Benlakhal, et Atoui Mohamed,***
***A mes chers enseignants M. Guettas, Mr Zaitri, Mr Seddari, Mr Oricha ,Mr Amine Ali Khoudja, Mr Sough Mr Bouattou et Mme Benaimeche** :*
Cette humble dédicace ne saurait exprimer nom grand respect et ma profond estime, que dieu vous procure bonne santé et long vie.
A tous les membres de ma promotion.
A tous mes enseignants depuis mes premières années d'études.

Berrabah Mourad

Dédicaces

A mes parents, mes frères et mes sœurs
A la personne qui m'a encouragée
A ma directrice de recherche
A mes cousines, mes collègues et mes amies.

Veuillez trouver ici avec ma gratitude l'expression de mes sentiments les plus sincères.

Rahmouni Ahlem

Résumé :

Notre recherche, intitulée : **L'erreur, un outil d'enseignement-apprentissage de l'orthographe du FLE. Cas de la production écrite en classe de 4e AM**, s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle vise à explorer l'efficacité de l'analyse des erreurs d'orthographe comme outil de remédiation pour les élèves de 4e année moyenne.

L'étude a été menée auprès d'élèves du CEM Yahia Haissam à Médéa. L'analyse des erreurs orthographiques des élèves a été réalisée à l'aide d'une grille typologique ciblant les erreurs à dominante morphogrammique. Sur la base de cette analyse, un processus de remédiation a été conçu pour traiter les erreurs les plus récurrentes.

Cependant, les résultats de l'analyse des erreurs post-remédiation révèlent que le taux d'erreurs n'a pas connu de diminution significative.

Les mots clés : orthographe - erreurs –production écrite – remédiation.

ملخص:

بحثنا، بعنوان: "الخطأ كأداة للتعليم والتعلم في الإملاء الفرنسي. دراسة حالة الإنتاج الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط"، يندرج ضمن مجال تعليم الكتابة. يهدف إلى استكشاف فعالية تحليل الأخطاء الإملائية كأداة علاجية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

تم إجراء الدراسة مع تلاميذ من متوسطة يحي هيصام بولاية المدية. تم تحليل الأخطاء الإملائية للتلاميذ باستخدام شبكة تصنيف تستهدف الأخطاء ذات الطابع المورفوجرامي . بناءً على هذا التحليل، تم تصميم عملية معالجة للأخطاء الأكثر تكرارًا ومع ذلك، تكشف نتائج تحليل الأخطاء بعد العلاج أن معدل الأخطاء لم يشهد انخفاضًا ملحوظًا.

الكلمات المفتاحية: الإملاء - الأخطاء - الإنتاج الكتابي - العلاج.

Abstract :

Our research, titled **Error as a Teaching-Learning Tool for French Orthography. Case Study of Written Production in 4th Year Middle School**, falls within the field of writing didactics. It aims to explore the effectiveness of error analysis in orthography as a remediation tool for 4th-year middle school students.

The study was conducted with students from CEM Yahia Haissam in Médéa. The analysis of students' orthographic errors was performed using a typological grid targeting errors with a morphogrammic dominance. Based on this analysis, a remediation process was designed to address the most recurring errors.

However, the results of the post-remediation error analysis reveal that the error rate did not show a significant decrease.

Keywords: orthography - errors - written production - remediation.

SOMMAIRE :

Introduction générale ……....13
Chapitre 01 :l'orthographe en classe de FLE ……...17
Chapitre 02 : la production écrite en classe de 4am ……....33
Chapitre 03 : Analyse des erreurs relevées des productions écrites …….46
Chapitre 04 : Dispositif de remédiation ……...60
Conclusion générale ……..78
Références bibliographiques ……..…82
Annexes ……....90

La liste des tableaux :

Tableau 1:la distinction entre l'erreur et la faute 29
Tableau 2: la grille typologique des erreurs à dominante morphologique 48
Tableau 3: nombre d'erreurs concernant les items portant sur la flexion nominale 50
Tableau 4: nombre d'erreurs concernant les items portant sur la flexion verbale 54
Tableau 5 Tableau recapulatif de séances de remédiation 60
Tableau 6 : les résultats du post-test 71
Tableau 7 : tableau récapitulatif des résultats du post-test 72

La liste des figures

Figure 1 : schéma représentatif du plurisystème 25
Figure 2 la fréquence des erreurs concernent les items portant la flexion nominal (adjonction) 51
Figure 3 la fréquence des erreurs concernent les items portant la flexion nominal (omission) 52
Figure 4 la fréquence des erreurs concernant les items portant la flexion verbale 54
Figure 5 :présentation graphique des erreurs d'ordre morphogrammique 55
Figure 6 la fréquence des erreurs relevant de la morphologie verbale et la flexion nominale. 56
Figure 7: pourcentage de réussite au post-test 73
Figure 8 : taux de réussite au post-test 75

La liste des abréviations

FLE : français langue étrangère
4e AM : quatrième année moyenne
GN : groupe nominal
GV : groupe verbal
PE : production écrite
Occ : occurrence

Introduction générale

Introduction générale

En didactique de français langue étrangère (FLE),l'erreur occupe une place prépondérante ,depuis les années 70 , avec l'avènement de l'approche communicative qui différencie nettement erreur et faute à partir de la distinction chomskyenne entre compétence et performance selon laquelle les erreurs de nature systématique dépendent ,bien évidement ;de la compétence transitoire de l'apprenant et elles sont susceptibles d'être analysées ,alors que la faute relèverait plutôt de ce qu'on appelle communément « lapsus » .

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 p 34) affirment que Tout apprentissage engendre inévitablement des erreurs. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, car cela supposerait que l'apprenant connaît déjà le sujet.

Selon les partisans de l'approche communicative, l'enseignant doit prendre en compte les erreurs commises par l'apprenant, les analyser attentivement et aider l'élève à les comprendre. L'erreur peut être le point de départ de tout apprentissage. Donc, elle peut avoir un statut positif et une valeur assez importante. L'erreur n'est plus à considérer dès lors comme une faute.

De nos jours, l'erreur est vue comme un processus naturel et une étape normale dans le domaine éducatif ; elle est inévitable. Comme le souligne Robert Galisson (1991p75), on ne peut l'éviter, car elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. De plus, elle constitue un facteur crucial de progrès et une précieuse source d'information pédagogique. C'est pour toutes ces raisons que nous avons décidé d'étudier l'erreur dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

En réalité, l'erreur est significative et révèle un processus actif en cours de développement. Elle fournit des informations sur le niveau des apprenants et sur les difficultés qu'ils rencontrent. L'erreur n'est que rarement due au hasard ; elle résulte d'une certaine logique qui mérite d'être étudiée. L'apprenant qui commet une erreur nous informe incontestablement sur son processus de raisonnement, ce qui fait que l'erreur n'est jamais insignifiante.

L'analyse des erreurs revêt une importance cruciale pour l'enseignant et l'élève :

- **Pour l'enseignant :**

- Elle offre un double bénéfice, en comprenant les méthodes d'apprentissage de chaque élève et en ajustant sa méthode d'enseignement et en évaluant sa pertinence.

- **Pour l'élève :**

- Elle lui permet de comprendre où et pourquoi il a fait une erreur.

- Elle l'invite à réfléchir sur son raisonnement concernant l'erreur commise, favorisant ainsi son autonomie.

Cette recherche se base sur une réflexion pédagogique qui examine l'erreur d'un point de vue plus objectif et analytique. Elle se concentre sur les apports positifs des erreurs au lieu de s'épuiser vainement à trouver une solution en vue de les éviter par avance. Nous nous intéressons aux erreurs afin d'en dédramatiser l'aspect négatif et de l'utiliser comme adjuvants dans le processus d'enseignement-apprentissage. La principale préoccupation de cette recherche est l'étude des erreurs pour en faire des garants du dynamisme du processus d'enseignement du FLE chez les apprenants de la quatrième année moyenne.

Pour mener à bien notre modeste réflexion nous posons les questions suivantes :

- **Quelle serait la nature des erreurs d'ordre morphogrammique les plus récurrentes dans la production écrite des apprenants de 4e année moyenne ?**
- **Comment l'identification et l'analyse de l'erreur peuvent-elles être le point de départ d'un nouveau parcours d'enseignement- apprentissage de la production écrite des élèves de 4e année moyenne ?**
- **Quel dispositif mettre en œuvre afin de remédier aux erreurs repérées, et quel serait son impact sur la qualité des productions écrites de nos informateurs ?**

En guise de réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

1- Les erreurs commises dans la production écrite des apprenants de 4e année moyenne de nature morphogrammique concerneraient aussi bien la morphologie verbale que la flexion nominale.

2- L'erreur serait un levier lors du processus d'enseignement-apprentissage de la production écrite. En effet, l'identification et l'analyse des erreurs commises dans leurs productions, pourraient aider l'enseignant à envisager une démarche de remédiation adéquate quant aux carences ciblées afin de conscientiser l'élève sur ses propres erreurs, ce qui l'aiderait, bien entendu, à les éviter en produisant un texte.

3- Le dispositif mis en œuvre en fonction des erreurs localisées, aurait un impact positif. En effet, L'erreur serait un indicateur d'apprentissage et un outil capable de stimuler la curiosité des apprenants en les engageant plus activement dans leur propre processus de rédaction, ce qui conduit à une amélioration de la qualité de leurs écrits.

Dans notre démarche, nous avons recouru à une méthode descriptive et analytique au départ, que nous avons complétée par une recherche action. C'est

pourquoi, nous avons choisi d'analyser les productions écrites des élèves de quatrième année moyenne.

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil pédagogique privilégié. Pour atteindre cet objectif, nous nous référons principalement aux travaux de NINA Catach et Jean -Pierre Astolphi spécialiste de la typologie de l'erreur et les processus de remédiation.

Pour mettre à bien notre modeste recherche, nous procèderons tout d'abord, par établir un cadre théorique composé de deux chapitres :

Le premier chapitre explorera la notion de l'orthographe en classe de FLE , nous allons proposer dans un premier temps : La particularité de l'orthographe française, Aperçu historique, l'orthographe aujourd'hui, l'enseignement -apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien , l'impact de l'orthographe, la notion de pluri système**,** en nous basant principalement sur les morphogrammes grammaticaux .

Ce chapitre explorera de manière approfondie la distinction cruciale entre les fautes et les erreurs en acquérant une compréhension fine des différents types d'erreurs

Le deuxième chapitre se concentrera sur la production écrite en classe de 4AM, La définition de la production écrite et son importance au sein d'une séquence pédagogique seront d'abord établies. Ensuite, les trois phases clés de la production écrite seront examinées : la préparation, la réalisation et l'évaluation.

Vers la fin du deuxième chapitre, le concept de remédiation sera mis en lumière, en explorant ses diverses approches et ses objectifs dans le processus d'apprentissage. Nous examinerons comment des stratégies de remédiation efficaces peuvent aider les élèves à identifier et à corriger leurs erreurs d'écriture, conduisant à des améliorations significatives de leurs compétences rédactionnelles.

Le cadre pratique de cette recherche se répartira en deux chapitres :

Le premier chapitre de cette étude posera les bases solides pour les analyses ultérieures en présentant un corpus soigneusement sélectionné et représentatif de la production écrite des élèves de 4eAM, ainsi qu'en décrivant le contexte d'étude dans lequel les données ont été collectées. L'analyse approfondie de ce corpus et des erreurs d'écriture identifiées permettra de proposer des stratégies pédagogiques efficaces pour améliorer les compétences rédactionnelles des élèves et contribuer à leur réussite scolaire.

Le dernier chapitre constitue la proposition de notre dispositif de remédiation, il s'agit de mettre à l'épreuve notre démarche pédagogique qui vise essentiellement à pallier les erreurs relevées afin de vérifier la validité et l'efficacité de notre postulat.

Nous conclurons notre étude par une conclusion générale où nous présenterons les résultats obtenus.

Chapitre 01:L’orthographe en classe de FLE

Introduction partielle :

Le premier chapitre intitulé « l'orthographe en classe de FLE », s'intéressera en particulier au concept théorique, la particularité de l'orthographe française, la notion de plurisystème et une définition de l'erreur.

Le chapitre s'ouvre sur une exploration de la définition de l'orthographe, son histoire, son état actuel et les spécificités de son enseignement-apprentissage dans le contexte algérien (présentation de ses défis et les recommandations), l''impact de l'orthographe sur l'erreur. Ensuite nous présenterons le graphème et le plurisystème graphique. Nous apporterons enfin une définition et une compréhension claire de la distinction entre erreur et faute, ainsi qu'une classification des différents types d'erreurs que les apprenants de FLE peuvent commettre.

1. La particularité de l'orthographe française

1.1 Définition de l'orthographe :

Étymologiquement, le mot orthographe dérive de deux racines grecques : « orthos », signifiant « droit » ou « correct », et « graphein », signifiant « écrire » Cette origine reflète parfaitement l'essence de l'orthographe en tant qu'ensemble de règles et de conventions qui régissent l'écriture correcte des mots dans une langue donnée.

L'orthographe est une composante essentielle de la langue écrite, régie par des règles spécifiques. La langue parlée se compose de phonèmes tandis que la langue écrite se compose de graphèmes, et il existe souvent une disparité entre l'écriture et la prononciation des mots. Cette complexité souligne l'importance de comprendre et de maîtriser les règles orthographiques pour écrire correctement dans une langue donnée.

Le nombre de lettres d'un mot n'est pas toujours égal au nombre de sons qu'il comporte. Voici quelques exemples :

- **Exemple 1** : Le mot "eau" a trois lettres mais ne comporte qu'un seul son [o].
- **Exemple 2** : Le mot "chat" a quatre lettres mais seulement trois sons [ʃ], [a], et [t].

Le dictionnaire de français Larousse (2002, 305) indique que l'orthographe est un nom féminin (latin orthographia, du grec orthographia) qui se définit comme un ensemble de règles et d'usages établis, servant de norme pour écrire les mots d'une langue donnée. Ce système vise à garantir une certaine cohérence et uniformité dans la représentation écrite de la langue, facilitant ainsi la communication et la compréhension entre les locuteurs

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE de Jean- Pierre ROBERT (2002 p 122) constitue l'orthographe comme l'art d'écrire les mots d'une manière considérée comme correcte ,elle ne se résume pas à une simple collection de règles arbitraires. Elle s'inscrit dans un système normatif qui permet de distinguer l'écriture correcte de l'écriture fautive

En effet, l'orthographe désigne l'ensemble des conventions et des règles qui régissent la représentation écrite des mots dans une langue donnée. Ces règles, fruit d'une longue évolution linguistique et culturelle, visent à assurer une certaine cohérence et uniformité dans l'écriture, facilitant ainsi la communication et la compréhension entre les locuteurs.

L'orthographe dépasse le simple tracé de lettres sur le papier. Elle tisse un lien profond entre l'oralité et l'écriture, révélant les structures grammaticales et lexicales d'une langue. En maîtrisant l'orthographe, les locuteurs gagnent en précision dans leur expression écrite et renforcent leur compréhension de la langue dans sa complexité. Nina Catach (1995 p 37) confirme que L'orthographe est l'art de représenter les sons ou les mots d'une langue écrite, en s'appuyant sur deux principes fondamentaux :

- Respect du système de transcription graphique de la langue
- Prise en compte des liens avec les autres sous-systèmes linguistiques

1.2 Aperçu historique :

L'orthographe française a évolué considérablement au cours des siècles, reflétant les changements linguistiques, culturels et politiques.

Selon Robert Lévêque (2018, 03)**,** L'histoire de l'orthographe française remonte aux Serments de Strasbourg en 842, marquant les débuts de l'écriture en langue romane. À cette époque, l'alphabet latin, composé de 22 lettres, était utilisé pour transcrire les sons de la langue romane. Cependant, le français moderne compte aujourd'hui 36 phonèmes, créant ainsi un déséquilibre entre les sons et les signes disponibles dans l'alphabet.

Cette discordance a contribué à la complexité de l'orthographe française, où un même son peut être représenté de multiples façons.

Au fil des siècles, les débats entre un système graphique étymologique et un système phonologique ont animé l'Académie française, qui a publié des dictionnaires et proposé des réformes pour tenter de rationaliser l'orthographe. Malgré les rectifications orthographiques de 1990 touchant environ 2000 mots, des incongruités persistent, reflétant l'évolution constante de la langue française et la nécessité d'un code commun pour assurer une communication écrite efficace.

1.3 L'orthographe aujourd'hui :

Enseigner et apprendre l'orthographe de nos jours est un défi majeur pour les enseignants. Selon Nadeau et Fisher (2014 p 169), des pratiques innovantes telles que la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour ont été expérimentées pour améliorer la compétence orthographique des élèves. Ces approches révolutionnaires ont montré des résultats prometteurs en favorisant une réflexion métalinguistique et en utilisant le métalangage et les manipulations syntaxiques.

Cogis (2020 p 69) a également souligné l'importance des interactions verbales dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Ces recherches mettent en lumière la nécessité d'une approche plus interactive et réflexive dans l'enseignement de l'orthographe, remettant en question les méthodes traditionnelles de dictée.

En se référant aux travaux de Nadeau et Fisher (2014 p 171), l'utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques pendant les dictées innovantes s'est avérée bénéfique pour les élèves du primaire, renforçant ainsi leur compétence orthographique. De plus, l'article souligne l'évolution des pratiques enseignantes dans l'enseignement de l'écriture en CP, mettant en lumière l'importance de ces nouvelles approches pédagogiques pour améliorer les compétences des élèves en+ orthographe.

En résumé, l'enseignement de l'orthographe aujourd'hui repose sur des pratiques novatrices et interactives qui favorisent la réflexion métalinguistique et l'utilisation du métalangage. Ces approches, soutenues par des recherches récentes, ouvrent de nouvelles perspectives pour améliorer la compétence orthographique des élèves et repensent la manière dont l'orthographe est enseignée dans les salles de classe modernes.

2. L'enseignement /apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien

2.1 Présentation

Le programme de français langue étrangère (FLE) au cycle moyen a connu une modification notable en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe. Autrefois, chaque séquence pédagogique comportait une séance dédiée à l'orthographe, permettant aux apprenants de découvrir et d'appliquer des règles orthographiques précises à travers des activités d'observation, de manipulation et de reformulation.

Cependant, depuis deux ans, cette approche a été abandonnée au profit d'une intégration de l'orthographe dans les activités de compréhension de l'écrit. Cela signifie que l'enseignement de l'orthographe n'est plus abordé de manière isolée, mais plutôt en lien avec les textes étudiés en classe.

Cette évolution pose certains défis aux enseignants, qui doivent désormais trouver des moyens d'intégrer efficacement l'orthographe dans leurs leçons de

compréhension écrite, tout en s'adaptant aux nouveaux programmes d'apprentissage mis en place en septembre 2022.

2.2 Les défis :

L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien présentent des défis particuliers, comme le souligne Hedid Souheila (2017, p. 27) dans son étude expérimentale. En Algérie, le système éducatif national accorde une importance primordiale à l'orthographe dès les premières années de scolarité, où les élèves commencent à transcrire des formes et des lettres de l'alphabet arabe avant d'aborder l'apprentissage du français Hedid Souheila. Cette transition vers l'orthographe française constitue un moment clé dans le parcours éducatif des élèves algériens, marquant le début de leur immersion dans une nouvelle langue et une nouvelle norme orthographique.

Selon les observations de Hedid Souheila (2017 p 33), les apprenants algériens rencontrent des difficultés orthographiques liées à la prononciation de l'arabe dialectal, leur langue maternelle. Cette influence phonologique se manifeste dans leurs écrits, où l'on retrouve des transcriptions erronées de mots français en raison de leur prononciation habituelle. Cette interférence linguistique entre l'arabe et le français souligne l'importance de prendre en compte les spécificités linguistiques des apprenants dans l'enseignement de l'orthographe.

Par ailleurs, l'étude de Hedid Souheila (2017 p 32) met en lumière le fait que les apprenants algériens accordent une grande importance à l'orthographe, considérée comme un indicateur essentiel de la maîtrise de la langue française. Cette perception de l'orthographe comme un critère déterminant de compétence linguistique influence les attitudes et les pratiques des apprenants en matière d'apprentissage de la langue écrite.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, la question de l'orthographe revêt donc une importance particulière. Les enseignants doivent être sensibilisés aux spécificités linguistiques des apprenants algériens et adapter leurs méthodes d'enseignement pour prendre en compte ces particularités comme le souligne Hedid Souheila (2017 p 35).

La didactique de l'orthographe en FLE doit ainsi intégrer une approche différenciée qui tienne compte des besoins et des difficultés spécifiques des adultes apprenant le français en Algérie.

En conclusion, l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien nécessitent une approche pédagogique adaptée qui prenne en considération les interactions entre les langues maternelle et cible des apprenants. Les recherches de Hedid Souheila soulignent l'importance de repenser les pratiques

didactiques pour favoriser une meilleure acquisition de l'orthographe chez les adultes apprenant le français en Algérie.

2.3 Les recommandations

L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien est un sujet crucial pour garantir la maîtrise de la langue écrite par les élèves.

Selon Ameur-Amokrane Saliha (2007 p 06) « *il est essentiel de reconnaître que les erreurs ne sont pas toujours clairement identifiées et caractérisées, ce qui peut entraver la compréhension des élèves et leur capacité à les éviter dans leurs productions futures.* »

Dans le cadre de l'évaluation des productions écrites, il est recommandé de pratiquer une évaluation positive qui met l'accent à la fois sur les réussites et les erreurs comme le souligne Ameur-Amokrane Saliha.

De plus, l'élaboration d'un guide d'évaluation d'écriture en collaboration avec les élèves peut être bénéfique, en ciblant les caractéristiques textuelles des écrits étudiés en classe et en mettant en lumière les erreurs les plus fréquemment commises.

Il est également souligné l'importance d'une approche directive et explicite dans l'identification et la correction des erreurs d'orthographe. Les enseignants doivent être formés pour caractériser les erreurs des élèves de manière précise, afin de les aider à comprendre et à progresser.

En conclusion, il est essentiel de repenser les pratiques d'évaluation et d'enseignement de l'orthographe en Algérie pour permettre aux élèves de progresser de manière significative.

2.4 L'impact de l'orthographe sur la production écrite

L'orthographe joue un rôle crucial dans la production écrite, influençant la qualité et la fluidité des textes produits. Selon Morin et Alamargot (2010 p 17), des études en psychologie cognitive ont établi une corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et les performances en rédaction à l'école primaire. Les résultats indiquent que les performances orthographiques sont associées aux performances en lecture, soulignant l'importance de cette compétence pour la communication écrite.

De plus, les habiletés de bas niveau, telles que le geste d'écriture et la graphomotricité[1], sont essentielles pour faciliter le traitement des informations de plus haut niveau lors de la rédaction selon Morin &Alamargot (2010, p. 19). Ces habiletés sont particulièrement cruciales chez les élèves plus jeunes, comme le soulignent les résultats de l'étude menée sur des élèves francophones âgés de 7-8 ans et de 11-12 ans.

[1]La graphomotricité fait référence à la production de la trace graphique qui résulte de l'intégration entre la représentation des lettres (noms, sons et formes), le développement de leurs programmes moteurs, l'exécution d'un geste fluide et la gestion de l'espace d'écriture.

En outre, les travaux de Limpo, Alves et Connelly (2017, p .1045) soulignent l'importance de l'automatisation des habiletés orthographiques de bas niveau pour rendre le processus d'écriture plus fluide et efficace. Selon Limpo, Alves et Connelly (2017, p.149), l'orthographe, bien que souvent perçue comme une composante secondaire des activités de production écrite, reste un pilier essentiel de l'enseignement du français.

En conclusion, l'orthographe impacte significativement la production écrite, influençant la qualité, la fluidité et la compréhension des textes produits. Les études de Morin, Alamargot, Limpo, Alves et Connelly soulignent l'importance de développer et de consolider les compétences orthographiques dès les premières années de scolarité pour favoriser une communication écrite efficace et cohérente.

3- La notion de pluri système :

La notion de plurisystème a été introduite pour la première fois par la linguiste et historienne de la langue Nina Catach. Cette idée novatrice a été développée pour mieux comprendre et expliquer la complexité du système graphique français.

Selon Catach, bien que le système graphique de la langue française soit très complexe, il n'en demeure pas moins régulier, cohérent, structuré et pluriel. C'est pour cette raison qu'elle a proposé cette théorie, visant à apporter une clarté et une compréhension plus profonde de la structure orthographique française. Son approche s'inspire largement de la méthode structuraliste, connue pour son analyse rigoureuse des structures linguistiques et pour sa capacité à décomposer les systèmes complexes en sous-systèmes interconnectés.

La théorie du plurisystème de Catach repose sur l'idée fondamentale que l'orthographe française ne peut être réduite à un seul système monolitheque[2]. Au contraire, elle est constituée de plusieurs sous-systèmes qui fonctionnent ensemble de manière harmonieuse. Catach illustre cette idée en disant que l'orthographe *« se compose de plusieurs parties comme les rouages imbriqués d'une machine, mais sans en avoir la rigidité »* selon Le Petit Robert (2005, p. 853).

Cette métaphore souligne la nature dynamique et flexible de l'orthographe française, qui peut sembler rigide de l'extérieur mais qui, en réalité, est composée de multiples éléments en interaction constante.

Selon cette théorie, la langue française opère grâce à trois systèmes principaux, chacun correspondant à un principe d'écriture distinct. Ces systèmes sont conçus pour travailler ensemble, permettant à l'orthographe de la langue d'être à la fois fonctionnelle et adaptative. Cette structure plurielle et organisée reflète la richesse et la

[2]Qui forme un ensemble rigide, homogène.

profondeur de la langue française, permettant aux utilisateurs de naviguer à travers ses complexités avec une meilleure compréhension des sous-systèmes en jeu.

En résumé, l'apport de Nina Catach avec la théorie du plurisystème offre une perspective nouvelle et enrichissante sur l'orthographe française. En reconnaissant la pluralité et l'interconnexion des sous-systèmes graphiques, cette théorie permet d'appréhender la langue de manière plus complète et nuancée, ouvrant la voie à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces et éclairées.

3.1 Le graphème :

Selon Larousse, un graphème est une unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture, se réalisant concrètement par ses allographes, qui sont des variantes graphiques d'un même graphème.

Un graphème peut être une lettre ou un ensemble de lettres qui transcrivent un phonème ou qui ont une fonction morphologique ou étymologique dans une langue.

Selon Nina Catach, spécialiste en linguistique et Gruaz & Duprez le graphème est :"*La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres […], d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex. : p, ou, r, ch, a, ss, e, r dans pourchasser : 11 lettres, 8 graphèmes*" Catach et al. (1995, 16)

3.2 Le pluri système graphique :

Catach (1999, p. 45) a cherché à rendre le système orthographique français cohérent et compréhensible pour les enseignants. Reconnaissant la complexité de l'orthographe française, qui complique son enseignement, elle a entrepris de la décrire en mettant en lumière sa structure et ses régularités.

Pour Nina CATACH la langue est pluri système qui repose sur trois sous-systèmes distincts :

3.2.1. Phonogramme :

Les phonogrammes, tels que définis par Catach et al. (1995, p. 262) et mentionnés par Manuel Pérez, occupent une place fondamentale dans le système graphémique du français. C'est la transcription des sons où les unités de l'écrit, appelées les graphèmes, notent les unités de l'oral appelées les phonèmes.

Quatre types de phonogrammes existent :

- **Lettre simple** : quand il y a une seule lettre qui correspond à un phonème : (ɑ = /a/).
- **Lettre simple** à signe auxiliaire : une seule lettre (mais qui a un accent ou un tréma ou une cédille) qui correspond à un phonème : tête, ça, païen, etc.
- **Digrammes** : groupe de deux lettres qui correspondent à un seul phonème : ai (lait), ei (neige) pour /ɛ/, ph pour /f/, ou pour /u/, etc.
- **Trigrammes** : groupe de trois lettres qui correspondent à un seul phonème : eau pour /o/, ain pour / ɛ /, etc.

3.2.2. Morphogramme :

C'est la forme ou variations de forme des mots, Selon Catach et al. (1995 p 262), les morphogrammes servent à représenter des éléments de sens dans les mots écrits, en ajoutant des informations grammaticales ou sémantiques. Par exemple, le "s" final indiquant le pluriel dans le mot "singes" ou le "t" final et muet de "compartiment" qui se retrouve dans "compartimenter" sont des exemples de morphogrammes qui contribuent à la transmission du sens des mots en orthographe française.

Nina Catach a également l'a divisé en deux catégories :

- **Morphogrammes grammaticaux** : Ce sont des désinences, c'est-à-dire des terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale. Ce sont les marques du genre, du nombre, les flexions verbales.
- **Morphogrammes lexicaux** : Ce sont des marques dérivatives de séries lexicales qui relient un mot à ses dérivés. Exemple : porc (porcin, porcidé) ...etc.

Les morphogrammes jouent donc un rôle important dans la langue. Ils donnent aux mots leur identité, grammaticale ou lexicale.

3.2.3. Les logogrammes

Les logogrammes, qui dépassent la taille des graphèmes, représentent également du sens mais ont une fonction distinctive dans l'orthographe du français. C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones, de différencier les mots qui se prononçant de la même façon, exemple : foie, fois, foi, Foix...vingt, vin, vain.

Selon Catach et al. (1995 p 262), les logogrammes sont des "graphies globales de lexèmes" qui visent à donner une image spécifique à certains mots pour faciliter la reconnaissance rapide de leur sens. Par exemple, les paires de mots comme "ces/ses" ou "sain/saint/sein" illustrent l'utilisation des logogrammes pour distinguer des termes ayant des significations différentes malgré des similitudes phonétiques.

Voici le schéma proposé par Nina Catach (2003 p 55) qui représente le plurisystème graphique sous forme de cercles.

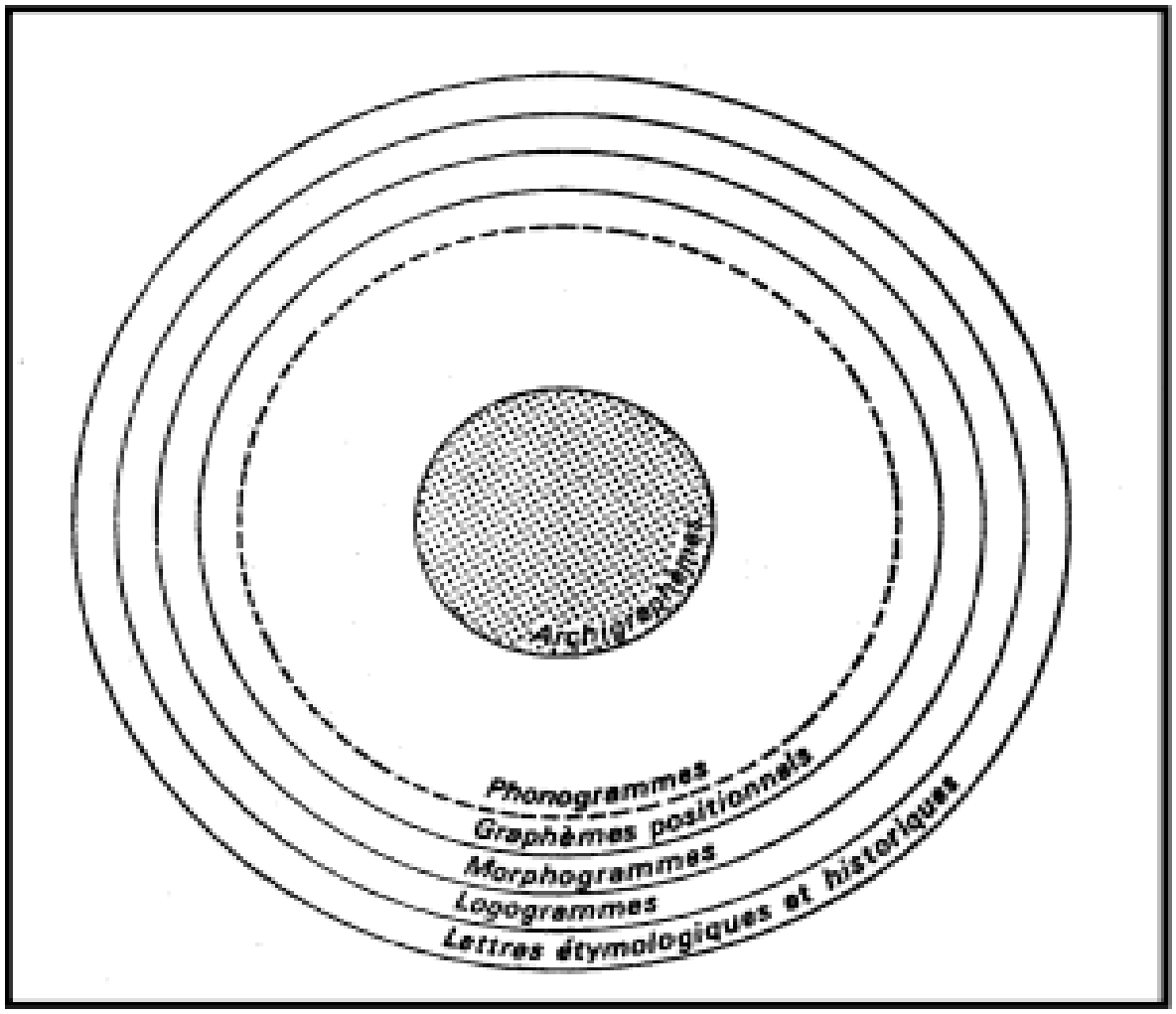


Figure 1 : schéma représentatif du plurisystème

4 -Vers une définition de l'erreur :

4.1 Définition générale :

Selon le dictionnaire Larousse (2008), une erreur est un acte de se tromper en adoptant une opinion non conforme à la vérité, ou l'état d'un esprit qui prend le faux pour le vrai. Elle peut également désigner une chose fausse par rapport à la vérité ou à une norme, un comportement inconsidéré souvent qualifié de faute, ou encore une opinion jugée fausse. L'erreur couvre ainsi divers aspects allant de la simple méprise à des comportements et jugements erronés.

L'erreur est définie dans plusieurs dictionnaires de manières différentes.
Le dictionnaire Le Robert (2000) donne pour l'entrée erreur les explications suivantes :
Un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.
Erreur de sens : illusion, méprise, confusion. Erreur de raisonnement : aberration, absurdité, non-sens.

Erreur grossière, choquante, opinion fausse. Action regrettable, maladroite : faute, maladresse .Chose fausse par rapport à une norme : différence par rapport à un modèle ou au réel. Elément inexact dans une opération ».

4.2 Définition spécialisée :

En didactique des langues, la notion d'erreur s'avère particulièrement complexe et sujette à débat. Contrairement à d'autres domaines où l'erreur peut être définie de manière plus précise, la nature plurielle des langues et des processus d'apprentissage rend difficile l'établissement d'une définition unique et absolue.

Des didacticiens tels que Rémy Porquier et Uli Frauenfelder (1980) soulignent cette difficulté en affirmant qu'il est impossible de cerner l'erreur par une seule définition. Selon eux, l'erreur peut être appréhendée sous différents angles :

- Par rapport à la langue cible : Dans ce cas, l'erreur est définie comme une déviation par rapport aux normes linguistiques de la langue que l'apprenant cherche à maîtriser.
- Par rapport à l'exposition : L'erreur est ici analysée en fonction des données linguistiques auxquelles l'apprenant a été exposé. Une production linguistique qui s'écarte de ces données peut être considérée comme une erreur.
- Par rapport au système intermédiaire de l'apprenant : Cette approche considère l'erreur comme le reflet du système linguistique en développement de l'apprenant. Une production qui ne correspond pas à ce système en cours de construction peut être qualifiée d'erreur.

Face à cette multiplicité de points de vue, Porquier et Frauenfelder concluent qu'il est illusoire de tenter de définir l'erreur de manière absolue. Ils soulignent que, comme en linguistique, la définition de l'erreur dépend du regard porté sur l'objet d'étude.

Cela veut dire qu'on ne peut pas attribuer une définition précise à l'erreur ; il n'y a pas une définition unanime et stable de l'erreur car elle change d'un contexte à un autre. Elle dépend de la langue utilisée, de la façon de parler et de l'apprenant (ex : si un mot s'est écrit au pluriel sans « s », par rapport à la langue, c'est un dysfonctionnement grammatical, par rapport à l'élève c'est une question de simple suppression de « s », par rapport à l'enseignant c'est incompréhensible.

Selon les auteurs Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008p 87-91), La perception de l'erreur en pédagogie a changé. On est passé d'une vision où l'erreur était vue comme une faute devant être sanctionnée à une nouvelle perspective :

« *L'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique*. »

Autrefois, l'erreur devait être évitée et l'enseignement visait à empêcher les élèves d'en commettre. "L'erreur est perçue de façon négative : c'est une faute. Le fautif est, bien sûr, l'élève ainsi marqué par l'échec, lequel servira de repère pour la sélection." Cette approche de l'erreur reflète une conception du savoir comme étant

fixe et immuable, ignorant "la relativité historique des connaissances et la concurrence possible de plusieurs théories explicatives concurrentes au même moment historique."

4.3 La faute :

Le mot "faute", omniprésent dans notre vocabulaire français, porte en lui l'empreinte du temps et d'une langue ancestrale. Son étymologie nous transporte dans les méandres du latin, où nous découvrons sa racine : "fallita". Cette racine, issue du verbe "fallere", signifie "tromper" ou "induire en erreur".

Selon Le Petit Robert (2005, p. 853), le mot "faute" s'est affiné au fil des siècles pour désigner "le fait de manquer, d'être en moins". Cette définition met en lumière l'idée d'une déviation par rapport à la norme ou à l'attendu.

Le mot "faute" occupe une place importante dans le vocabulaire français, reflétant une diversité de sens et d'implications. En explorant les définitions proposées par des dictionnaires de référence, nous pouvons mieux cerner les nuances de ce terme.

Le Petit Larousse illustré (1972, p. 510) met l'accent sur la dimension morale et éthique de la faute, la définissant comme "le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.". Cette définition souligne le caractère transgressif de la faute, qui implique une violation des normes établies dans différents domaines de la vie humaine.

En revanche, le Dictionnaire Hachette (2010, p. 602) propose une approche plus globale, englobant à la fois les fautes liées à des règles spécifiques et les notions d'absence, de manque et de défaut. Cette définition met en lumière la diversité des formes que peut prendre une faute, allant des erreurs de calcul ou d'orthographe aux manquements à des obligations ou à des attentes.

Selon Martino et Marquillo Larruy (2003, p. 128), une "faute" correspond à une erreur ponctuelle, souvent liée à un lapsus, à un manque d'attention ou à la fatigue. L'apprenant maîtrise en principe le mécanisme grammatical ou linguistique en cause, mais commet une erreur involontaire due à des facteurs externes, par contre, une "erreur" reflète une méconnaissance ou une maîtrise imparfaite d'un point de grammaire ou de langue. L'apprenant n'a pas encore intégré le mécanisme correctement, ce qui se traduit par une production linguistique non conforme aux règles attendues.

Ainsi, lorsqu'un élève se trompe sur l'orthographe d'un mot, c'est qu'il lui manque la règle orthographique. Il commettrait donc une faute.

4.4 Distinction erreur /faute :

Selon Henri Frei (1929, p. 43) dans son ouvrage "La grammaire des fautes", il y a eu un changement d'attitudes vis-à-vis de la « faute », mettant en lumière son utilité fonctionnelle plutôt que de la rejeter ou de la négliger.

À travers l'étude d'un corpus de fautes en langue maternelle d'adultes francophones, Frei (1971, p. 19) a démontré comment ces fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage et en reflètent les nuances. Il souligne ainsi que les fautes deviennent des indicateurs des lacunes dans la langue, répondant aux besoins linguistiques tels que la différenciation, la clarté, l'économie, la stabilité et l'expressivité, et jouent un rôle fonctionnel dans la communication.

Dans le cadre d'un enseignement axé sur l'apprenant, les concepts d'apprentissage et d'erreur occupent une place centrale en didactique des langues. Comme le souligne S.P. Corder (1980, p. 9), deux attitudes principales se dégagent à l'égard des erreurs des apprenants.

Selon la première perspective, l'apparition d'erreurs est perçue comme le signe d'un enseignement insuffisant : avec une méthode et un enseignement parfait, les erreurs seraient évitées.

La seconde attitude admet au contraire que malgré tous les efforts déployés, des erreurs sont inévitables et doivent être traitées lorsqu'elles surviennent.

Cependant, une troisième attitude considère l'erreur comme une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage comme indiqué par Corder (1980 p13).

Pour cette perspective, les erreurs revêtent une triple signification : elles renseignent l'enseignant sur le niveau atteint par l'apprenant par rapport à l'objectif visé ; elles offrent au chercheur des indications sur les stratégies et processus d'apprentissage de la langue ; enfin, elles sont essentielles pour l'apprenant, constituant un moyen par lequel celui-ci teste et vérifie ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il étudie.

Selon M.Arrivé, F.Gadet et M.Galmiche (1986, p. 286), ils décrivent la "faute" comme le résultat d'une non-conformité aux normes établies ou à ce qui est considéré comme correct. Selon eux, cette notion englobe une diversité de situations en fonction de la nature normative ou descriptive du standard en question. Lorsque la norme est normative, la faute se réfère à des usages non conformes, tels que les fautes d'orthographe. En revanche, dans un cadre descriptif, la faute renvoie à une absence d'adéquation aux règles ou aux schémas de la langue.

Dans le Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne de Joseph Hanse (Hanse 1991, p. 390), une perspective sur l'"erreur" est présentée :

"une erreur peut être plus ou moins grave, ou grossière, mais n'est-elle pas normalement involontaire et faut-il s'excuser en la qualifiant de la sorte ? Il faut noter cependant que la notion d'erreur ne comporte que l'idée de fausseté, l'inexactitude et qu'il n'est pas impossible qu'on commute volontairement une erreur d'appréciation, de calcul".

D'après Ç.Ü. Sosyal Bilimler EnstitüsüDergisi (2006, p. 127) ; Étant donné que le terme "faute" est souvent connoté de manière négative, il est recommandé d'éviter son utilisation dans le contexte de l'apprentissage linguistique. Il est préférable d'opter pour des termes tels que "erreur" ou "inadéquation" pour décrire les écarts par rapport au système ou à l'usage linguistique, ce qui permet d'aborder la question de manière plus neutre. Par exemple, tout locuteur français considère comme agrammaticaux des énoncés tels que : "*Tu me le donnes" ou "*Il encore est venu".

De plus, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (2006, p. 127) indique qu'une distinction courante entre "erreur" et "faute" peut être rapprochée de celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance.

Selon cette distinction, une erreur relève de la compétence linguistique, tandis qu'une faute découle de la performance linguistique. En d'autres termes, un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs, qui sont représentatives de la grammaire internalisée, mais peut en principe corriger ses fautes, qui sont souvent attribuables à des lapsus, à la fatigue ou à d'autres causes psychologiques. Ces distinctions peuvent être observées dans les autocorrections spontanées, telles que lorsqu'un locuteur dit "le... la voiture...".Pour mieux comprendre la distinction entre l'erreur et la faute, nous proposons le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 1:la distinction entre l'erreur et la faute

L'erreur	**La faute**
L'erreur relève de la compétence	La faute relève de la performance
L'erreur est systématique	La faute est non systématique
L'erreur est liée aux processus mentaux, conception, méconnaissances, etc.	La faute est liée à l'inattention, à la fatigue ou au manque de concentration
L'erreur est positive	La faute a une connotation négative
L'apprenant ne dispose pas de connaissance pour corriger l'erreur	L'apprenant peut corriger la faute
L'erreur est involontaire et/ou inconsciente	La faute est volontaire et celui qui commet une faute en est responsable

5. Les types d'erreurs :

Quand nous parlons de l'erreur, il est important de noter que les apprenants ne commettent pas les mêmes erreurs en raison de la diversité de leurs niveaux. En effet, on distingue deux types d'erreurs : les erreurs de compétence et les erreurs de performance.

5.1. Les erreurs de compétence :

La compétence est le savoir que possède chaque individu, cela se différencie d'un individu à un autre. D'après CHOMSKY, la compétence *« inclut l'aptitude à*

construire des phrases » Selon lui, la compétence est la capacité à construire des phrases dites grammaticalement correctes.

Les erreurs de compétence, également appelées erreurs systématiques, sont des erreurs qui reflètent une lacune dans les connaissances linguistiques de l'apprenant. Elles surviennent lorsque l'apprenant n'a pas encore acquis ou compris certaines règles grammaticales, lexicales ou syntaxiques de la langue cible.

Ces erreurs sont généralement constantes et récurrentes parce qu'elles proviennent de la structure sous-jacente du système linguistique de l'apprenant.

Exemples d'erreurs de compétence :

- Mauvais accord entre le sujet et le verbe : "elle parlent le français" au lieu de "elles parlent le français".
- Ordre des mots incorrect : "bleu est le ciel" au lieu de "le ciel est bleu".

En somme, les erreurs de compétence sont faites à cause d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète des règles de la langue étrangère, ces erreurs sont indicateurs précieux pour les enseignants, car elles révèlent les domaines spécifiques où les apprenants ont besoin de soutien et d'instruction supplémentaire. En comprenant et en abordant ces erreurs, les éducateurs peuvent mieux guider leurs étudiants vers une maîtrise plus complète de la langue cible.

5.2. Les erreurs de performance :

La performance est l'exploitation de la compétence ou la réalisation concrète de ce dernier surtout dans le domaine oral, c'est la capacité à faire passer un message de façon efficace.

Les erreurs de performance, également appelées erreurs occasionnelles ou lapsus, sont des erreurs qui surviennent en raison de facteurs contextuels et non pas à cause d'une lacune dans les connaissances linguistiques de l'apprenant. Ces erreurs sont souvent liées à des situations temporaires telles que la fatigue, le stress, la distraction ou la pression du temps. Contrairement aux erreurs de compétence, elles ne reflètent pas une compréhension incorrecte des règles linguistiques, mais plutôt un problème momentané dans l'application de ces règles.

Exemples d'erreurs de performance

- Omission de mots : "je vais l'école" au lieu de "je vais à l'école ".
- Malapropisme : dire "equivocation*" quand on veut dire "évacuation".
- Dérapages verbaux : dire "specific*" au lieu de "Pacific".

Ces erreurs sont commises quand l'apprenant ne fait pas attention à la langue et transgresse une règle qu'il connaît, l'élève connait la règle à appliquer, il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

Conclusion

En conclusion, les erreurs de performance sont des erreurs temporaires et contextuelles qui ne reflètent pas nécessairement une mauvaise compréhension des règles linguistiques. En reconnaissant ces erreurs et en tenant compte des conditions qui les provoquent, les enseignants peuvent mieux soutenir leurs élèves dans leur processus d'apprentissage linguistique.

Notre étude consistera à construire une méthode d'enseignement-apprentissage du FLE qui se fonde sur l'exploitation de la notion d'erreur de compétence. Dans cette perspective, nous définirons l'erreur de compétence comme un écart par rapport à une norme qui résulte du non maîtrise d'une règle. Nous essayerons ainsi de faire un travail de repérage des erreurs de compétences afin de les exploiter ensuite en vue d'aider nos apprenants à acquérir une compétence scripturale.

Chapitre02 :La production écrite en classe de 4AM

Introduction partielle :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) vise à développer les capacités et les compétences chez l'apprenant, c'est-à-dire les quatre habiletés langagières : la compréhension et l'expression orale (C/E O), ainsi que la compréhension et l'expression écrite (C/EE). En ce qui concerne notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la compétence scripturale, autrement dit la production écrite qui est une activité prépondérante dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE.

Dans ce deuxième chapitre nous allons aborder la notion de la production écrite en commençant par sa définition puis la place qu'elle occupe dans une séquence pédagogique mais avant cela, nous devons définir la séquence pédagogique et déterminer son déroulement.

Comme la production écrite est très importante, elle doit passer par la préparation de l'écrit qui est la phase d'implication des stratégies visant à faciliter la rédaction, la production écrite qui est notre centre d'intérêt par laquelle nous pouvons relever les erreurs afin de les corriger dans le compte rendu de la PE.

Nous ne pouvons pas parler de la production écrite sans citer la remédiation, notion que nous avons donné sa définition, ses types, ses démarches et ses objectifs.

1. Définition de la production écrite :

En didactique des langues, la production écrite désigne une activité pédagogique qui consiste pour les apprenants à rédiger un texte écrit en réponse à une consigne donnée.

La production écrite, loin d'être un simple acte d'écriture, s'apparente davantage à un processus méthodique et réfléchi qui se décompose en plusieurs étapes clés pour assurer la clarté, la cohérence et l'efficacité communicationnelle du texte écrit.

DUBOIS, J. (1972, 28) dans son dictionnaire de linguistique et de sciences de langage la définit comme un acte créatif qui consiste à tisser des mots selon les règles de la grammaire d'une langue pour exprimer une pensée, une idée ou un sentiment. C'est un processus complexe qui implique plusieurs étapes.

Autrement dit, la production écrite implique l'utilisation consciente des règles grammaticales d'une langue pour créer des énoncés qui transmettent efficacement des messages.

Il en ressort que cette activité donne à l'apprenant une chance de former et de d'exprimer ces idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations .BOUCHARD, R (1989 ,160) la définit comme : « *la capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » c'est-à-dire, la production du texte est un processus mental complexe de formulation de construction de connaissances et de sens.

2. La place de la production écrite dans une séquence pédagogique :

2.1. Qu'est-ce qu'une séquence pédagogique ?

La séquence pédagogique (appelée aussi séquence d'apprentissage, ou encore séquence didactique) est un outil essentiel dans le domaine de l'enseignement. Elle comprend une série d'activités organisées de manière cohérente pour aider les apprenants à acquérir des connaissances ou des compétences spécifiques. Ces activités peuvent inclure des leçons et des exercices pratiques. Elle est généralement composée de 12 séances (1 heure pour chaque leçon).

2.2. Organisation d'une séquence :

La séquence est un ensemble de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre un ou plusieurs adjectifs

L'enseignant joue un rôle central dans la conception et la mise en œuvre de la séquence pédagogique. Il planifie les activités, sélectionne les ressources et organise les séances selon les plans annuelles d'apprentissage et en suivant l'enchainement suivant :

- Compréhension de l'oral
- Production de l'oral
- Compréhension de l'écrit 1
- Vocabulaire
- Grammaire
- Conjugaison
- Compréhension de l'écrit 2
- Préparation de l'écrit
- Production écrite
- Compte rendu de la PE
- Remédiation
- Lecture plaisir

2.2.1Vers la séance de la production écrite :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) accorde une grande importance à la production écrite. Celle-ci offre aux apprenants l'opportunité de perfectionner leurs compétences en communication écrite, notamment en argumentant, en informant ou en racontant.

Dans une séquence pédagogique, la production écrite est centrale, car elle représente l'achèvement et le point culminant de toutes les activités linguistiques .En effet l'objectif terminal de la 4e année moyenne selon le plan annuel des apprentissages (septembre 2022 p 8) est *« Comprendre, produire des textes argumentatif*

en tenant compte des contraintes de la situation de communication écrite » et selon le guide du manuel scolaire (2013-2014 ,5) *« À la fin de la 4e AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication des textes argumentatifs. »*

La production écrite est un processus complexe qui nécessite une planification soignée et une réflexion approfondie. Elle passe par trois étapes essentielles la pré-écriture, l'écriture et la post écriture, voici un aperçu de chaque étape :

2.2.2. La préparation de l'écrit :

C'est la phase de lapré-écriture, elle pour objectif d'inviter les apprenants à planifier leurs projets d'écriture en activant leurs connaissances antérieures pour les réinvestir dans une production écrite.

Dans le guide du manuel scolaire (2013-2014p16) cette première étape est appelée « *je me prépare à l'écrit, propose trois à quatre activités pour entrainer progressivement à une tâche d'écriture plus complexe*. »

Généralement les enseignants proposent des activités simples et relatives au thème de la séquence qui sont dans la plupart du temps dans le manuel scolaire de l'apprenant, par exemple :

Remettre en ordre les phrases afin d'avoir un texte cohérent.

« *Je lis le texte puis je réponds aux questions suivantes. » (*Manuel de 4e AM p 22*). À* travers cette activité l'apprenant est appelé à compléter un tableau afin de d'identifier le thème, la thèse, l'introduction et la conclusion.

Comme la préparation de l'écrit est le point de départ d'un énoncé écrit, les enseignants sont appelés à varier les méthodologies d'enseignement de cette séance et de garder le même objectif de la séance qui est inciter l'apprenant à la rédaction d'un texte.

Pour nous[3] , nous optons pour l'utilisation des textes modèles[4] pour atteindre un certain niveau de qualité dans la PE et pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en écriture.

Dans le cadre de notre expérimentation nous avons évité ces textes modèles dans le but de relever les erreurs des apprenants et parce que ces textes empêchent la créativité et l'originalité des écrits des élèves.

[3] Nous : les enseignants de français de la wilaya de Médéa

[4]Un texte modèle est un exemple de texte qui est utilisé comme référence ou guide pour démontrer la structure, le style ou les caractéristiques d'écriture attendues.

2.2.3 La production écrite :

C'est la phase de l'écriture : La production écrite exige la maîtrise d'une variété d'outils linguistiques pour s'exprimer de manière claire, précise et efficace. Cette étape consiste à mettre en mots les idées préparées lors de la pré-écriture. Elle a pour objectif principal de pouvoir rédiger un texte.

Dans cette étape l'enseignant doit prendre en considération plusieurs paramètres :

- **La consigne de la PE** : c'est une instruction donnée aux apprenants pour les guider dans la rédaction d'un texte. Elle précise généralement le sujet à traiter, le type de texte à produire et peut également inclure des indications sur la longueur attendue du texte
- **Les critères de réussite** : Les critères de réussite dans la production écrite sont des normes ou des standards utilisés pour évaluer la qualité des textes produits par les apprenants. Ces critères peuvent varier en fonction du niveau de compétence visé et des objectifs spécifiques de l'exercice, mais ils incluent généralement les éléments suivants :
- Clarté et cohérence : Le texte doit être clair et bien organisé, avec des idées qui se suivent de manière logique.
- Richesse lexicale : L'utilisation d'un vocabulaire varié et approprié au sujet abordé est un critère important.
- Précision grammaticale : Le respect des règles de grammaire, de syntaxe et d'orthographe est essentiel pour garantir la compréhension du texte.
- Structure textuelle : Le texte doit suivre la structure attendue pour le genre ou le type de texte donné (par exemple : introduction, développement, conclusion pour un essai).
- Adéquation au sujet : Le texte doit répondre de manière pertinente à la consigne donnée et au sujet traité.
- Cohérence et cohésion : L'utilisation adéquate de connecteurs logiques et de marqueurs de relation pour assurer la cohérence globale du texte en établissant des critères de réussite clairs et explicites, les enseignants peuvent évaluer de manière objective les productions écrites des apprenants et leur fournir des retours constructifs pour les aider à améliorer leurs compétences en écriture.

2.2.3.1. Les objectifs d'une séance de production écrite :

Les buts d'une séance de production écrite peuvent varier en fonction des besoins spécifiques des apprenants lors de la séquence pédagogique. Cependant, voici quelques objectifs souvent poursuivis dans une séance de production écrite :

- Améliorer les compétences linguistiques : Renforcer la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.
- Développer la compétence de communication écrite : Permettre aux apprenants de s'exprimer de manière claire, cohérente et fluide à travers l'écriture.

- Pratiquer des genres et des styles d'écriture variés : Encourager l'exploration et la pratique de différents types de textes tels que la narration, la description, l'argumentation, etc.
- Favoriser la créativité et l'expression personnelle : Encourager les apprenants à exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs expériences de manière authentique et imaginative.
- Promouvoir la planification et l'organisation : Aider les apprenants à développer des stratégies efficaces de planification et de structuration de leurs écrits.
- Encourager la révision et l'autocorrection : Sensibiliser les apprenants à l'importance de réviser et d'améliorer leurs textes pour améliorer la qualité de leur écriture.
- Renforcer la confiance en soi : Offrir des opportunités aux apprenants de produire des textes écrits et de recevoir des retours constructifs pour les aider à progresser et à gagner en assurance dans leurs compétences en écriture.

En adaptant les objectifs de la séance aux besoins spécifiques des apprenants, les enseignants peuvent maximiser l'efficacité de l'enseignement de la production écrite.

2.2.4 Le compte rendu de la production écrite :

C'est la phase de la post-écriture : Une fois le texte est rédigé, vient le temps de la révision et de l'édition c'est la correction de l'écrit, c'est aussi la phase où l'élève revient sur son texte.

Pour ce faire, l'enseignant collecte les travaux écrits de ses élèves à la fin de la séance de production écrite et les corrige.

La séance commence par un rappel du thème de la PE et des remarques d'ordres général sur les travaux des apprenants (elles se font oralement), dans cette approche, l'enseignant offre des commentaires généraux sur la production écrite, soulignant les aspects positifs et identifiant les domaines nécessitant des améliorations. Ensuite, la correction des fautes commises par la majorité d'apprenants, les fautes sont corrigées, que ce soient des erreurs grammaticales, orthographiques ou de syntaxe.

Enfin, l'amélioration d'un paragraphe. L'enseignant sélectionne une production, de préférence celle présentant le plus d'erreurs.

À ce moment-là, les apprenants sont invités à examiner ce travail sur le tableau pour identifier et corriger les fautes, l'enseignant guide également les élèves dans l'amélioration du contenu du paragraphe, en suggérant des modifications pour clarifier les idées, renforcer les arguments ou rendre le texte plus fluide.

Cette méthode encourage l'interaction et la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage et les aide à développer leurs compétences en écriture tout en bénéficiant de retours constructifs.

À la clôture de cette séance, certains professeurs proposent des exercices de remédiation alors que d'autres consacrent une autre séance pour la remédiation.

3. La remédiation :

3 .1 Qu'est-ce que la remédiation :

Le verbe "remédier" existe depuis longtemps et signifie "soigner un problème de santé avec un remède" ou, dans un sens plus large, "apporter une solution à un problème ou à une difficulté". En revanche, le néologisme "remédiation" est d'apparition plus récente, étant introduit dans le domaine de la pédagogie à la fin des années 1970.

De manière similaire à la pratique médicale où un médecin prescrit un traitement après avoir identifié des symptômes indiquant un problème de santé, la remédiation en éducation intervient après plusieurs évaluations qui ont révélé des erreurs récurrentes chez certains élèves, indiquant ainsi des difficultés d'apprentissage spécifiques. Selon Dubois (2004 .4) :

On peut trouver deux sens à la remédiation. Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède) on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « remédiation » (c'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage Vygostki) il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

Le guide de remédiation pédagogique (2013 , 9) donne la définition suivante:

« *La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.* »

En nous basant sur cette définition, la remédiation pédagogique se profile comme une pratique d'ajustement continue visant à plusieurs objectifs : corriger les lacunes, améliorer les compétences acquises, réduire les disparités entre les apprenants, et contrer l'échec scolaire.

La remédiation consiste à fournir à l'apprenant un ensemble d'activités d'apprentissage supplémentaires afin de combler les lacunes identifiées lors de l'évaluation formative. Pour ce faire, l'enseignant utilise des approches pédagogiques différentes de celles utilisées pendant la phase initiale d'enseignement et d'apprentissage.

JEAN PIERRE CUQ (2003 p 213) montre que la remédiation désigne un ensemble d'actions pédagogiques mises en œuvre pour **aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent** dans leur apprentissage. Ces difficultés, souvent identifiées grâce à des évaluations diagnostiques, peuvent concerner divers aspects de l'apprentissage, tels que la maîtrise des savoirs, des savoir-faire ou des compétences langagières et communicatives.

3 .2 Les types de remédiation :

La remédiation peut être différenciée en deux formes principales : différée et immédiate.

La première se fait en dehors de la séquence d'enseignement -apprentissage tandis que la deuxième est intégrée à la séquence d'enseignement - apprentissage.

3.2.1 La remédiation différée :

La remédiation différée est un processus qui intervient en dehors de la séquence d'enseignement et d'apprentissage, généralement après qu'un apprenant a montré des lacunes dans sa compréhension ou ses compétences lors d'évaluations formatives ou sommatives.

L'objectif principal de la remédiation différée est de fournir un soutien supplémentaire aux apprenants qui ont des difficultés à comprendre certains concepts ou à acquérir certaines compétences. Cela leur permet de combler les lacunes et de progresser dans leur apprentissage.

Les activités de remédiation différée sont planifiées en fonction des besoins spécifiques des apprenants. Cela peut impliquer une évaluation individualisée des lacunes de chaque élève, suivie d'un plan d'action pour fournir le soutien nécessaire. Ces activités peuvent inclure :

- **Leçons supplémentaires** : Des sessions sur les concepts ou les compétences mal compris.
- **Exercices de pratique** : Des exercices supplémentaires pour renforcer la compréhension et les compétences.
- **Séances de tutorat** : Des séances individuelles ou en petits groupes avec un tuteur pour recevoir un soutien personnalisé.
- **Autres formes de soutien individualisé :** Des activités ou des ressources spécifiques adaptées aux besoins de chaque apprenant, telles que des vidéos explicatives, des jeux interactifs, ou des projets pratiques.

En résumé, la remédiation différée est un moyen efficace de fournir un soutien supplémentaire aux apprenants qui en ont besoin, en dehors du cadre traditionnel d'enseignement, afin de les aider à combler leurs lacunes et à progresser dans leur apprentissage.

3.2.2 La remédiation immédiate :

Contrairement à la remédiation différée, la remédiation immédiate connue aussi sous l'appellation de « remédiation intégrée » est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement-apprentissage régulière.

Elle agit rapidement sur des besoins spécifiques qui surgissent pendant une leçon. C'est une réponse directe de l'enseignant dès qu'il identifie une difficulté, qui peut être une simple erreur ou un blocage temporaire, cette approche est menée par

l'enseignant lui-même, qui connaît ses apprenants et le contexte dans lequel les difficultés sont rencontrées.

Pour Perrenoud (2008 P 02) : «*La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise »* (Perrenoud cité par Deaudelin et col. 2007).

Cette remédiation immédiate peut se présenter sous trois formes :

- **La forme proactive** : se déroule au début de l'apprentissage. L'enseignant commence la nouvelle leçon en rappelant brièvement ce qui a été étudié lors de la séance précédente. En interrogeant les élèves sur le contenu précédent, il vérifie leur compréhension et clarifie les points qui n'ont pas été assimilés avant de passer à la nouvelle leçon.
- **La forme interactive**: se déroule en temps réel pendant la séance d'apprentissage. L'enseignant ajuste la situation d'apprentissage en fonction de ses interactions avec les élèves. Par exemple, s'il constate lors d'un échange avec un élève qu'il n'a pas compris un point, l'enseignant réexplique immédiatement ce point pour clarifier la compréhension.
- **La forme rétroactive** : elle intervient après une activité d'apprentissage. À ce stade, l'enseignant prend du recul pour évaluer le travail accompli avec les élèves. Il examine les résultats de l'activité par rapport aux objectifs fixés pour identifier les écarts entre les compétences actuelles des élèves et celles qu'ils sont censés avoir acquises.

Cette analyse rétroactive permet à l'enseignant de fournir une rétroaction constructive aux élèves, en mettant en lumière leurs points forts et leurs faiblesses, et en identifiant les domaines où des améliorations sont nécessaires.

La remédiation rétroactive est donc destinée à aider les élèves dont les compétences ne sont pas encore pleinement maîtrisées en leur fournissant un soutien supplémentaire et des directives pour progresser vers les objectifs d'apprentissage.

On peut dire que chaque type de remédiation présente ses avantages et ses inconvénients. Donc, il appartient à l'enseignant de prendre des initiatives et d'adapter ses activités de remédiation aux réalités de sa classe.

4. Les démarches de la remédiation :

Effectivement, la démarche de remédiation dans l'enseignement des langues, notamment dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), repose souvent sur l'identification et la correction des erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites ou orales. Les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage et de progression, et les enseignants encouragent souvent les apprenants à produire du contenu, même s'il contient des erreurs, car cela permet de cibler les lacunes et de trouver des solutions pour les corriger.

La démarche de remédiation à l'erreur peut ne pas suivre un plan strict, mais elle implique généralement les étapes suivantes :

4.1 Le repérage des erreurs :

Dans cette phase initiale de la démarche de remédiation, l'accent est mis sur l'identification des erreurs dans les productions écrites des apprenants. Cela implique de découvrir où se situe le problème en examinant attentivement les travaux écrits des apprenants et en les vérifiant soigneusement. Il est essentiel de détecter toutes les erreurs présentes dans les productions, quel que soit leur type, afin de pouvoir les corriger efficacement.

La phase d'identification des erreurs dans les productions écrites des apprenants constitue une étape cruciale de la démarche de remédiation, permettant de mettre en lumière les lacunes et les erreurs spécifiques à corriger. Cette phase est suivie par une analyse approfondie des erreurs afin de comprendre leur nature et de déterminer les interventions appropriées pour soutenir les apprenants dans leur progression.

4.2 L'analyse des erreurs :

Après avoir examiné le texte dans son ensemble, en tenant compte du niveau textuel, la démarche de remédiation se concentre sur la catégorisation des erreurs, ce qui constitue l'étude approfondie des erreurs commises par les apprenants. Cette analyse des erreurs vise à faciliter le processus de correction en identifiant les tendances ou les schémas récurrents dans les types d'erreurs observées.

L'objectif principal de cette analyse est de fournir des informations précieuses aux enseignants pour les aider à comprendre les sources des erreurs des apprenants. Cela peut impliquer de classifier les erreurs en différentes catégories selon leur nature, comme les erreurs grammaticales, lexicales, syntaxiques, de cohérence ou de cohésion.

En comprenant les types d'erreurs les plus fréquents les enseignants sont mieux équipés pour concevoir des stratégies de correction efficaces afin d'aider les apprenants à améliorer leur compétence linguistique de manière ciblée et efficace.

4.3 La correction des erreurs :

Après avoir repéré et analysé les erreurs, il est crucial de trouver des solutions aux problèmes identifiés. Cela implique de mettre en œuvre des stratégies qui permettent aux apprenants de comprendre et de corriger leurs erreurs, facilitant ainsi leur progression dans l'apprentissage.

La correction des erreurs a pour principal objectif de réduire au maximum le nombre d'erreurs commises par les apprenants en suivant les directifs et les orientations de l'enseignant, donc, c'est une responsabilité partagée entre l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant guide et fournit des conseils pour la correction, tandis que l'apprenant est encouragé à identifier et à comprendre ses propres erreurs pour les corriger activement.

En résumé, la correction des erreurs est une étape cruciale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, visant à identifier, analyser et résoudre les erreurs des apprenants pour favoriser leur progression et leur développement cognitif.

5. Les objectifs d'une séance de remédiation

Selon le guide de remédiation pédagogique 2013 : « *La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevés lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires*. »

La séance de remédiation joue un rôle crucial dans le parcours éducatif des apprenants, ses objectifs principaux sont :

- Éviter l'Échec Scolaire : le premier but de la remédiation est d'éviter l'échec scolaire. En identifiant et en traitant rapidement les difficultés rencontrées par les élèves, on réduit les risques qu'ils soient dépassés par le programme scolaire.

- Prévenir le Redoublement : Une autre priorité est d'éviter le redoublement, les séances de remédiation permettent aux élèves de rattraper leur retard et de progresser à un rythme qui leur permet de rester dans le même niveau que leurs pairs.

- Réduire la Déperdition Scolaire : la déperdition scolaire, ou abandon scolaire prématuré, est une problématique sérieuse. En fournissant un soutien supplémentaire, la remédiation aide à maintenir les élèves dans le système éducatif jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

- Combler les Lacunes : Chaque élève apprend à son propre rythme, et la remédiation permet de personnaliser l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chacun.

- Améliorer la Maîtrise des Compétences : en renforçant les connaissances de base et les compétences essentielles, les élèves deviennent plus confiants et compétents dans leurs études.

5 .1 Les objectifs de la remédiation à l'erreur :

Au sein du processus d'enseignement-apprentissage, la remédiation didactique à l'erreur se positionne comme un élément fondamental, visant à identifier, analyser et corriger les erreurs commises par les apprenants dans le but de favoriser leur progression et leur appropriation des compétences ciblées.
Les objectifs de cette démarche s'articulent autour de plusieurs axes complémentaires, tous contribuant à l'optimisation des acquis des élèves :

- **Amélioration des apprentissages des élèves**

La remédiation permet aux élèves de :

- Comprendre la nature de leurs erreurs
- Transformer les erreurs en opportunités d'apprentissage : La remédiation favorise une approche constructive de l'erreur, permettant aux élèves d'en tirer des leçons et d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage.
- Renforcer la consolidation des acquis : La correction des erreurs contribue à la consolidation des connaissances et à une meilleure compréhension des concepts étudiés.

- Identifier leurs points forts et leurs points faibles
- Mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées : La remédiation favorise le développement de stratégies spécifiques pour surmonter les difficultés rencontrées et améliorer les compétences d'apprentissage.
- Devenir des apprenants autonomes : En apprenant à identifier et à corriger leurs erreurs de manière autonome, les élèves gagnent en responsabilité et en confiance dans leurs capacités d'apprentissage

- Renforcer la confiance en soi des élèves
- Créer un climat d'apprentissage positif

- **Amélioration de la pratique enseignante**

La remédiation permet aux enseignants de :

- Identifier les difficultés rencontrées par leurs élèves : L'analyse des erreurs des élèves permet aux enseignants de cerner avec précision les points du programme qui nécessitent un renforcement ou une approche pédagogique différente.
- Adapter leurs pratiques pédagogiques : La remédiation guide les enseignants vers l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des élèves et des difficultés rencontrées.
- Développer leurs compétences d'évaluation : La remédiation permet aux enseignants d'affiner leurs pratiques d'évaluation en identifiant plus précisément les progrès des élèves et les points à améliorer.

En somme, la remédiation didactique à l'erreur se révèle être un outil indispensable pour optimiser l'apprentissage des élèves, développer leurs stratégies d'apprentissage, les motiver et les encourager, et améliorer la pratique enseignante. Elle joue un rôle crucial dans la construction de la réussite scolaire de tous les élèves et s'inscrit comme un pilier fondamental d'une éducation de qualité.

Conclusion :

Cette recherche a exploré deux aspects essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe en français langue étrangère (FLE) au niveau de la quatrième année moyenne (4e AM) en Algérie.

Le premier chapitre a examiné la complexité de l'orthographe française, en soulignant son évolution historique et sa situation actuelle. L'enseignement de l'orthographe dans le contexte algérien présente des défis spécifiques, tels que la diversité linguistique et les méthodes pédagogiques existantes. Ces défis nécessitent des stratégies d'enseignement adaptées pour améliorer la maîtrise de l'orthographe chez les apprenants. La notion de "pluri système" a été introduite pour expliquer les différents éléments graphiques de la langue française, offrant une meilleure compréhension de sa structure complexe. De plus, la distinction entre "erreur" et "faute" a été clarifiée, ce qui est crucial pour une analyse précise des erreurs des élèves.

Le second chapitre s'est concentré sur la production écrite des élèves de 4e AM et sur les stratégies de remédiation des erreurs orthographiques. La production écrite a été définie et son importance dans une séquence pédagogique a été soulignée. Les étapes de la remédiation, depuis le repérage et l'analyse des erreurs jusqu'à leur correction, ont été détaillées. Les différents types de remédiation, différée et immédiate, ont été explorés pour montrer leur impact sur l'amélioration des compétences orthographiques des élèves. Les objectifs des séances de remédiation visent à corriger les erreurs existantes et à prévenir leur réapparition en renforçant la compréhension des règles orthographiques.

En somme, cette partie de notre recherche a mis en évidence l'importance d'une approche systématique et ciblée pour l'enseignement de l'orthographe en FLE. Une analyse approfondie des erreurs et des stratégies de remédiation adaptées peut conduire à des améliorations significatives dans les compétences orthographiques des élèves. Les résultats obtenus permettent éventuellement de nous fournir des outils précieux pour envisager un protocole de remédiation adéquat.

Chapitre 03 : Analyse des erreurs relevées des productions écrite

Introduction partielle :

Après avoir terminé le cadre théorique et développé les principaux concepts sur lesquels repose cette recherche, nous consacrons notre deuxième cadre de recherche à l'investigation du corpus.

Primo, nous allons présenter le public visé et le lieu de notre expérimentation, secundo, nous donnerons une idée générale sur notre corpus composé d'un pré-test sous forme d'une activité de rédaction d'un texte descriptif à visée argumentative afin de pouvoir analyser les erreurs les plus récurrentes commises par les apprenants de 4e année moyenne. Enfin, nous ne pouvons installer et réussir un dispositif de remédiation sans passer par l'étape de la récolte et de l'analyse des erreurs repérées chez les apprenants. C'est pour cela, ce chapitre se base essentiellement sur l'étude des erreurs faites par nos sujets dans leurs productions écrites afin de pouvoir proposer des activités de remédiation par la suite. Donc, dans cette partie nous tenons, bien évidemment à vérifier nos hypothèses de départ portant sur l'identification de la nature des erreurs morphologiques repérées à partir de leurs écrits, de surcroît, envisager une démarche de remédiation adéquate quant aux carences ciblées et voir à la fin l'impact de ce dispositif sur leurs performances orthographique lors d'une PE .

1. Protocole d'expérimentation :

En fonction de notre objectif visé à savoir, la mise en évidence du rôle de l'erreur dans l'enseignement - apprentissage de la langue française et pour répondre à notre problématique, nous avons opté pour une enquête de terrain qui s'intéresse essentiellement à la collecte des données pour mieux cerner les zones problématiques dans l'enseignement -apprentissage de l'orthographe au moyen, en général et chez les élèves de 04eannée moyenne en particulier.

1.1Public visé :

Nous avons choisi les apprenants de la 4ème année moyenne pour réaliser notre expérimentation. Ce choix n'est pas le fruit du hasard. En effet, la production écrite est une étape cruciale dans le cursus scolaire des élèves algériens :

D'une part, la 4e année est une phase charnière entre l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire, d'autre part, la production écrite est importante de par la place qu'elle occupe dans les épreuves que les élèves passent tout au long de l'année ou au BEM, Il est à noter en l'occurrence que 8 points sont consacrés à cette activité.

Notre classe est composée de 43 élèves leur âge varie entre 13 et 14 ans. Nous avons pris comme échantillon 20 élèves (12 filles) et (8 garçons). Ce choix n'était pas basé sur des critères particuliers mais il est fait d'une manière aléatoire de sorte d'avoir un groupe hétérogène.

1 .2. Lieu de l'expérimentation :

Les données ont été recueillies auprès des apprenants de la 4éme année moyenne du collège YAHIA HAISSAM qui se situe à la région de Oulad-Brahim la wilaya de Médéa là où nous nous exerçons comme enseignante depuis quatre ans .Le nombre d'enseignants de français dans cet établissement est 6 enseignantes. Alors que le nombre d'apprenants est environ 700 apprenants dont 140 sont en 4ème AM. L'établissement comprend 20 salles de cours, 02 laboratoires, un amphithéâtre, une bibliothèque, un terrain et une salle de sport, une cour de récréation, une cantine, une salle d'enseignants et une suite administrative.

1.3 Déroulement du processus expérimental :

L'enquête menée comprend deux types d'épreuves :

- **Le pré-test** qui représente les productions écrites qui mènent à collecter les données pour analyser les erreurs des apprenants.
- **Le post-test** qui est une activité de réécriture basée sur la transformation du masculin singulier au féminin pluriel qui vise essentiellement à étudier l'effet de la démarche de remédiation que nous avons appliquée.

1.3.1 La production écrite :

Nous avons choisi comme corpus les écrits réalisés lors d'une séance de production écrite de la première séquence qui a comme titre « Bienvenue dans ma région ». En effet, cette activité scripturale nous permettra de voir le plus prêt les performances rédactionnelles des apprenants et leurs difficultés orthographiques en rédaction.

Nous allons dans ce qui suit présenter la situation d'intégration proposée ainsi que la consigne de la production écrite à réaliser. La situation est la suivante :

« **A l'occasion de la journée mondiale du tourisme célébrée chaque année le 27 Septembre, tu participes au concours du meilleur texte qui va convaincre les touristes à venir visiter notre pays qui est riche et varié en paysages, Histoires et culture** ».

Décris un lieu de ton choix (une wilaya ou une région) qui se situe en Algérie, puis rédige un texte à visée argumentative.

La tâche à réaliser est comme suit : L'enseignante[5] a demandé aux apprenants de décrire en quelques lignes la beauté et la richesse d'une région algérienne en utilisant trois arguments.

Afin de mieux orienter ces élèves et leur faciliter la tâche dans la préparation de cette activité, l'enseignante a ajouté certains critères de réussite qui sont les suivants :

[5] Nous avons-nous même mené cette expérimentation.

-Annonce le thème et la thèse dans l'introduction.
- Emploie des adjectifs qualificatifs et une proposition subordonnée relative.
-Emploie le vocabulaire de l'argumentation.
-Donne trois arguments.
-Réaffirme la thèse dans la conclusion.
- Fais attention aux fautes et à la ponctuation

Notre objectif principal, à partir de la production écrite, consiste alors de relever les différentes erreurs orthographiques à dominante morphogrammiques commises par notre public

2. Analyse détaillée du corpus :

Dans notre analyse nous nous référons à la grille typologique des erreurs à dominante morphogrammiques (morphogrammes grammaticaux) élaborée par nous-mêmes à la lumière de la grille typologique des erreurs de Nina Catach .Voir l'annexe 01

Tableau 2: la grille typologique des erreurs à dominante morphologique

Typologie des erreurs morphogrammiques (morphogrammes grammaticaux)			
Flexion nominale		Flexion verbale	
A	Adjonction[6]	C	Confusion entre les modes
A1	Adjonction adjectif	C1	Infinitif / indicatif (présent)
A2	Adjonction nom	C2	Infinitif / participe passé
A3	Adjonction déterminant	D	Accord erroné entre sujet /verbe
B	Omission[7]	E	Désinence verbale
B1	Omission adjectif		
B2	Omission nom		
B3	Omission déterminant		

[6] Ajout de la marque du féminin « e » et le pluriel « s »
[7] Absence de la marque du féminin « e » et le pluriel « s »

Les erreurs que nous avons repérées à partir de la production écrite sont de nature variée. Elles sont fort nombreuses et concernent toutes les catégories d'erreurs inventoriées dans cette grille.

Cependant, dans le cadre de ce travail de recherche, notre objectif était de vérifier la maîtrise des morphogrammes grammaticaux. Notre hypothèse était que ceux-ci continuent à poser des problèmes aux apprenants de 4eannéemoyenne même s'ils ne sont plus en phase d'acquisition orthographique.

Selon C.Brissaud et D. Bessonat cités par S.Amokrane (2006 :56) « *le domaine de la morphologie grammaticale est le domaine où perdure l'essentiel des erreurs d'orthographe quand on avance dans la scolarité*.» L'analyse de la rédaction contribue donc à répondre à la question que nous avons soulevée au départ et qui concerne principalement l'identification de la nature des erreurs à dominante morphogrammique les plus récurrentes dans la production écrite.

2.1 Flexion nominale :

- Pour **l'adjonction**, nous avons relevé dans ce secteur **(40occ)** qui se présentent comme suit :

(12 occ) d'adjonction du e du féminin à l'adjectif masculin, (21 occ) d'adjonction du « s » du pluriel à un nom et (7occ) d'adjonction du « s » du pluriel à un déterminant.

- Le « e » de féminin : les formes que nous avons relevées sont :

- **L'adjectif** : un voyage parfaite* .
- **Le nom** : les plates* de cette ville, vous admirez la mère*, le trésore*, une expériences* de voyages , une région touristiques* et historiques*
- **Le déterminant** : une*pays ,une* rôle ,une* endroit (2occ)

- Le « s » de pluriel : les formes que nous avons relevées sont :

- **L'adjectif** : un pays très riches*(2occ) ,une région touristique belles* ,cette ville uniques*(2occ),très belles* nature ,elle est magnifique et riches* ,le plus formidables* paysage naturelles* ,une belles*destination ,un patrimoine vestimentaires*
- **Le nom** : le meilleurs* endroit (2occ), le vacances*, la plages* ,laperles* ,une régions* ,une destination de voyage enchanteresses* ,un lieus* ,une expérience de voyages* ,une destinations*,la robes* , le plats* ,la plages* ,un lieu de tourismes* .
- **Le déterminant** : les* plus belle ville, située dans l'Est des*pays ,ces* lieu

Nous avons détecté une seule occurrence du « x » du pluriel dans le nom « lieu »l'apprenant a écrit un lieux *c'est une adjonction de la marque du pluriel à un nom singulier nom.

❖ Pour **les omissions**, nous avons relevé dans ce secteur (**52 occ)**qui se présentent comme suit :

(22occ) d'omission du « e »de féminin ou du « s » du pluriel dans l'adjectif, (14occ) d'omission du « s » du pluriel dans le nom et (16 occ) d'omission « e »de féminin ou du « s » du pluriel dans le déterminant.

- Le « e » de féminin : les formes que nous avons relevées sont :

- **L'adjectif** : les grand* occasions –une ville exceptionnel* –une ville très rich*– une expérience parfait* –une ville littoral*– une ville algérien* –les plus propre* plages – une ville charmant* - l'Algérie soit indépendant*
- **Le nom** : aucune occurrence
- **Le déterminant** :un* belle ville (2occ)– d'un* part – cet* ville(2occ)–un* région (2occ)–un* perle – –un* vacance –Oran est l'un* des villes –un* terre

- Le « s » de pluriel : les formes que nous avons relevées sont :

- **L'adjectif** : des éléments important* – les grand* occasions -les magnifique* monuments –des richesses culturelle* et naturelle*– plusieurs plats varié* – de belle* – des vestiges naturelle* étonnant* – les vêtements traditionnel*–des villes touristique* – les habitants sont aimable* – une chaîne montagneus*
- **Le nom** : des élément*– les occasion* – les monument* – des personnage* – les vacance*– ces raison* – de belles plage*–les plat*(2occ)–des voyage* – ses plage* – des personne* – ces belles couleur* – des fameux martyr* .
- **Le déterminant** :les* plus belle ville – ces paysages sont le* plus uniques –le* vêtements – ce* richesses -

Ce* héritage - ce* ville - ce* perle

Dans le tableau suivant nous allons présenter les résultats concernant les items portant sur la flexion nominale :

Tableau 3: nombre d'erreurs concernant les items portant sur la flexion nominale

Flexion nominale	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Adjonction		
Adjectif	12	9.83 %
Nom	21	17.21 %
Déterminant	07	5.73 %
Omission		
Adjectif	22	18.03 %
Nom	14	11.47 %
Déterminant	16	13.11 %

Après avoir classé les erreurs dans le tableau, nous allons faire une analyse détaillée et une comparaison entre les erreurs d'adjonction et les erreurs d'omission :

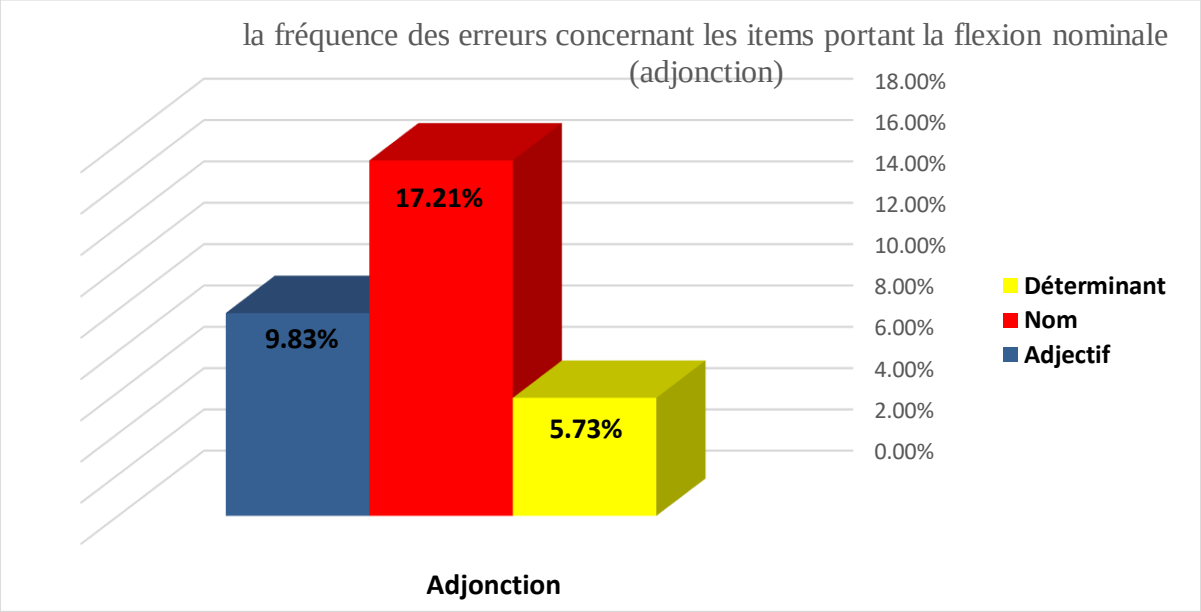


Figure 2 la fréquence des erreurs concernent les items portant la flexion nominal (adjonction)

Commentaire :

Ce graphique présente les pourcentages d'erreurs pour trois catégories : (adjonction) déterminant, nom et adjectif. Voici un commentaire détaillé

Le graphique à barres révèle que les erreurs de flexion nominale se répartissent de manière inégale entre les catégories. Les erreurs les plus fréquentes concernent les noms (17,31%), suivies par les adjectifs (5,73%) et enfin les déterminants (3,83%).

Cette répartition suggère que les apprenants rencontrent des difficultés particulières avec les noms lorsqu'il s'agit de la flexion nominale, peut-être en raison de la complexité des règles ou de la variabilité des formes. Les erreurs moins fréquentes avec les déterminants et les adjectifs peuvent indiquer une meilleure maîtrise de ces aspects, mais ils ne sont pas sans problèmes.

Ces données peuvent guider les enseignants dans l'élaboration de stratégies pédagogiques ciblées pour améliorer la compréhension et l'utilisation correcte de la flexion nominale chez les apprenants, en mettant l'accent sur les noms.

Les erreurs d'omission sont présentées dans le graphique à barre ci-dessous.

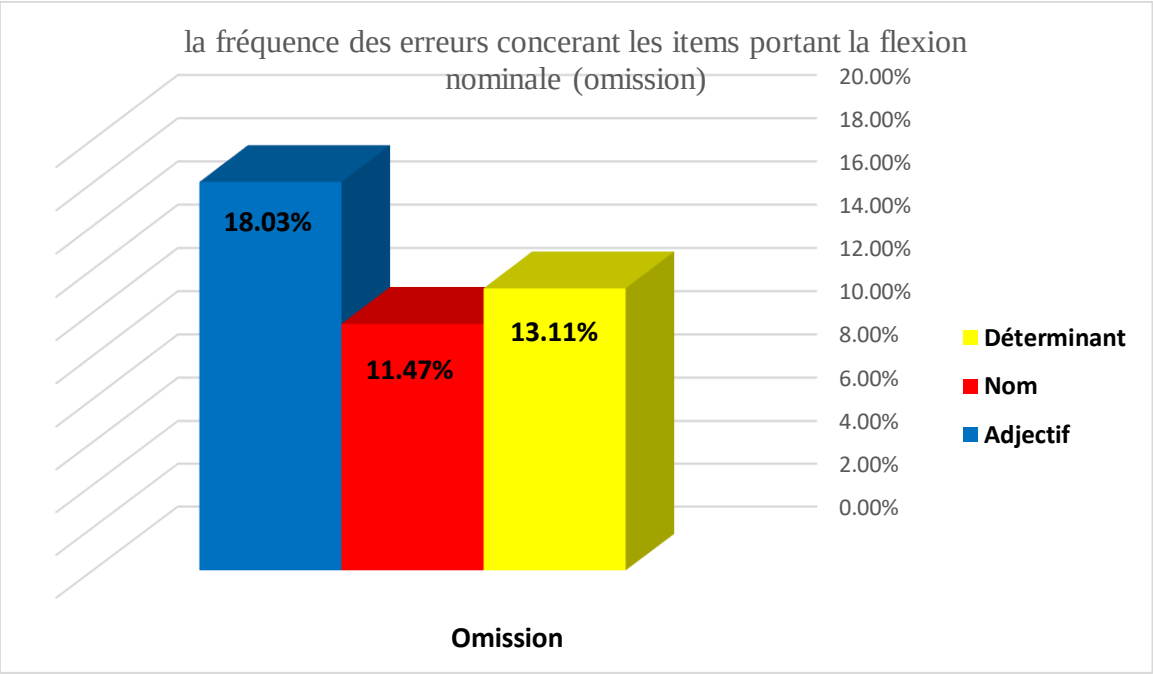


Figure 3 la fréquence des erreurs concernent les items portant la flexion nominal (omission)

Commentaire :

Ce graphique présente les pourcentages d'erreurs pour trois catégories : (omission) déterminant, nom et adjectif.

Le graphique à barres révèle que les erreurs de flexion nominale dues à des omissions se répartissent de manière inégale entre les catégories. Les omissions les plus fréquentes concernent les adjectifs (18,03%), suivies par les déterminants (13,11%) et les noms (11,47%).

Cette répartition indique que les apprenants ont particulièrement des difficultés à inclure les adjectifs dans les phrases, ce qui peut être dû à une variété de facteurs tels que la complexité des accords ou la tendance à simplifier les phrases en omettant des éléments descriptifs. Les erreurs moins fréquentes avec les noms et les déterminants, bien qu'encore significatives, suggèrent que les apprenants ont une meilleure maîtrise de ces éléments mais rencontrent encore des problèmes d'omission.

Ces données peuvent aider les enseignants à concentrer leurs efforts sur l'amélioration de l'utilisation correcte des adjectifs dans les phrases, en proposant des exercices spécifiques pour renforcer cette compétence. Il peut également être utile de sensibiliser les apprenants à l'importance de ne pas omettre les déterminants et les

noms, afin de s'assurer que leurs phrases sont grammaticalement complètes et correctes.

Les deux graphes montrent des tendances distinctes en matière d'erreurs de flexion nominale. Les erreurs d'adjonction se concentrent principalement sur les noms, tandis que les erreurs d'omission sont dominées par les adjectifs. Les déterminants sont problématiques dans les deux contextes, mais plus encore dans les omissions.

Cette comparaison souligne la nécessité pour les enseignants de mettre l'accent sur différents aspects de la flexion nominale en fonction du type d'erreur. Pour les erreurs d'adjonction, l'accent devrait être mis sur l'utilisation correcte des noms, tandis que pour les omissions, les adjectifs et les déterminants nécessitent une attention particulière.

2.2 Flexion verbale :

- **C- Confusion entre les modes :**

- **C1 : Infinitif / indicatif (présent)**

Nous avons également souligné la confusion entre le mode infinitif et le e muet de la terminaison du présent de l'indicatif dans les formes:

une ville qui se localiser*– elle se caractériser* – une destination pour passe* un vacance (2occ) –une perle d'Algérie qui se situer *–de venir visités* –j'affirmer*– qui mérite d'être visite*

L'infinitif remplace plus fréquemment le présent que l'inverse

- **C2 : Infinitif / participe passé**

Le [e] « é » du participe passé a été confondu avec le « er » de l'infinitif dans les formes suivantes :

des personnages qui ont jouer* - J'ai visiter* .une destination qui mérite d'être visiter* – une ville algérienne situer*– pour passé*– le touriste sera émerveiller* .

- **D- Accord erroné entre sujet /verbe**

Nous avons signalé deux sortes de formes qui concernent l'absence d'accord entre sujet / verbe.

- Le verbe ne porte pas la marque du nombre : les plats de cette ville est* très beaux- cette ville connaissent *–ces habitants est* très aimables –il existent*– elle constituent *–
- Le sujet ne porte pas la marque du nombre : elle* offrent (les paysages), l'Algérie* constituent (les algériens) .

➢ **E- Désinence verbale**

Nous avons constaté que les erreurs qui concernent la désinence verbale sont des erreurs relevées au niveau de certains verbes conjugués au présent de l'indicatif (09 occ) :

Je croix*, je penses*(2occ) - je trouv*–Jijel contiens*– je pens* – vous n'hésite*pas(2occ)– elle se situes*– je manges* .

Et d'autres verbes, les formes relevées sont (02 occ) : pour finire*– je sorite* .

Le tableau ci-dessous résume les occurrences portant sur la flexion verbale :

Tableau 4: nombre d'erreurs concernant les items portant sur la flexion verbale

Flexion verbale	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Confusion entre les modes Infinitif / indicatif (présent) Infinitif / participe passé	 08 06	 6.55 % 4.91%
Accord erroné entre sujet /verbe	07	5.73 %
Désinence verbale	09	7.37 %

Pour donner une vision plus détaillée sur ces items Le diagramme circulaire ci-dessous illustre la répartition en pourcentages de différentes catégories d'erreurs morphogrammiques commises par des apprenants.

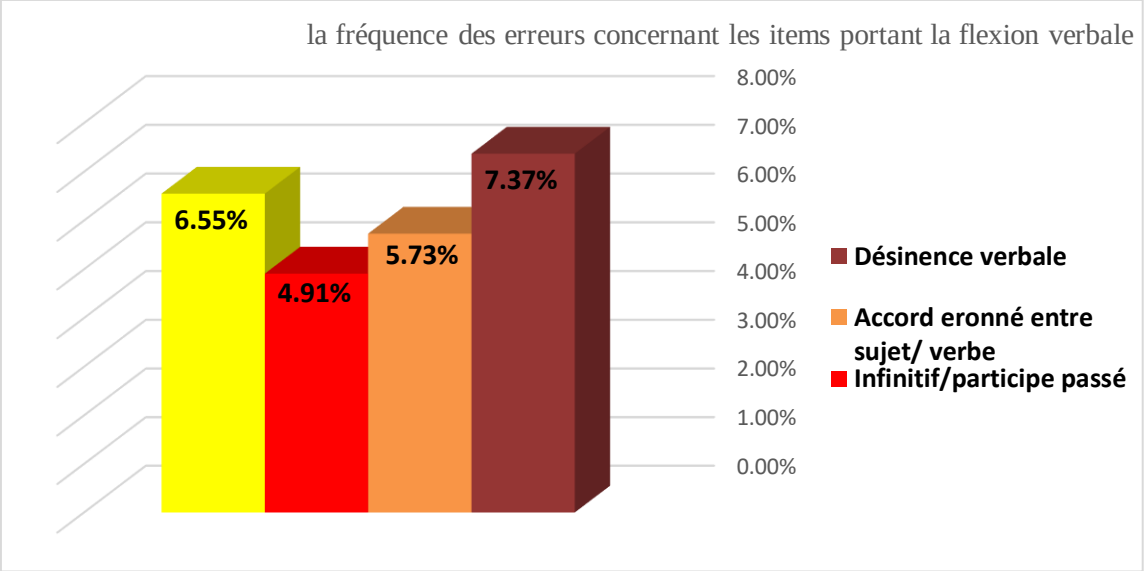


Figure 4 la fréquence des erreurs concernant les items portant la flexion verbale

Commentaire :

La lecture des données recueillies à partir de la morphologie verbale nous permet de dire que la zone qui est problématique dans ce secteur est, bien entendu, celle de la désinence verbale avec 7 ,37% des erreurs commises. Par contre les trois secteurs à savoir, l'accord erroné entre sujet /verbe et la confusion entre les modes

infinitif /indicatif et infinitif / participe passé présentent des résultats quasi similaires entre 4et 6 % des erreurs enregistrées.

Dans notre cadre de recherche qui s'appuie sur le rôle de l'erreur dans l'enseignement –apprentissage de l'orthographe du français langue étrangère et à la lumière des figures représentant une analyse détaillée et pour collecter toutes les formes des erreurs relevées des écrits des apprenants, nous avons rassemblé ces erreurs dans le graphe suivant :

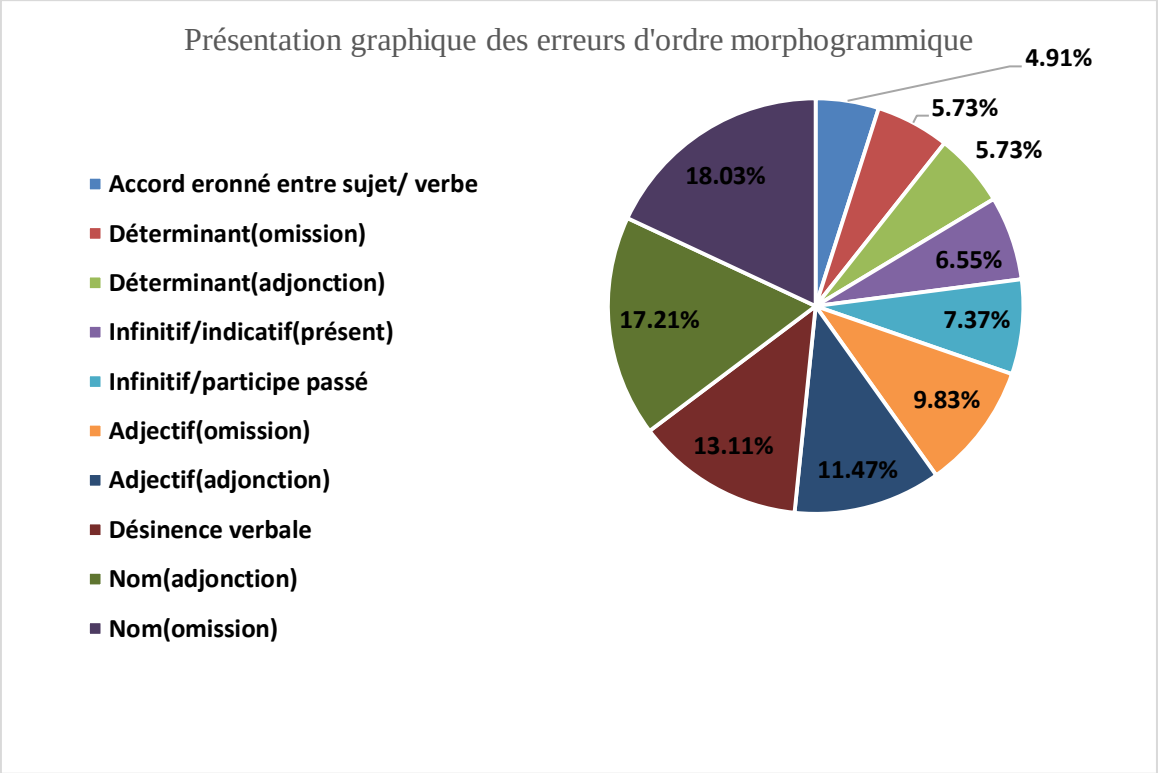


Figure 5 : présentation graphique des erreurs d'ordre morphogrammique

Commentaire :

Le diagramme circulaire montre une variété d'erreurs morphogrammiques, les plus fréquentes étant liées aux déterminants et adjectifs, ainsi qu'aux accords entre sujet et verbe. Les désinences verbales et la distinction entre adjectif et participe passé sont également des sources importantes d'erreurs. Cette répartition met en lumière les domaines spécifiques où les apprenants de cette étude semblent rencontrer le plus de difficultés, et peut servir de base pour cibler les interventions pédagogiques afin d'améliorer la maîtrise des aspects morphogrammiques de la langue.

A la lumière de toutes les erreurs d'ordre morphogrammique relevées des productions écrites, La présentation graphique ci-dessus visualise clairement le pourcentage de chaque zone, en effet, nous constatons que 24,59 % des erreurs sont relatives au verbe tandis que 75,40 % des erreurs concernent le nom et tout ce qui s'articule au tour (adjectif et déterminant) ceci nous mène à proposer la présentation graphique suivante :

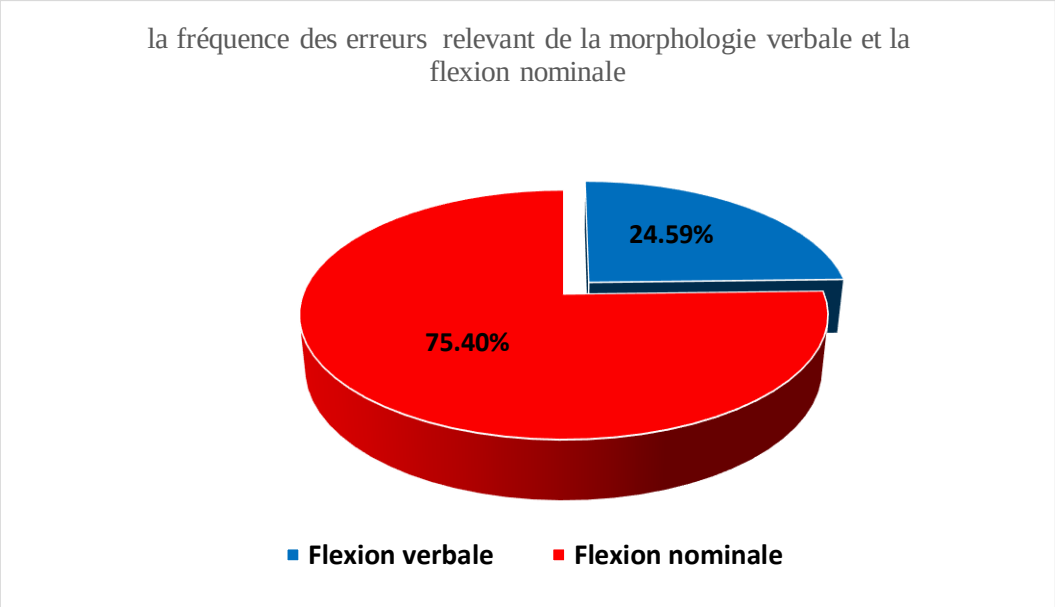


Figure 6 la fréquence des erreurs relevant de la morphologie verbale et la flexion nominale

Commentaire :

Ce graphe illustre la répartition des erreurs liées à la morphologie verbale et nominale.

La plus grande part du graphe est occupée par les erreurs de flexion nominale, qui constituent 75,40 % du total des erreurs. Cela indique que la majorité des erreurs relevées sont associées à la flexion des noms. En revanche, les erreurs de flexion verbale, qui représentent 24,59 %, sont moins fréquentes mais toujours significatives.

Cette répartition suggère que nos sujets ont davantage de difficultés dans morphologie des noms que celle des verbes. Il pourrait être utile d'analyser plus en détail les types spécifiques d'erreurs dans chaque catégorie pour identifier les causes sous-jacentes et élaborer des stratégies pédagogiques ciblées pour réduire ces erreurs.

Conclusion

L'analyse approfondie des productions écrites des élèves a permis de mettre en lumière un fait marquant, les **erreurs de flexion nominale** prédominent largement par rapport aux erreurs de morphologie verbale. Ce constat, illustré par le graphe ci-dessous, nous a amenés à orienter notre stratégie de remédiation vers une approche ciblée sur les accords en genre et en nombre des adjectifs, des noms et des déterminants.

Nous avons remarqué, entre autres, à travers l'étude analytique que nous avons menée, que les apprenants éprouvent des difficultés et des problèmes qui les empêchent d'accéder à une production écrite parfaite et que l'erreur est toujours constante dans l'apprentissage de l'orthographe française.

Ainsi, avons-nous constaté que les apprenants n'arrivent pas à écrire correctement du fait de l'absence des séances inhérentes à l'orthographe ce qui constitue une véritable entrave dans la réalisation des productions écrites cohérentes. Donc nous tenons à dire que les apprenants expriment leurs idées incorrectement et difficilement en FLE, Parfois même nous trouvons en tant que 'enseignante du français du mal à corriger une production d'un apprenant étant donné que les mêmes erreurs se répètent à chaque fois donc il s'avère urgent d'envisager un dispositif qui prendra en charge la remédiation aux erreurs constatées qui se présente comme un tremplin didactique dans l'objectif principal est de conscientiser l'élève de ces propres erreurs , le doter des stratégies pour les éviter dans les différentes situations d'écrit pour enfin pouvoir améliorer la qualité de sa production écrite .

Chapitre 04:Dispositif de remédiation

Introduction partielle :

Comme nous l'avons déjà cité dans la partie théorique, la remédiation pédagogique joue un rôle primordial dans le processus enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment celui de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Mais les données théoriques restent insuffisantes pour la vérification de nos hypothèses. Raison pour laquelle nous tenterons de vérifier les informations théoriques avancées par une expérimentation.

Ce dernier chapitre de notre recherche sera consacré à la remédiation aux difficultés orthographiques d'ordre morphogrammique rencontrées dans la production écrite des apprenants de quatrième année moyenne après avoir identifié et détecté les erreurs commises dont le but premier est d'affirmer ou infirmer les hypothèses formulées auparavant et répondre aux questions de notre recherche.

1. Perspective de remédiation

Le perspectif s'est déroulé lors d'une séquence composée de quatre séances portant sur les accords dans le groupe nominal, en lien avec les erreurs relevées des productions écrites. Cette séquence s'est étalée sur trois semaines durant le premier et le deuxième trimestre (une semaine avant les vacances d'hiver et deux semaines après)

1 .1 Les objectifs principaux de cette séquence sont :

- Connaître et appliquer la règle pour accorder correctement l'adjectif, le nom et le déterminant
- Connaître le féminin et le masculin des adjectifs (cas particuliers)
- Distinguer les différents déterminants.

Nous [8]avons choisi de travailler cette notion sur une durée relativement courte et avec un nombre de séances assez restreint. En effet, cette séquence abordée, selon le classement des erreurs relevées des productions écrites, a été conçue pour les apprenants de 4ème année moyenne dans le but de maitriser les accords dans le groupe nominal. Ainsi, la séquence répartie en quatre séances et l'expérimentation suit la progression suivante :

- Etape 1: une identification des composants du groupe nominale.
- Etape 2: une séance de recherche pour construire la règle
- Etape 3: deux séances d'application de la notion.

[8] Nous avons-nous même effectué la démarche de remédiation.

2. Notre démarche de remédiation

2.1 Organisation

Tableau 5 Tableau récapitulatif des séances de remédiation

Séance	Durée	Compétence travaillé	Matériel /support utilisé – Contenu
1	1heure	Apprendre à identifier la classe grammaticale des mots dans le GN	1-**Un exercice d'identification** : Décompose les phrases suivantes en groupes (GN / GV) 2- **Un exercice de classement** : Classe les mots suivants selon leur nature grammatical
2	1heure	Maîtriser les accords dans le GN	Vidéo :https://youtu.be/wVAJZSfFTcg?si=aNMyB2LSuVeOM8kG Cours représentatif des accords dans le GN
3	30 minutes	Maîtriser les accords dans le GN	**Exercice 01** : complète par le déterminant qui convient : Ce –cette –cet –ces Un –une – des Le –la – les- l' **Exercice 02** : Encadre le nom qui convient
4	1heure	Maîtriser les accords dans le GN	**Exercice 01** : Forme le féminin des adjectifs suivants **Exercice 02** : Accorde correctement l'adjectif entre parenthèses **Exercice 03 :** Mets les adjectifs au bon endroit en faisant attention aux accords en genre et en nombre.

2.2 Déroulement de notre démarche

2.2.1 Séance 01 identification

La première séance de la séquence a pour but de recueillir les connaissances des élèves sur la notion (le groupe nominal). Nous avons introduit la séquence par demander aux élèves de définir la phrase en posant la problématique suivante :« Qu'est-ce qu'une phrase ? Et quels sont les éléments constituants de la phrase ? »

[9]La phrase se définit comme un ensemble structuré d'éléments syntaxiquement organisés autour d'un verbe, ces éléments, que l'on appelle des constituants, peuvent se combiner en groupes de termes organisés autour d'un noyau et jouant à l'intérieur de la phrase un unique rôle fonctionnel. La grammaire admet généralement qu'une phrase peut comporter plusieurs groupes, à savoir le groupe nominal, le groupe verbal, le groupe adjectival et le groupe prépositionnel.

Nous avons expliqué aux apprenants le travail que nous allions faire durant cette séquence, les objectifs attendus à la fin et l'utilisation de la vidéo[10]. Cette dernière, était un support nouveau sur lequel les apprenants allaient devoir s'appuyer. Un temps pour leur expliquer et répondre à la question était nécessaire.

- **Exercice 01** : un exercice d'identification du groupe nominal dans la phrase. Durée 15 minutes

  Afin de distinguer le groupe nominal (GN) du groupe verbal (GV), les élèves avaient à leur disposition plusieurs phrases. La consigne de l'exercice était comme suit :

- **Décompose les phrases suivantes en groupes (GN / GV)**

  Cette activité nous a permis de maitriser le découpage de la phrase en groupes.

- **Exercice 02** : un exercice de classement des constituants du groupe nominal. Durée : 25minutes.

L'exercice de classement sur les groupes nominaux était pour nous un exercice de très intéressant pour débuter la séquence sur l'accord au sein du groupe nominal.

Les élèves avaient à leur disposition plusieurs mots tels que « Tlemcen, fascinant ,paysage, ce, vue, la, …) Cette activité nous a permis de faire distinguer la classe grammatical ou la nature des mots.[11]

[9] Réponse proposée par nous même sous forme de récapitulation proposés par nos participants

[10]https://youtu.be/wVAJZSfFTcg?si=aNMyB2LSuVeOM8kG

[11] Les contenus et les activités que nous avons proposés dans notre démarche sont fidèles à la thématique dans laquelle s'inscrit notre expérimentation à savoir, la description d'une ville d'une région.

Séquence :	Les accords dans le groupe nominal	Séance1/4
Niveau :4eAM		Durée : 1 heure
Objectifs de la séance : -Maitriser le découpage de la phrase en groupes (GN /GV) - Connaître les différentes natures des mots dans la phrase		**Compétence travaillée :** Apprendre à identifier la classe grammaticale des mots dans le GN
Eveil de l'intérêt : rappel sur les natures des mots		
Matériel : Tableau+ exercices Organisation : groupe entier « 20 participants »		

phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activités de l'apprenant
1	10 min	Une problématique	1-L'enseignante pos les deux questions suivantes : 1-Qu'est ce qu'une phrase ? 2- Quels sont les éléments constituants de la phrase ? » - L'enseignante accepte les réponses et oriente ses élèves.	Les apprenants écoutent attentivement et donnent des réponses
2	20 min	Un exercice d'identification	**Exercice 01 :Décomposeles phrases suivantes en groupes (GN / GV)** -Mon petit frère boit un grand bol de lait. -Ma famille et moi passons d'excellentes vacances à Annaba. -La wilaya de tipaza est un site exceptionnel - Le tombeau de la chrétienne est le symbole de la civilisation romaine - L'Algérie est un pays touristique. -Mon beau pays me rend fier.	-Les apprenants effectuent l'activité. -Les réponses étaient hétérogènes.

<table>
<tr>
<td></td>
<td>30 min</td>
<td>Un exercice de classement

Des ardoises</td>
<td>Exercice 02 : Classe les mots dans le tableau selon leur nature grammaticale :
Plage -les - zone -leur -belle - il -riche -tranquille- montagnes - eux -touristique -tourisme - voyage-elles - ciel -endroit- splendide - tu -des -votre.
<table>
<tr><td>adjectif</td><td></td></tr>
<tr><td>nom</td><td></td></tr>
<tr><td>pronom</td><td></td></tr>
<tr><td>Déterminant</td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td>- Les élèves font l’exercice individuelle ment
- L’élève qui a donné une réponse fausse passe au tableau pour écrire la bonne réponse</td>
</tr>
</table>

2.2.2 Séance 02 Cours représentatif sur la notion « les accords dans le GN »

Séquence	Les accords dans le groupe nominal	Séance 2/4
Niveau : 4e AM		Durée : 1 heure
Objectifs de la séance : -Revenir sur les différents composants d'un groupe nominal -Pouvoir accorder correctement en genre et en nombre les différents composants du GN au sein de la phrase		Compétence travaillée : Maîtriser les accords dans le GN
Eveil de l'intérêt : avant l'exposé du support Qu'entends-tu par un GN? Quels sont ses différents composants ? Donne-moi un exemple		
Matériel : Vidéo -projecteur « les accords dans le groupe nominal » **Lien de téléchargement** : https://youtu.be/wVAJZSfFTcg?si=aNMyB2LSuVeOM8kG **Organisation** : groupe entier « 20 participants »		

phase	Durée et organisation	Déroulement + consignes	Activités de l'élève
1	4,30 min 15 min	**Visionnage n^0 1** : premier contact avec le support Visionnage n^{0}2 -Qu'est-ce que tu as vu ? - Qu'est-ce que tu as entendu ? -De quoi s'agit-il dans cette vidéo ? -Cite les différents composants d'un groupe nominal	L'élève suit la vidéo sans aucune prise de note - Il s'agit des phrases nominales - Il n'y a pas de verbe dans un GN - Il y'a le nom le déterminant et l'adjectif
2	15 min	**Visionnage n^{0}3** : segmentation de la vidéo A 1-Quels sont les composants du GN entendus ? 2- Souligna les déterminants. Que remarques-tu ? 3-C'est quoi ce changement ? 4-Donc qu'est-ce que tu retiens ?	1-Un joli pain, mon joli, la jolie recette. 2-Les déterminants changent selon le changement du nom 3-en genre et en nombre 4-Le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom.
3	25min	**Visionnage n^{0}4** : segmentation de la vidéo B 1-Cite moi les phrases que tu viens d'entendre 2-Comment appelle-t-on « petit » ? -S'agit-t-il toujours d'un déterminant ?	1-un petit étudiant /une petite étudiante 2- c'est un adjectif

		3- Observe encore une fois ces phrases .Qu'est ce que tu remarques ? 4- Ce changement est dû à quoi 5- Dans ce cas, qu'est ce que tu retiens ? 6- Quelles sont les différentes marques de pluriel et de féminin portées sur un adjectif ? « revenir sur les prérequis de l'apprenant au cycle primaire » Des exemples sont exigés	3-L'adjectif change en nombre et en genre 4-Ce changement est dû aux changements portés sur le nom. 5-L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom 6-il y a le « e » du féminin « euse »comme coiffeuse -le pluriel en « s » et en « x »
4		Trace écrite : Jumeler les deux retiens Dans le GN le déterminant et l'adjectif s'accordent en genre et en nombre avec le nom.	

Remarques :

Lors de la présentation du cours « l'accord dans le groupe nominal », certaines remarques ont été prises et nous citons à titre d'exemple :

-La majorité des apprenants ont vraiment besoin de la phase « éveil de l'intérêt +rappel » en vue de rafraîchir leur mémoire et de les inciter à interroger leurs pré-requis.

- Sachant que le niveau des apprenants est hétérogène, certains élèves parviennent à assimiler la notion de l'accord du premier coup (les excellents), certains d'autres ont besoin d'une reformulation, simplification (les élèves moyens)

Contrairement aux moins bons, cesderniers parviennent à acquérir la compétence visée à travers les exemples fournis ainsi que l'exercice d'application.

Le seul et unique moyen capable et adaptable pour mesurer le niveau d'assimilation est bel et bien « la phase d'évaluation » à travers laquelle une série d'exercices sera offerte aux apprenants en pensant d'un niveau novice (simplifié) arrivant à des consignes plus ou moins complexes.

2.2.3 Séance 03 : des activités d'application portant sur le nom et les déterminants

Séquence	Les accords dans le groupe nominal	Séance ¾
Niveau : 4e AM		Durée : 30 minutes
Objectif de la séance : Mobiliser ses connaissances sur la langue (règles d'accord déterminant et nom)		**Compétence travaillée :** Maîtriser les accords dans le GN
Eveil de l'intérêt : rappel sur les marques du féminin et du pluriel.		
Matériel : deux exercices Organisation : individuelle		

Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activités de l'élève
1	5 minutes	Tableau	Quels sont les marques du pluriel et du féminin ? Pour le féminin c'est le « e » Pour le pluriel c'est le « s » ou le « x »	Les apprenants donnent des réponses sous l'orientation de l'enseignante
2	25 minutes		**Exercice 01** : complète par le déterminant qui convient : **Ce –cette –cet –ces** -…….. vue est panoramique. - …… traditions sont différents. -……. modèle est moderne. -……. homme est intelligent. Un –une – des -Elle poste …… photos de son dernier voyage. -Elle poste …. Photo de son dernier voyage. -Elle poste …… souvenir de son dernier voyage. **Le –la – les- l'** -C'est ……..un de mes meilleurs amis -…… robe et …… bijoux kabyles sont vraiment magnifiques . - ….. touriste était étonné de la beauté de mon pays . Exercice 02 : Encadre le nom qui convient : -Je veux visiter Timimoun pour plusieurs (raison / raisons) -Avec toutes ces (vague /	Les élèves lisent silencieusement et attentivement les consignes des exercices et cherchent les réponses correctes.

			vagues) on ne peut pas nager. -Elle m'a offert un bouquet de (fleur / fleurs) rouges. -Une gentille (maman / papa) - Le cinéma algérien a de bons (actrices / acteurs) -Les luxueux (hôtels / maisons) se trouvent à Annaba -Elle prend des photos au grand (lac /mer) -Tindouf se trouve au (déserts/ désert)	

2.2.4Séance 04 : des activités d'application portant sur l'adjectif

<table>
<tr><td colspan="3">Séquence</td><td colspan="2">Les accords dans le groupe nominal</td><td>Séance 4/4</td></tr>
<tr><td colspan="3">Niveau : 4eAM</td><td colspan="2"></td><td>Durée : 1 heure</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectifs de la séance :
-Pouvoir former le féminin des adjectifs irréguliers
-Pouvoir accorder correctement les adjectifs</td><td>Compétence travaillée :
Maîtriserles accords dans le GN</td></tr>
<tr><td colspan="6">Eveil de l'intérêt : rappel sur les règles d'accords au sein du groupe nominal.
Quelle est le féminin de l'adjectif « beau » ?</td></tr>
<tr><td colspan="6">Matériel : 3 exercices
Organisation : individuelle</td></tr>
<tr><td>Phase</td><td>Durée et organisation</td><td>Matériel</td><td colspan="2">Déroulement + consignes</td><td>Activités de l'élève</td></tr>
<tr><td>1</td><td>10 minutes</td><td>des questions</td><td colspan="2">- Quels sont les accords dans le groupe nominal ?
On accorde le déterminant et l'adjectif qualificatif en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent
-Quelle est le féminin de l'adjectif « beau » ?</td><td>Les apprenants participent en levant la main</td></tr>
<tr><td>2</td><td>50 minutes</td><td>Des exercices</td><td colspan="2">Exercice 01 : Forme le féminin des adjectifs suivants :
-Parfait -ancien -actuel -bon - voyageur- doux-jaloux -frais - nul- excellent-beau -charmant- premier - indépendant - étroit dernier - nouveau - heureux – léger .
Exercice 02 : Accorde correctement l'adjectif entre parenthèses
-Rechta et Trida sont des plats (local) …….
- Elle porte une tenue (original) ……
- La cuisine algérienne vous propose de (bon) ……. saveurs (original) …… .
-Les régions (algérien) … ..sont (plein) ……de cultures
(pertinent) ……..
- Meriem et Malak étaient très (nerveux) ….du comportement</td><td>Les élèves lisent silencieusement et attentivement les consignes des exercices et cherchent les réponses correctes.</td></tr>
</table>

			de Sarah, pourtant elle est (gentil) … -La soupe de légumes est (chaud) …… Exercice 03 : Mets les adjectifs au bon endroit en faisant attention aux accords en genre et en nombre **A- grand –grandes –grands - grande** -La superficie algérienne est la plus ……..en Afrique. -Nous avons fait un …….changement historique à travers notre révolution. -Mes deux ……...pères sont des martyrs. -Oran, Annaba et Sétif sont des ……villes algériennes. **B-Original - originaux - originale -originales** -Les touristes peuvent découvrir des plats …….tels que Tikourbabine et Zfiti . -Tes chaussures sont ……. ? -Le Caftan est une tenue algérienne …… -Un artiste… ne peut pas copier. **C-Ancien - anciennes - ancienne - anciens** -J'ai visité les ……ruines romaines de Tipaza. -L' …… recette du Baklawa est la meilleur. - El hachemi Guerouabi est un …….chanteur de chaabi . -Zighoud youcef et Amirouch sont des …. Combattants algériens.	

3 .Le post test :

Le post-test nous avons proposé vise essentiellement à étudier l'effet de la démarche de remédiation que nous avons appliquée auprès de nos informateurs afin de vérifier nos hypothèses du départ à savoir :

l'erreur serait un levier lors du processus d'enseignement-apprentissage de la production écrite .En effet , l'identification et l'analyse des erreurs commises à partir des productions écrites pourraient aider l'enseignant à envisager une démarche de remédiation adéquate quant aux carences ciblées afin de conscientiser l'élève sur ses propres erreurs , ce qui l'aiderait , bien entendu , à les éviter dans sa production écrite .Le dispositif mis en œuvre en fonction des erreurs localisées, aurait un impact positif .En effet, l'erreur serait un signe d'apprentissage et outil d'amélioration de la qualité de la production écrite de notre public.

Cependant, la consigne est différente de celle du pré-test. En effet, la production que nous avons proposée est une activité de réécriture basée sur la transformation du masculin singulier au féminin pluriel et ce pour deux principales raisons :

D'une part, pour mieux cibler les items qui nous aident à évaluer l'impact de notre protocole de remédiation sur la performance de nos sujets tout en gardant la même thématique qui consiste à décrire une ville ou endroit touristiques algériens pour inciter les gens à les visiter.

D'autre part, nous avons évité les activités de rédaction dans le post test afin d'empêcher l'apprenant de commettre d'autres types d'erreurs, alors que notre étude est se focalise sur les accords dans le groupe nominal et surtout pour vérifier et mesurer l'effet de l'analyse des erreurs, et l'efficacité des séances de remédiation proposés, notamment le recours à la vidéo sur les productions écrites des apprenants de la 4ème année moyenne.

3.1 L'activité de réécriture :

Réécris le paragraphe suivant en commençant ainsi « Annaba et Oran sont des (villes, régions ou zones) … »

Faits les transformations nécessaires concernant les accords adjectif / nom et déterminant :

Yemma Gouraya est un lieu touristique algérien fascinant, accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variété de beauté àdécouvrir. Il mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ce bel endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyante et une plage propre tape- à -l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix, tu peux te profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleux est un site féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagne qui te permet de découvrir un monde sublime.

Yemma Gourayaest agréable et mystérieuse pour passer des vacances inoubliables.

Pour mieux recueillir les données à partir du post-test que nous avons administré, nous avons attribué la note de 0,5 pour chaque réponse correcte ce qui donnera un total de 20 sur 20.

3.2 Correction de l'activité

Annaba et Oran sont des **villes algériennes fascinantes**, **accueillantes** et **chaleureuses** qui cachent, **des secrets** et **des variétés** de beauté à découvrir. Elles méritent d'être visitées pour plusieurs raisons.

D'abord, **ces belles villes splendides** ont **des paysages superbes** qui abritent **des forêts verdoyantes** et **des plages propres** tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à **ces régions enchanteresses**. Enfin, **ces villes merveilleuses** sont **des sites féeriques** qui offrent **des vues panoramiques** sur **leurs majestueuses montagnes** qui te permettent de découvrir un monde sublime.

Annaba et Oran sont **agréables** et **mystérieuses** pour passer des vacances inoubliables.

4. Analyse des résultats recueillis

L'analyse des copies des élèves nous a non seulement permis d'évaluer l'efficacité ou non de notre dispositif, mais surtout l'identification des besoins de nos apprenant en matière des accords adjectifs / déterminants en genres et en nombre, ce qui garantira, bien évidemment, une évaluation juste et cohérente, du point de vue pédagogique, de leurs compétences dans ce secteur orthographique.

Voici les résultats des apprenants qui se présentent comme suit :

Tableau 6 : les résultats du post-test

Apprenant	Note /20	apprenant	Note /20
A	18,5	K	9,5
B	16	L	9
C	14,5	M	8
D	14	N	7,5
E	13	O	7
F	12	P	5,5
G	11	Q	5
H	11	R	5
I	10,5	S	4
J	9,5	T	3,5

Commentaire

Ce post-test avait pour objectif **d'**évaluer la maîtrise des accords dans le groupe nomina**l** par les apprenants, suite à la mise en œuvre d'exercices de remédiation ciblant les erreurs identifiées dans leurs productions écrites. Les résultats obtenus sont encourageants et mettent en lumière une diminution notable de certaines difficultés.

En ce qui concerne les déterminants nous constatons qu'il y a une amélioration par rapport à la première production, la majorité des apprenants ont pu accorder les déterminants surtout le pluriel de « un » et « une » contrairement au pluriel de « sa » dans la phrase « **sa majestueuse montagne** » aucun élève n'a transformé le déterminant au pluriel « leurs majestueuses montagnes » vu que les activités de remédiation n'ont pas touché les déterminants possessifs.

Concernant les noms, certains apprenants accordent l'adjectif avec le déterminant et oublient d'accorder le nom placé après l'adjectif comme le cas de « ces belles région* » ils croient que l'accord est au niveau de l'adjectif seulement, par contre ils accordent le nom placé avant l'adjectif par exemples « des plages propre* »

L'élève accorde le mot qui vient directement après le déterminant seulement.

Au niveau des adjectifs nous constatons que la plupart des apprenants ont fait attention aux accords avec les adjectifs qu'ils connaissent ou qu'ils utilisent fréquemment tels que « bel -belles, algérien - algériennes » même si ses adjectifs sont irréguliers, ils les ont transformés au féminin pluriel contrairement à l'adjectif « enchanteur », aucun élève n'a pu écrire son féminin « enchanteresse » comme il est rarement utilisé.

Etant donné que le groupe de l'expérimentation était un groupe hétérogène, les résultats étaient entre faibles, moyens, bons et excellents. Le tableau ci-dessous récapitule ces résultats.

Tableau 7 : tableau récapitulatif des résultats du post-test

Notes	de 0 à 5	de 5,5 à 10	de 10,5 à 15	de 15,5à 20
Nombre d'élèves	4	7	7	2
Pourcentage	20 %	35%	35%	10%

Ce tableau présente la répartition des élèves en fonction de leurs notes, ainsi que les pourcentages correspondants pour chaque intervalle de notes.

Pour une meilleure analyse, nous avons transcrit les informations du tableau ci-dessous en graphique de colonnes :

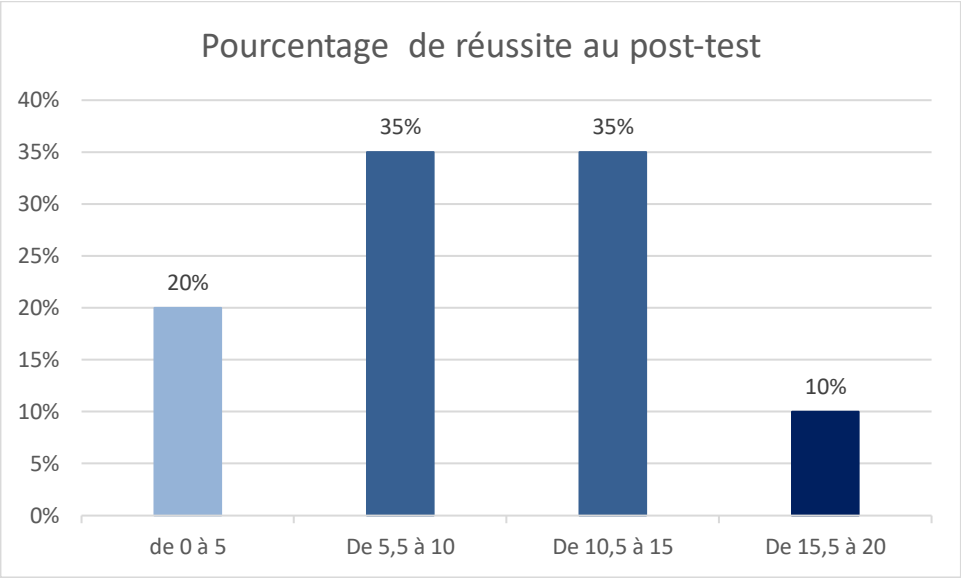


Figure 7: pourcentage de réussite au post-test

Commentaire :

- Les intervalles de notes de 5,5 à 10 et de 10,5 à 15 regroupent chacun 35 % des élèves. Cela indique que la majorité des élèves ont des notes situées dans la moyenne, ni trop basses ni très élevées.

- 20 % des élèves ont des notes entre 0 et 5. Cela suggère qu'il y a un groupe non négligeable d'élèves qui éprouvent des difficultés significatives.

- Seulement 10 % des élèves ont des notes entre 15,5 et 20. Ce faible pourcentage montre que peu d'élèves excellent dans cette évaluation.

En résumé, le graphique montre une distribution assez équilibrée entre les élèves ayant des notes moyennes, avec une minorité d'élèves ayant des notes très faibles ou très élevées. Cela peut indiquer une dispersion normale des résultats, mais aussi un besoin potentiel de soutien pour les élèves en difficulté et un encouragement pour ceux qui performent bien.

5. Synthèse conclusive

Après avoir réalisé une expérimentation approfondie, les résultats ont révélé une amélioration limitée des compétences orthographiques. L'objectif initial de cette étude était d'évaluer l'efficacité des séances de remédiation mises en place pour améliorer l'orthographe des apprenants. Cependant, les données recueillies indiquent que les progrès réalisés n'ont pas été à la hauteur de nos attentes.

Sur un groupe de 20 élèves, seuls 2 ont obtenu de bonnes notes (supérieures à 15), et 7 élèves ont obtenu des notes dépassant 10. Ainsi, le nombre total d'élèves ayant obtenu la moyenne de 10 ou plus s'élève à 9. Par contre, 4 élèves ont obtenu des notes inférieures à 5, et 7 autres ont reçu des notes comprises entre 5 et 10. Ces résultats montrent que la moitié des élèves (11 sur 20) n'ont pas réussi à atteindre la moyenne.

Ces résultats suggèrent que le dispositif de remédiation n'a pas été suffisamment efficace pour améliorer de manière significative les compétences orthographiques des participants. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette inefficacité :

- **Insuffisance des Séances de remédiation :**

La programmation de seulement quatre séances de remédiation s'est avérée insuffisante. Les élèves ayant des lacunes orthographiques accumulées depuis plusieurs années nécessitent un accompagnement plus intensif et prolongé. L'orthographe est une compétence complexe qui nécessite une pratique régulière et une correction continue pour permettre une assimilation durable des règles.

- **Manque de Séances d’orthographe dans le Programme :**

Le programme de la quatrième année moyenne ne comprend aucune séance dédiée spécifiquement à l'orthographe. Cette absence de focalisation sur l'orthographe dans le curriculum laisse un vide dans l'enseignement de cette compétence essentielle, rendant encore plus difficile pour les élèves de combler leurs lacunes dans un court laps de temps.

- **Antécédents des Élèves :**

De nombreux élèves n'ont pas bénéficié de séances d'orthographe régulières pendant les quatre années précédentes. Cette carence prolongée a probablement exacerbé leurs difficultés, rendant les quelques séances de remédiation insuffisantes pour compenser les années de négligence.

Les résultats de cette expérimentation mettent en lumière les défis importants liés à l'enseignement de l'orthographe en FLE, particulièrement dans le contexte algérien. Malgré les efforts déployés, les séances de remédiation actuelles ne suffisent pas à compenser les lacunes accumulées par les élèves. Il est essentiel de repenser et de renforcer les stratégies d'enseignement de l'orthographe pour offrir aux apprenants les outils nécessaires à leur réussite académique. Une approche systématique et prolongée, soutenue par un curriculum adapté et des enseignants bien formés, est indispensable pour atteindre cet objectif.

Le graphe ci-dessous représente le taux de réussite du post-test des apprenants et leurs notes entre plus de 10 et moins de 10.

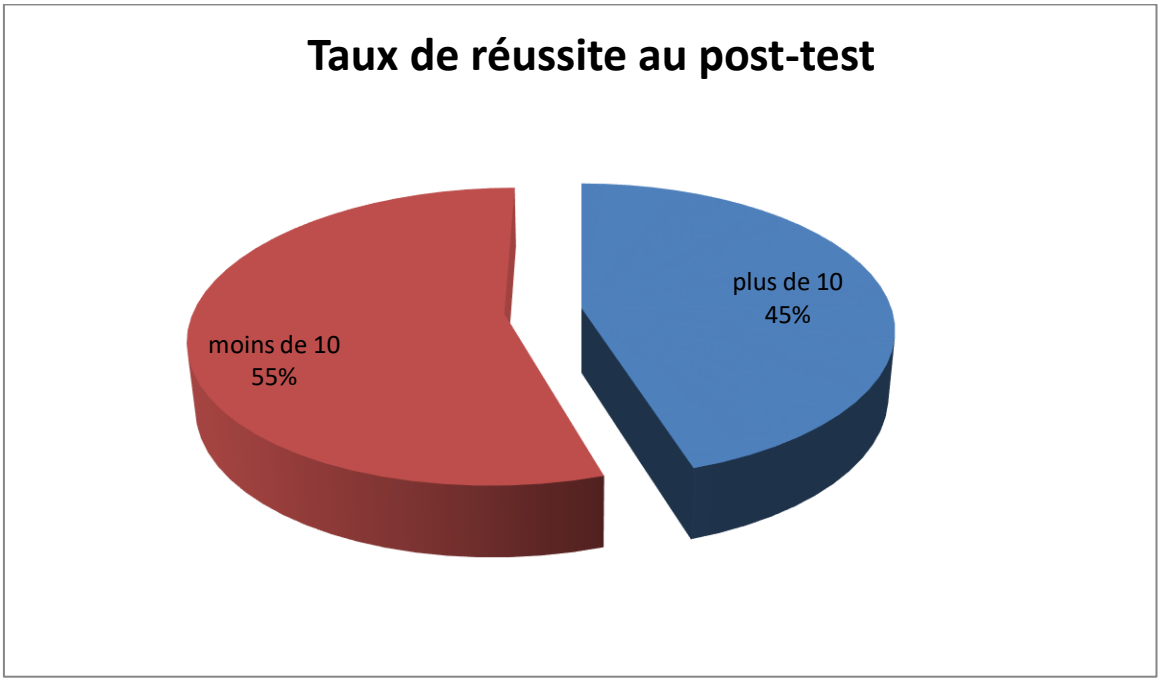


Figure 8 : taux de réussite au post-test

Pour remédier aux problèmes identifiés, nous proposons, de par notre qualité d'inspecteur et enseignante et chercheurs en FLE les recommandations
Suivantes :

- **Augmentation des séances de remédiation :**

Il est crucial d'augmenter le nombre de séances de remédiation et leur durée. Ces séances doivent être intégrées régulièrement dans l'emploi du temps scolaire pour permettre une pratique continue et une correction progressive des erreurs.

- **Intégration de séances spécifiques d'orthographe :**

Le curriculum de la quatrième année moyenne devrait inclure des séances dédiées spécifiquement à l'enseignement de l'orthographe. Ces séances doivent couvrir

les règles fondamentales, ainsi que des exercices pratiques pour renforcer l'apprentissage.

- **Formation des enseignants :**

Les enseignants doivent être bien formés et équipés pour enseigner l'orthographe de manière efficace. Des formations continues et des ateliers pédagogiques peuvent aider les enseignants à adopter des méthodes d'enseignement innovantes et adaptées aux besoins des élèves.

- **Approches pédagogiques adaptées** :

Il est recommandé d'adopter des approches pédagogiques différenciées, tenant compte des différents niveaux et styles d'apprentissage des élèves. Utiliser des supports variés et interactifs peut également accroître l'engagement des élèves et faciliter l'apprentissage.

- **Implication des parents :**

Encourager l'implication des parents dans le processus d'apprentissage peut avoir un impact positif. Fournir des ressources et des conseils aux parents pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe à la maison est essentiel.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette étude consacrée aux erreurs comme outils d'enseignement-apprentissage de la production écrite, notamment chez les élèves de 4e année moyenne, il apparaît crucial de souligner le rôle fondamental que jouent ces erreurs dans le processus d'apprentissage et leur impact positif sur la maîtrise de la production écrite.

Les erreurs, loin d'être de simples obstacles à surmonter, se révèlent être des indicateurs précieux des domaines nécessitant une attention particulière. Elles permettent aux enseignants de cibler leurs interventions pédagogiques et de fournir un soutien adapté aux besoins spécifiques des élèves.

Notre analyse des erreurs morphogrammiques courantes a mis en lumière les principales difficultés rencontrées par les élèves, notamment les erreurs d'accord entre sujet et verbe, les accords des adjectifs et les confusions entre les formes verbales. En reconnaissant et en analysant ces erreurs, nous pouvons mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage de la langue et ainsi améliorer nos stratégies d'enseignement pour favoriser une maîtrise plus efficace et plus durable de la production écrite.

Ce mémoire a abordé de manière approfondie les défis et les opportunités liés à l'enseignement de l'orthographe en classe de Français Langue Étrangère (FLE), en nous focalisant sur les élèves de 4^{e} année moyenne (4AM) dans le contexte algérien. À travers quatre chapitres distincts, nous avons exploré divers aspects de l'orthographe, de la production écrite, de l'analyse des erreurs et des dispositifs de remédiation.

Les deux premiers chapitres sont consacrés en premier, lieu aux concepts théoriques sur lesquels reposent notre modeste réflexion à savoir, l’orthographe en classe de FLE, nous avons posé les bases théoriques en définissant l'orthographe, en retraçant son évolution historique et en explorant son importance dans l'enseignement du FLE en Algérie. Nous avons également examiné la notion de pluri système graphique et clarifié les concepts d'erreur et de faute. En second lieu nous avons évoqué la production écrite en classe de 4AM, en définissant son rôle dans une séquence pédagogique et en explorant les démarches de remédiation afin d’améliorer les compétences des élèves. Nous avons mis en évidence l'importance de la remédiation dans le processus d'apprentissage de l'orthographe.

Les deux derniers chapitres ont présenté une analyse détaillée du corpus de productions écrites permettant d'identifier les erreurs les plus courantes commises par les élèves, notamment en ce qui concerne la flexion nominale et verbale. Cette analyse a été essentielle pour concevoir un dispositif de remédiation efficace et adapté. Ce dispositif comprend des séances spécifiques qui ont visé la correction des erreurs identifiées. L'analyse des résultats obtenus lors du post-test a souligné l'importance

d'une approche systématique et prolongée pour améliorer la maîtrise de l'orthographe chez les apprenants de FLE.

Les résultats de notre recherche viennent de nous confirmer la valeur de l'expérimentation et l'importance de la remédiation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. D'après l'analyse des copies des apprenants dans le pré-test, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent des difficultés et des problèmes qui les empêchent d'atteindre une production écrite parfaite. L'erreur demeure une constante dans l'apprentissage de l'orthographe française et surtout les erreurs de flexion nominale, qui ont constitué 75,40 % du total des erreurs. Cela nous a indiqué que la majorité des erreurs relevées sont associées à la flexion des noms raison pour laquelle nous avons opté pour la programmation d'une perspective de remédiation suivie d'un post-test.

L'étude a révélé que les élèves rencontrent des difficultés persistantes en orthographe, manifestées par une fréquence élevée d'erreurs même après des séances de remédiation. Ces erreurs sont souvent liées à des règles grammaticales complexes et à l'absence de pratique régulière et ciblée.

Les séances de remédiation, bien qu'utiles, se sont révélées insuffisantes en nombre et en durée pour permettre une assimilation complète des règles orthographiques. Une intervention plus intensive et prolongée est nécessaire pour des résultats durables. ceci nous mène à dire que ,suite à cette expérimentation , nous avons effectivement détecté la zone problématique dans le secteur morphogrammique qui pose de plus de problèmes chez les apprenants de 4^{e} AM qui est, bien évidemment, la flexion nominale ,ce qui nous a permis d' envisager un dispositif de remédiation adéquat ,cependant , les résultats obtenus du post-test infirme l'efficacité de la démarche didactique que nous avons appliquée auprès de nos informateurs pour les raisons suivante:

Le programme actuel de la quatrième année moyenne n'accorde pas une attention suffisante à l'enseignement de l'orthographe. En effet L'absence de séances spécifiquement dédiées à cette compétence laisse un vide pédagogique difficile à combler en quelques séances de remédiation.

Les défis relevés montrent qu'une réforme profonde des stratégies pédagogiques est nécessaire pour répondre efficacement aux besoins des élèves. Avec un engagement soutenu des enseignants, des parents et des décideurs éducatifs, il est possible de surmonter ces obstacles et de permettre aux élèves d'atteindre leur plein potentiel linguistique.

Arrivés au terme de notre modeste recherche, nous proposons comme perspectives à développer dans des travaux ultérieures les pistes suivantes :

-L’intégration du numérique dans l’enseignement apprentissage et la maitrise de la composante orthographique à distance en faisant appel à la lecture et aux ateliers d’écritures en impliquant les parents.

Les références bibliographiques

Les ouvrages :

- ABASSI. B, et al, Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, Craponne, Éditions CEPEC, 2013, p.37
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 8. Erreur. Dans :J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies* (pp. 87-91).
- BOUCHARD,R(1989) .texte ,discours ,documents .une transposition didactique des grammaire de texte .In le français dans le monde .Paris.P.160
- Catach, N. (1989). Les délires de l'orthographe. Plon
- Catach, N., Duprez, D. &Legris, M. (1980): L'enseignement de l'orthographe. Paris (Nathan).
- CATACH, Nina, GRUAZ, Claude & DUPREZ, Daniel (1995). L'orthographe française (3° éd. révisée). Paris: Nathan Université
- Claude GRUAZ, Renée HONVOLT, variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture, Paris, HONORE CHAMPION, 2001, P12.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation, 40*, 44-59.
- Cogis, D., Fisher, C., & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol, 26*, 69-91.
- Dehon. À et Derobertmasure.A, « Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité etd'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, Efficacité et équité en éducation », Rennes, France, Nov., 2008, p.02.
- DelenKaraağaç, N. (2006). Définition et utilisation de la notion de "faute" et d'"erreur" dans l'enseignement de la langue française. Ç.Ü. SosyalBilimlerEnstitüsüDergisi, 15(1), 125-132.
- Dubois. Allen, «mise en place d'une séance de remédiation», IUFM de Bourgogne, 2004, p.4
- FAYOL, Michel & JAFFRE, Jean-Pierre (2008). Orthographier. Paris: PUF
- Lévêque, R. (2018). Un bref historique de l'orthographe française. Pour mieux comprendre les fautes de français écrit.
- Limpo, T., Alves, R. A., &Connelly, V. (2017). The impact of orthography on written production. Reading and Writing, 30(5), 1045-1066.
- Martino, marquilloLarruy, « l'interprétation de l'erreur ». Paris. Clé national.2003.p.128.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères, 49*, 169-191.

  Nina CATACH, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris. NATHAN, 1986, P16.19Nina CATACH. Ibid. P17.

Nina CATACH.Ibid. P17. 01 SelonCatach,

Dictionnaires :

- Cuq J-P, « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », CLE international, Paris (2003).
- Dictionnaire Hachette. Paris.2010.p602
- DUBOIS ,J . (1972) .Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage .Edition Larousse .Paris .28
- Le Petit Larousse illustré. 1972. p.510.
- Le Petit Robert. 2005. p.853.

.

Mémoires et articles :

- Ameur-Amokrane, S. (2007). L'orthographe française: sa pratique et son enseignement en Algérie. Synergies Algérie, (1), 227-234.
- Hedid, S. (2017). La didactique de l'orthographe en question : étude expérimentale avec un public adulte. Revue Traduction et Langues, 16(1), 27-35.
- Kali, L. (2011). L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : Origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique* (Thèse de doctorat, p. 115).
- Morin, M. F., &Alamargot, D. (2010). L'impact de l'orthographe sur la production écrite. Revue Le Français Aujourd'hui, 5, 201.

Sitographies :

- Lien de téléchargement des plans : septembre 2022
- **https://www.ency-education.com/plans_annuels_moyenne.html**
- https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0087.

Table des matières

Table des matières

La liste des tableaux : 9
La liste des figures 10
La liste des abréviations 11
Introduction générale 13
Chapitre 01: L'orthographe en classe de FLE 16
Introduction partielle : 17
1. La particularité de l'orthographe française 17
1.1 Définition de l'orthographe : 17
1.2 Aperçu historique : 18
1.3 L'orthographe aujourd'hui : 19
2. L'enseignement /apprentissage de l'orthographe dans le contexte algérien .. 19
2.1 Présentation 19
2.2 Les défis : 20
2.3 Les recommandations 21
2.4 L'impact de l'orthographe sur la production écrite 21
3- La notion de pluri système : 22
3.1 Le graphème : 23
3.2 Le pluri système graphique : 23
4 -Vers une définition de l'erreur : 25
4.1 Définition générale : 25
4.2 Définition spécialisée : 26
4.3 La faute : 27
4.4 Distinction erreur /faute : 27
5. Les types d'erreurs : 29
5.1. Les erreurs de compétence : 29
5.2. Les erreurs de performance : 30
Conclusion 31
Chapitre02 : La production écrite en classe de 4°AM 32
Introduction partielle : 33
1.Définition de la production écrite : 33
2. La place de la production écrite dans une séquence pédagogique : 34

2.1.Qu’est-ce qu’une séquence pédagogique ?.....34
2.2. organisations d’une séquence : 34
3- La remédiation : 38
3 .1 Qu’est-ce que la remédiation : 38
3 .2 Les types de remédiation : 39
4. Les démarches de la remédiation : 40
4.1 Le repérage des erreurs : 41
4.2 L’analyse des erreurs : 41
4.3 La correction des erreurs : 41
5. Les objectifs d’une séance de remédiation 42
5 .1 Les objectifs de la remédiation à l’erreur : 42
Conclusion : 44
Chapitre 03 : Analyse des erreurs relevées des productions écrite 45
Introduction partielle : 46
1. Protocole d’expérimentation : 46
1.1Public visé : 46
1 .2. Lieu de l’expérimentation : 47
1.3 Déroulement du processus expérimental : 47
2. Analyse détaillée du corpus : 48
2.1 Flexion nominale : 49
2.2 Flexion verbale : 53
Conclusion 57
Chapitre 04:Dispositif de remédiation 58
Introduction partielle : 59
1. Perspective de remédiation 59
1 .1 Les objectifs principaux de cette séquence sont : 59
2. Notre démarche de remédiation 60
2.1 Organisation 60
2.2 Déroulement de notre démarche 61
3 .Le post test : 70
3.1 L’activité de réécriture : 70
3.2 Correction de l’activité 71

4. Analyse des résultats recueillis 71
5.Synthèse conclusive 74
Conclusion générale 77
Les références bibliographiques 81
Les annexes.....**Error! Bookmark not defined.**

Les annexes

Annexe 01 : La grille typologique des erreurs de Nina Catach……..…P90

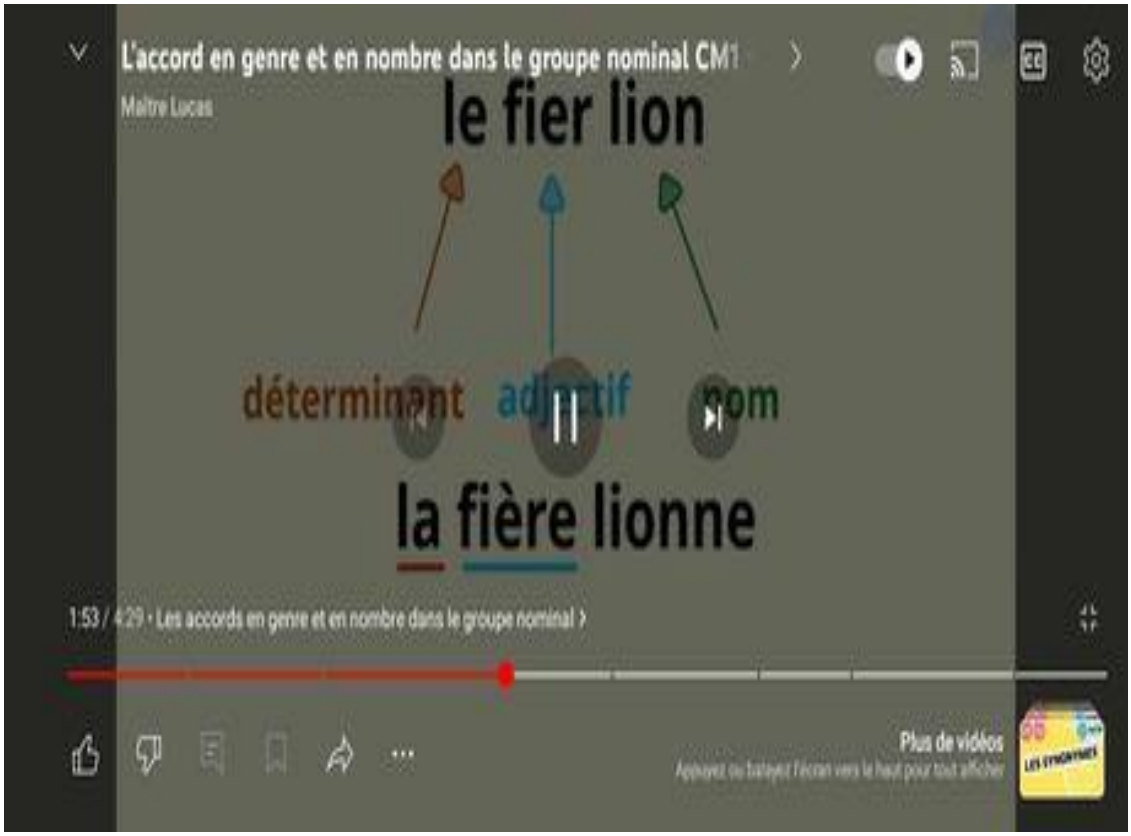
Annexe 02 : Capture d'écran de la vidéo présentée dans le cours de remédiation
……...…..p91
Annexe 03 : Modèle d'une production écrite du pré-test……..…p92
Annexe 04 : Modèle d'une production écrite du pré-test …….p93
Annexe 05 : Modèle d'une production écrite du pré-test ……..…P94
Annexe 06 : Modèle des activités de la séance 3 de la séquence de remédiation
…….p95
Annexe 07 : Modèle des activités de la séance 3 de la séquence de remédiation
…….p96
Annexe 08 : Modèle des activités de la séance 4 de la séquence de remédiation
…….p97
Annexe 09 : Photo prise lors des activités de remédiation …….p98
Annexe 9 : Modèle de l'activité du post-test……..…p99
Annexe 10 : Modèle de l'activité du pos-test……..p100
Annexe 11 : Modèle de l'activité du post-test……..….p101
Annexe 12 : Modèle de l'activité du post-test……p102

Annexe 01 : La grille typologique des erreurs de Nina Catach

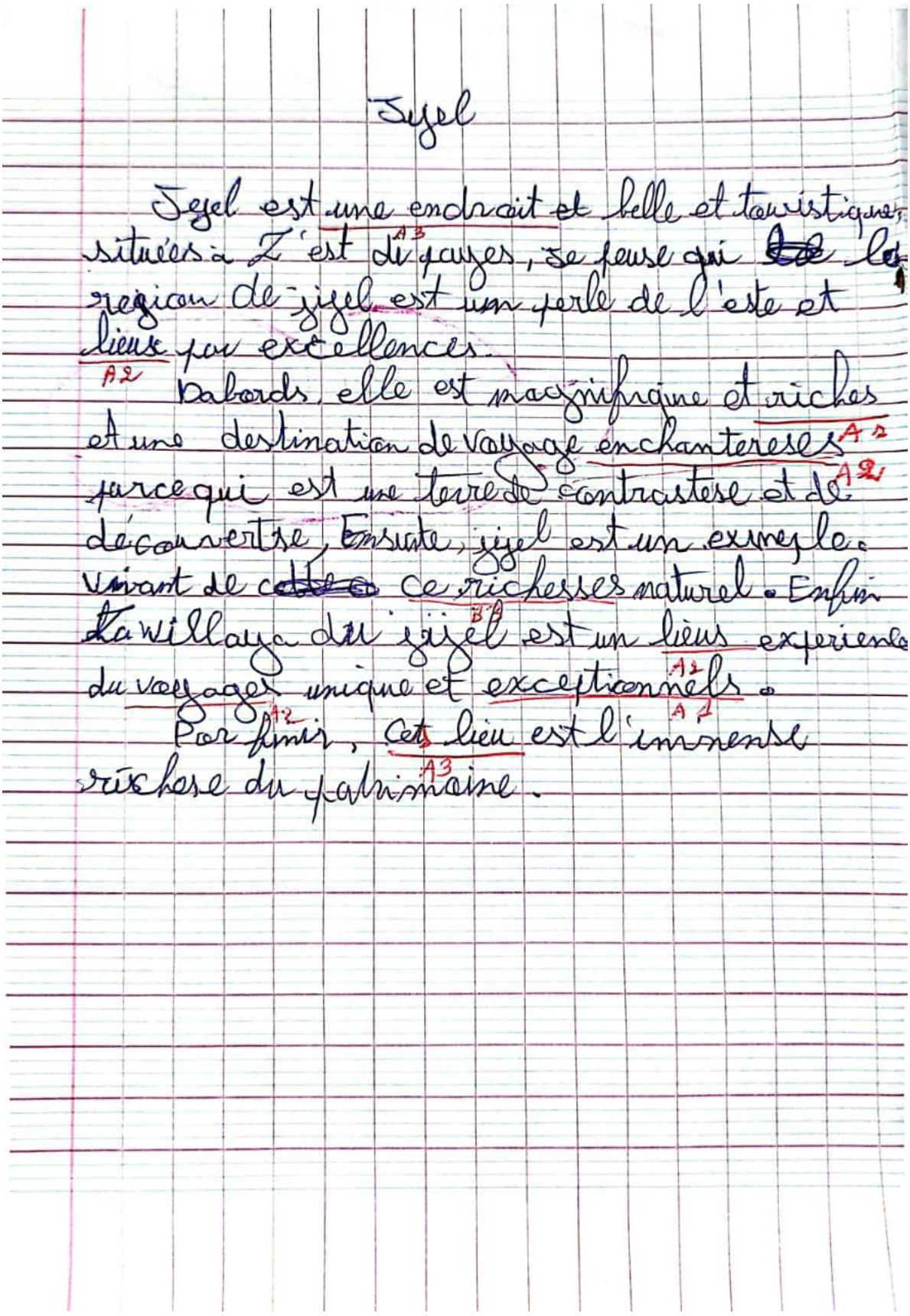
La typologie des erreurs de Nina Catach (D.R.).

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	**mid* (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	*un *navion* (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	– Omission ou adjonction de phonèmes – Confusion de consonnes – Confusion de voyelles	**maitenant* (maintenant) **crocrodile* (crocodile) **suchoter* (chuchoter) ** moner* (mener)
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste – écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	– N'altérant pas la valeur phonique – Altérant la valeur phonique	**binètte* (binette) **pingoin* (pingouin) **guorille* (gorille) **merite* (mérite) **briler* (briller) **écureil* (écureuil) **recard* (regard)
Erreurs à dominante morphogrammique **a.** morphogrammes grammaticaux **b.** morphogrammes lexicaux	– Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. – Omission ou adjonction erronée d'accords étroits – Omission ou adjonction erronée d'accords larges – Marques du radical – Marques préfixes/suffixes	**chevaus* (chevaux) ** les rue* (les rues) ** ils chantes* (chante) **tu achète* (achètes) **les films que les enfants ont vu* (vus) **canart* (canard) **anterrement* (enterrement) **annui* (ennui)
Erreurs à dominante logogrammique **a.** logogrammes lexicaux **b.** logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	*J'ai pris du *vain* (vin) *Ils *ce sont dit* (se) **c'est livres* (ses)
Erreurs à dominante idéogrammique	– Majuscules – Ponctuation – Apostrophe – Trait d'union	*la *france* (France) **les, amis* (les amis) **leau* (l'eau) **peut être* (peut-être)

Annexe 02 : Capture d’écran de la vidéo présentée dans le cours de remédiation



Annexe 03 : Exemplaire d'une production écrite du pré-test



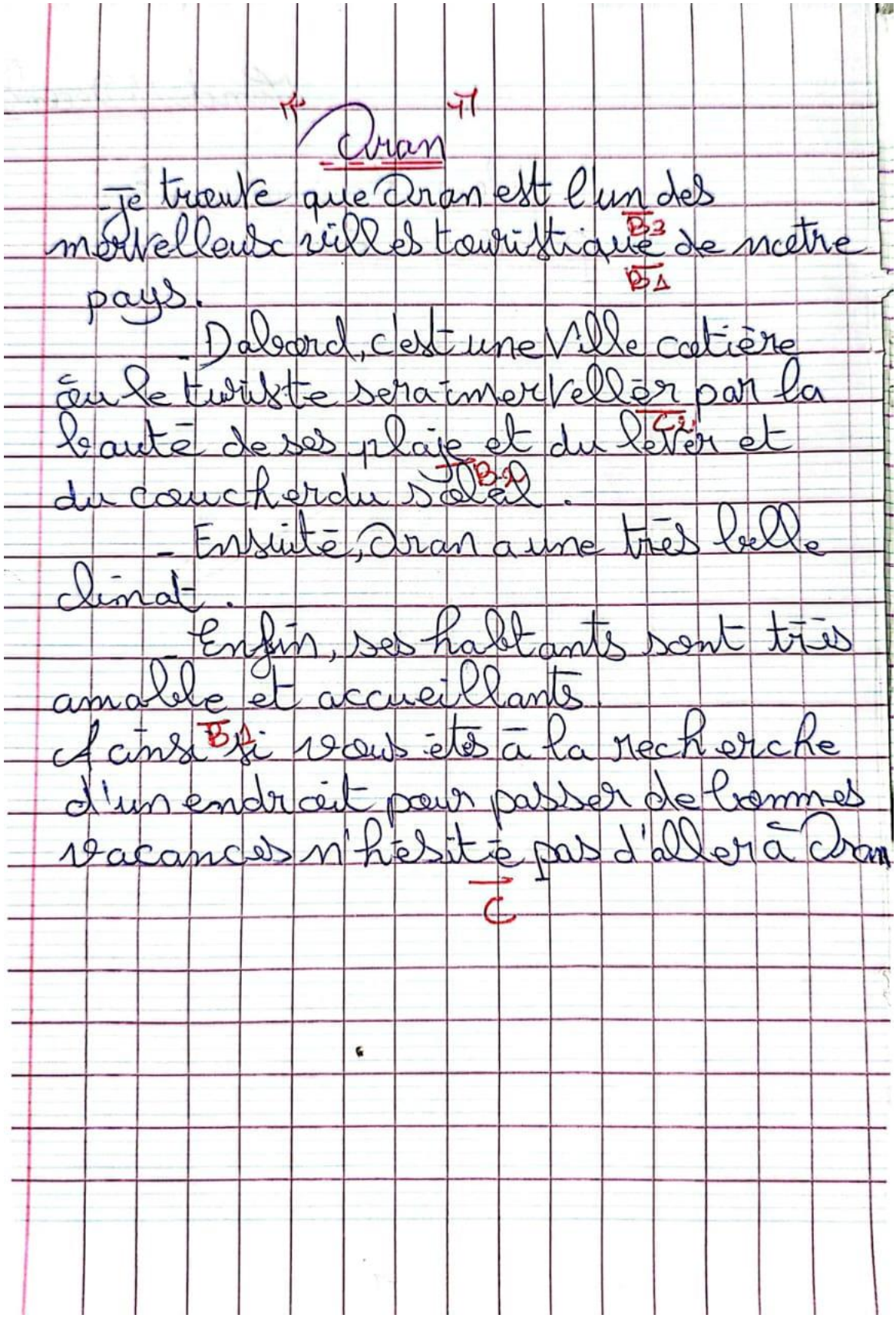
Jijel

Jijel est une endroit et belle et touristiques, situées à l'est d'Algérie, je pense qui la region de jijel est un perle de l'este et lieus par excellences.

Babords, elle est magnifique et riches et une destination de voyage enchanteresses parce qui est une terre de contraste et de découverte, Ensuite, jijel est un exemple. vivant de ce richesses naturel. Enfin la villaya de jijel est un lieus experiences du voyager unique et exceptionnels.

Por finir, Cet lieu est l'immense richese du patrimoine.

Annexe 04 : Modèle d'une production écrite du pré-test



Oran

Je trouve que Oran est l'un des merveilleux villes touristique de notre pays.

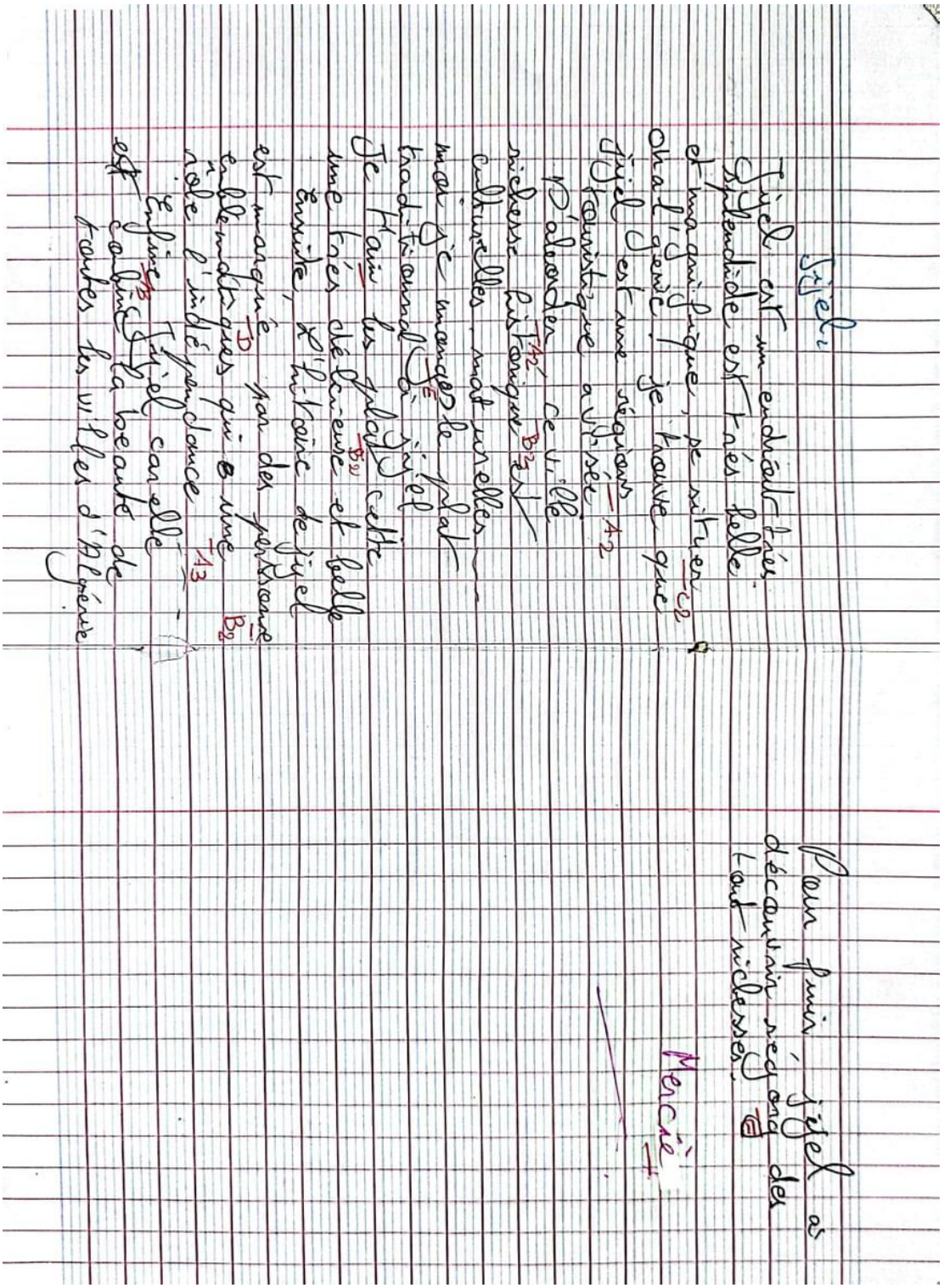
Dabord, c'est une ville catière où le turiste sera émerveiller par la beauté de ses plaje et du lever et du coucher du soleil.

Ensuite, Oran a une très belle climat.

Enfin, ses habitants sont très amable et accueillants.

Ainsi si vous êtes à la recherche d'un endroit pour passer de bonnes vacances n'hésitez pas d'aller à Oran

Annexe 05 : Modèle d'une production écrite du pré-test



Pour moi Jijel est
Jijel est un endroit très
Splendide est très belle
et magnifique, je trouve que
Jijel est une région
Jijel s'administre à Wilaya
D'abord ce ville
riche en Histoire et
Culturelles, mais aussi
mon Jijel
traditionnel
Je t'aime tes plages
une très belle et belle
Ensuite, l'histoire de Jijel
est marquée par des personnes
célèbres dans le monde
rôle l'indépendance
Enfin Jijel car elle
est Jijel la beauté de
toutes les wilayas d'Algérie.
décrivain nécessaires
tout riches.
Merci

Annexe 06 : Modèle des activités de la séance 3 de la séquence de remédiation

Les déterminants :

Exercice 01 : complète par :

A- Ce –cette –cet –ces

- Cette vue est panoramique.
- Ces traditions sont différents.
- Ce modèle est moderne.
- Cet homme est intelligent.

B- Un –une – des

- Elle poste des photos de son dernier voyage .
- Elle poste Un. Photo de son dernier voyage .
- Elle poste une souvenir de son dernier voyage .

C- Le –la – les- l'

- C'est l'un de mes meilleurs amis
- Le robe et les bijoux kabyles sont vraiment magnifiques.
- La touriste était étonné de la beauté de mon pays .

Les noms :

Exercice 01 : Encadre le nom qui convient

- Je veux visiter Timimoun pour plusieurs (raison / raisons)
- Avec toutes ces (vague / vagues) on ne peut pas nager.
- Elle m'a offert un bouquet de (fleur / fleurs) rouges.
- Une gentille (maman / papa)
- Le cinéma algérien a bons (actrices / acteurs)
- Les luxueux (hôtels / maisons) se trouvent à Annaba
- Elle prend des photos au grand (lac /mer)
- Tindouf se trouve au (déserts/ désert)

Annexe 07 : Modèle des activités de la séance 3 de la séquence de remédiation

Les déterminants :

Exercice 01 : complète par :

A- Ce –cette –cet –ces

- Cette vue est panoramique.
- Ces traditions sont différents.
- Ce modèle est moderne.
- Cet homme est intelligent.

B- Un –une – des

- Elle poste des photos de son dernier voyage .
- Elle poste un Photo de son dernier voyage .
- Elle poste une souvenir de son dernier voyage .

C- Le –la – les- l'

- C'est l'un de mes meilleurs amis
- Le robe et les bijoux kabyles sont vraiment magnifiques
- La touriste était étonné de la beauté de mon pays .

Les noms :

Exercice 01 : Encadre le nom qui convient

- Je veux visiter Timimoun pour plusieurs (raison / raisons)
- Avec toutes ces (vague / vagues) on ne peut pas nager.
- Elle m'a offert un bouquet de (fleur / fleurs) rouges.
- Une gentille (maman / papa)
- Le cinéma algérien a bons (actrices / acteurs)
- Les luxueux (hôtels / maisons) se trouvent à Annaba
- Elle prend des photos au grand (lac /mer)
- Tindouf se trouve au (déserts/ désert)

Annexe 08 : Modèle des activités de la séance 4 de la séquence de remédiation

Les adjectifs

Exercice 01 : Forme le féminin des adjectifs suivants

Adjectif masculin	Adjectif féminin	Adjectif masculin	Adjectif féminin
-Parfait	Parfait	-ancien	ancienne
- beau	Belle	-actuel	actuel
- charmant	charmante	-voyageur	voyeur
- premier	premier	-bon	bon
- indépendant	indépendant	-doux	
- dernier	dernier	-jaloux	jaloux
- nouveau	nouveau	-frais	frais
- heureux	heureux	-fou	fou
-étroit	étroite	- nul	nule
-léger	légère	- excellent	excellent

Exercice 02 : Accorde correctement l'adjectif entre parenthèses

- Rechta et Trida sont des plats (local) .locals
- Elle porte une tenue (original) .originale
- La cuisine algérienne vous propose de (bon) ..bon.....saveurs (original) ..originales
- Les régions (algérien) algérien sont (plein) .plein..de cultures (pertinent) .pertinentes
- Meriem et Malak étaient très (nerveux) nerveux du comportement de Sarah ,pourtant elle est (gentil) .gentile.
- La soupe de légumes est (chaud) chaude..

Exercice 03 : Mets les adjectifs au bon endroit en faisant attention aux accords en genre et en nombre

A- grand –grandes –grands –grande

- La superficie algérienne est la plus .grand.....en Afrique .
- Nous avons fait un ..grand.....changement historique à travers notre révolution .
- Mes deux ..grande..pères sont des martyrs .
- Oran ,Annaba et Sétif sont des grandes villes algériennes .

B- Original – originaux – originale -originales

- Les touristes peuvent découvrir des plats .originaux.tels que Tikourbabine et Zfiti .
- Tes chaussures sont originaux?
- Le Caftan est une tenue algérienne .originale
- Un artiste .original ne peut pas copier .

C- Ancien –anciennes –ancienne –anciens

- J'ai visité les .anciennes.ruines romaines de Tipaza.
- L' ..Ancien..... recette du Baklawa est la meilleur.
- El hachemi Guerouabi est un ancienne chanteur de chaabi .
- Zighoud youcef et Amirouch sont des anciens. Combattants algériens.

Annexe 09 : Photo prise lors des activités de remédiation



Annexe 10 : Modèle de l'activité du post-test

Exercice : **Réécris le paragraphe suivant en commençant ainsi « Annaba et Oran sont des (villes , régions ou zones) … »**

Faits les transformations nécessaires concernant les accords adjectif / nom et déterminant

YemmaGouraya est un lieu touristique algérien fascinant, accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variété de beauté à découvrir .Il mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ce bel endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyante et une plage propre tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleux est un site féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagne qui te permet de découvrir un monde sublime.

Yemma Gouraya est agréable et mystérieuse pour passer des vacances inoubliables

Annaba et Oran sont des villes touristiques algériennes fascinantes, accueillantes et chaleureuses qui cachent des secretes et des variétées de beauté a découvrir. Elles méritent d'être visitées pour plusieurs raisons. D'abord, ces belles régions splendident ont des paysages superbes qui abritent des forêts verdoyantes et des plages propres tapent à l'oeil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services varés. et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à ces zones ~~endroit enchan~~ enchantrices. Enfin, ces villes merveilleuses sont des sites féeriques qui offrent des vues panoramiques sur ses majestueuses montagnes qui te permet de découvrir un monde sublime.

Annaba et Oran sont agréables et mystérieuses pour passer des vacan inoubliables.

18,5/20

20

Annexe 11 : Modèle de l'activité du pos-test

Sanaa

Exercice : Réécris le texte suivant en commençant ainsi « Annaba et Oran sont des (villes , régions ou zones) … »

Faits les transformations nécessaires concernant les accords adjectif / nom et déterminant

YemmaGouraya est un lieu touristique algérien fascinant, accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variété de beauté à découvrir .Il mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ce bel endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyante et une plage propre tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleux est un site féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagne qui te permet de découvrir un monde sublime.

Yemma Gouraya est agréable et mystérieux pour passer des vacances inoubliables

Annaba et Oran sont des villes touristiques Algériennes fascinantes, accueillantes et chaleureuses qui cache des secrets et des variétés de beauté à découvrir. Elle mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ces belles zones splendide a sont des paysages superbe qui abrite des forêts verdoyante et des plages propre tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueuse ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet régions enchanteuses. Enfin, ces villes merveilleuses sont des site féeriques qui offre des vue panoramiques sur sa majestueuses montagnes qui te permet de découvrir des monde sublimes.

Annaba et Oran sont agréables et mystérieuses pour passer des vacances inoubliables

13/20

Annexe 12 : Modèle de l'activité du post-test

Exercice : Réécris le texte suivant en commençant ainsi « Annaba et Oran sont des (villes , régions ou zones) … »

Faits les transformations nécessaires concernant les accords adjectif / nom et déterminant

YemmaGouraya est un lieu touristique algérien fascinant, accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variété de beauté à découvrir .Il mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ce bel endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyante et une plage propre tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleux est un site féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagne qui te permet de découvrir un monde sublime.

Yemma Gouraya est agréable et mystérieux pour passer des vacances inoubliables

Annaba et Oran sont des villes touristiques algérienne fascinantes, accueillante et chaleureuses qui cache un secret est une des variétées de beautées à découvrir. Elles meritent d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ces belles endroit splendide a des paysages superbe qui abrite des forêtes verdoyantes a des plages propre tapent à l'œil du premiere coupes. Ensuite, les tarifs dans les hôteles ne sont pas chers avec de petites prix vous peux t'en profiter des services variées et surtout luxueux ainsi que les habitantes bienveillantes s'affairent joyeusement, donnant vie à ces endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleuse est des site féeriquees qui offre des vuees panoramique sur sont majestueuse montagnes qui te permet de découvrir un monde sublime.

Annaba et Oran sont agréaleles et mystérieuses pour passes des vacances inoubliableles

8/10

Annexe 13 : Modèle de l'activité du post-test

Exercice : Réécris le texte suivant en commençant ainsi « Annaba et Oran sont des (villes , régions ou zones) … »

Faits les transformations nécessaires concernant les accords adjectif / nom et déterminant

YemmaGouraya est un lieu touristique algérien fascinant, accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variété de beauté à découvrir .Il mérite d'être visité pour plusieurs raisons.

D'abord, ce bel endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyante et une plage propre tapent à l'œil du premier coup. Ensuite, les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers, avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitants bienveillants s'affairent joyeusement, donnant vie à cet endroit enchanteur. Enfin, cet endroit merveilleux est un site féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagne qui te permet de découvrir un monde sublime.

Yemma Gouraya est agréable et mystérieux pour passer des vacances inoubliables

Annaba et Oran sont des villes touristiques algériennes fascinant , accueillant et chaleureux qui cache un secret et une variétés de beauté à découvrir . Il mérite d'être visité pour plusieurs raison . D'abord , cette bel des belles endroit splendide a un paysage superbe qui abrite une forêt verdoyantes et une plages propre tapent à l'oeil du premier coup . Ensuite , les tarifs dans les hôtels ne sont pas chers , avec de petits prix tu peux t'en profiter des services variés et surtout luxueux ainsi que les habitantes bienveilleux est une villes féerique qui offre une vue panoramique sur sa majestueuse montagnes qui te permet de découvrir une monde sublimes . Yemma Gouraya est agréable et mystérieux pour passer de des vacances inoubliables .

3,5/20