

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila**

**Faculté des Lettres et des langues**  
**Département des Lettres et Langue**  
**Française**  
N° : .....



**Domaine** : lettre et langue étrangères  
**Filière** : langue française  
**Option** : didactique du FLE et interculturalité

**Mémoire présenté pour l'obtention**  
**Du diplôme de Master Académique**

**PAR** : BRICHE Ibtissam

**Les difficultés orthographiques en production écrite**  
**chez les apprenants**  
**Cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire**  
**Ecole Khalfa Barkahom**

**Soutenu devant le jury composé de :**

	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Président
Mustafa BOUGLIMINA	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Rapporteur
	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Examineur

**Année universitaire : 2020/2021**

# Remerciement

Au terme de ce travail :

Je tiens à remercier Dieu le tout puissant de m'avoir donné le courage et la force pour réaliser ce travail.

Je tiens à présenter ma gratitude à ma directeur de recherche Dr. Mustafa BOUGLIMINA, qui par son expérience, ses encouragements et sa disponibilité, m'a aidé pour accomplir ce modeste travail.

Je voudrais adresser mes remerciements aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Très grand merci à tous ceux qui m'ont aidé pour réaliser mon mémoire.

Grand merci à tous.

# Dédicaces

Je dédie ce modeste travail aux deux personnes qui sont les plus chères :

A la lumière de mes jours, à la plus belle créature sur terre, à ma source de tendresse et d'amour, celle qui s'est toujours sacrifiée pour me voir heureuse et épanouie ...

A ma mère !

A la flamme de mon bonheur, source de générosité et de patience tout au long de ma carrière scolaire.

A mon père !

Que dieu vous protège et vous prête bonne santé et longue vie qu'il vous garde pur mois.

A ma grand-mère que Dieu vous protégé pour moi.

A mes chères sœurs et frères.

A tous mes amis.

A tous ceux qui m'aiment.



# **Table des matières**

## **Table des matières :**

<b>Introduction générale :</b> .....	5
<b>Chapitre I : L'apprentissage de l'écrit au primaire :</b>	
Introduction : .....	7
1. Définition de l'écrit : .....	7
2. La définition de la communication écrite : .....	8
3. L'apprentissage de l'écriture : .....	9
4. Les dimensions liées à l'écrit : .....	9
4.1. La dimension sociale de l'écrit : .....	9
4.2. La dimension singulière et plurielle de l'écrit : .....	10
4.3. La dimension interculturelle de l'écrit : .....	10
4.4. La dimension affective de l'écrit : .....	11
4.5. La dimension cognitive de l'écrit : .....	11
5. La place de l'écrit dans les différentes méthodes d'enseignement : .....	12
5.1. La méthode traditionnelle : .....	12
5.2. L'approche communicative : .....	12
5.3. L'approche par les compétences : .....	13
5.4. La méthode directe : .....	14
5.5. La méthode audio-orale (M.A.O) : .....	14
5.6. La méthode audio-visuelle (S.G.A.V) : .....	14
<b>Chapitre II : La production écrite et ses difficultés :</b>	
Introduction : .....	17
1. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire : .....	17
1.1. Une opération concernant la mise en phrase : .....	17
1.2. Une opération concernant la mise en texte : .....	17
2. Qu'est-ce qu'une production écrite : .....	17
3. Qu'est-ce qu'une expression écrite : .....	18
4. Les modèles de la production écrite : .....	18
4.1. Le modèle linéaire : .....	18
4.2. Les modèles non-linéaires : qui sont : .....	19
4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) : .....	19
4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) : .....	19
4.2.3. Le modèle de Deschènes (1988) : .....	20
4.3. Le modèle de Sophie Moirand (1979) : .....	20
5. Le rapport de lecture/ écriture : .....	21
6. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : .....	22
6.1. Les stratégies d'écriture des apprenants : .....	23
6.1.1. Stratégie de planification : .....	23
6.1.2. Stratégie de la mise en texte : .....	24
6.1.3. Stratégie de révision : .....	24

6.1.4. Stratégie de correction : .....	24
7. Les difficultés théoriques de la production écrite : .....	24
L'orthographe : .....	26
1. Définition de l'orthographe : .....	26
1.1. Orthographe : .....	26
1.2. L'orthographe lexicale : .....	26
1.3. L'orthographe grammaticale : .....	26
2. Les difficultés de l'orthographe : .....	26
2.1. Le domaine de la sémiologie : .....	26
2.2. Le principe idéographique : .....	27
2.2.1. Les homophones : .....	27
2.2.2. Les lettres muettes : .....	27
2.2.3. Les marques grammaticales : .....	27
« Je montrai, vs je montrais » .....	28
3. L'enseignement de l'orthographe : .....	28
4. Traitement des erreurs dans la production écrite : .....	29
4.1. Erreur : .....	29
4.1.1. Des erreurs de performance : .....	29
4.1.2. Des erreurs de compétence : .....	29
4.2. L'analyse de l'erreur : .....	30
5. Erreur et apprentissage scolaire : .....	31
6. Les deux facettes de l'erreur : .....	31
<b>Partie Pratique : Analyse et interprétation des résultats :</b>	
Introduction.....	33
1. Présentation du corpus : .....	33
1.1. Le terrain : .....	33
1.2. Le public visé : .....	33
1.3. Le climat de la classe : .....	33
2. La consigne de la production écrite : .....	33
3. Grille d'analyse : .....	34
4. La grille d'analyse de Nina Catach : .....	34
5. L'analyse des copies des apprenants : .....	35
Conclusion : .....	53
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>54</b>
<b>Référence Bibliographique .....</b>	<b>55</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>57</b>

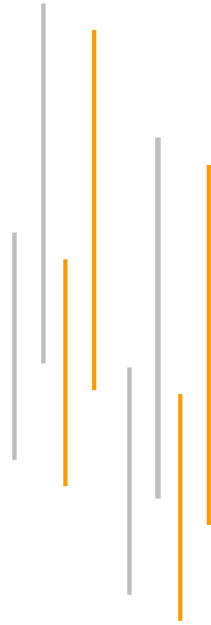


# **Introduction**

---

# **générale**

---



### **Introduction générale :**

Notre travail de recherche vise à scruter le domaine de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Pour se faire, nous avons choisi de travailler sur le cycle primaire en Algérie pour avoir une certaine délimitation du champ de travail. L'objectif principal de l'enseignement du français langue étrangère en primaire est d'installer chez les apprenants les quatre compétences de l'écoute, le parler, la lecture et l'écriture qui sont essentielles à la communication à l'oral c o m m e à l'écrit.

L'écriture étant donné une activité phare de l'apprentissage du FLE dans la classe, elle ne peut se limiter à l'acte scriptural en lui-même, celui de regrouper des mots en phrases et des phrases en paragraphes, mais elle se tend à mettre en place un ensemble cohérent, condition qui fait de la production d'un texte une activité multidimensionnelle qui demande à l'apprenant des connaissances touchant, et le savoir et le savoir-faire.

« [...] la production écrite en est sans doute le couronnement. En effet, cette activité est présentée, en 5<sup>ème</sup> AP, sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots,) »<sup>1</sup>. À remplacer impérativement

Cette citation montre que l'écrit ou bien la production écrite est l'une des activités les plus importantes parce qu'elle englobe les différents 5enveloppe, qui permettent de développer chez les apprenants différentes compétences.

Partant du fait que l'analyse des erreurs dans une activité quelconque permet d'en trouver les remèdes et de choisir la bonne remédiation, nous avons voulu, à partir de notre travail de recherche, de mettre sous l'œil nu les différentes erreurs commises par les apprenants en classe de FLE et ce, au niveau de l'activité l'écrit.

L'utilité de l'activité de la production écrite dans le processus d'apprentissage du FLE est utile pour l'apprenant, dans le sens où, d'une part, la rédaction est une compétence langagière indirecte qui permet à l'apprenant l'expression de ses idées ainsi que son côté émotionnel. Et d'autre part, elle présente une activité intellectuelle. Néanmoins, cette activité est considérée chez les jeunes apprenants comme étant une épreuve difficile capable de les paralyser.

Devant une activité jugée autant difficile nous sommes posés la problématique suivante:

- Quels sont les différents types de difficultés et d'erreurs rencontrées par les élèves et leur influence sur leur production écrite ?

Pour répondre à cette problématique, nous proposons trois hypothèses :

## *Introduction générale*

---

D'une part, nous jugeons qu'une grande majorité des apprenants en primaire préfèrent l'expression orale vue son caractère souple et sa flexibilité qui n'exige pas une grande réflexion lors de l'expression.

D'autre part, la plupart des élèves rencontrent des difficultés au niveau linguistique, surtout en ce qui concerne la grammaire, l'orthographe et la conjugaison des verbes, trois disciplines différentes de leur langue mère.

Aussi, Nous pensons que les spécificités du français en tant que langue rendent son assimilation difficile pour les apprenants du primaire.

Les objectifs de notre travail de recherche visent à démontrer les problèmes rencontrés par les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire lors de la rédaction d'un paragraphe, aussi nous analyserons les erreurs fréquentes et répétitives lors de la réalisation de cette activité.

Puisque notre thème s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit qui vise à traiter les difficultés des jeunes enfants au niveau de la production écrite, nous nous baserons dans notre recherche sur la méthode analytique descriptive dans le but d'analyser des copies de production écrite d'apprenants scolarisés.

Notre étude sera partagée en deux parties : une première théorique et une seconde pratique.

La partie théorique contiendra deux chapitres :

Dans le premier chapitre, nous découvrirons la place de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement (la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode SGAV, l'approche communicative, l'approche par les compétences) ainsi que ses différentes dimensions. Puis, nous montrerons la place de l'écrit à l'école primaire.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons l'étude de la production écrite dans l'enseignement / apprentissage en classe de FLE tout en exposant les différents modèles de la production écrite, ainsi que le rapport étroit qu'entretiennent la lecture et l'écriture. Dans un second temps nous dévoilerons les différentes stratégies d'écritures des élèves de 5<sup>e</sup> année, tout en dégageant les erreurs commis par ces derniers.

En partie pratique, nous procéderons à l'analyse des productions écrites des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP dans le but de dégager puis répertorier les erreurs des élèves au niveau de l'orthographe à partir de la grille d'analyse de Nina Catach. Notre corpus sera acquit de l'école primaire de "khalfa barkahom" dans la commune de M'sila, Nous avons choisi une classe hétérogène contenant 8 garçons et 14 filles.

En guise de conclusion générale nous essayerons d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses tout en exposant les résultats auxquelles nous nous sommes arrivées.



# Chapitre I :

L'apprentissage de l'écrit au primaire

## Introduction :

Le mot écrit ou écriture en tant que tel existe dans différents domaines et sous diverses formes. De notre côté, celui de l'enseignement/apprentissage, l'écrit à l'école primaire a pour but, d'acquérir chez les élèves la faculté d'écrire en leur apprenant les stratégies d'écriture.

Nous entrerons dans le vif de notre sujet en présentant les deux termes « écrit » « écriture » et ce depuis plusieurs sources allant de la définition générale vers la plus spécialisée.

### 1. Définition de l'écrit :

Ecrire : c'est la transformation des signes d'une langue orale en des signes graphiques. Dans le dictionnaire de la didactique nous retrouvons la définition suivante, l'écrit *est* « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu.* »<sup>1</sup>.

Pour Christine Barré De Miniac, écrire : « *c'est une certaine manière, de dire, de dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations.* »<sup>2</sup>

Autrement dit, « écrire » est une activité langagière ou l'apprenant sera capable d'exprimer par l'écrit ses idées et ses pensées.

Aussi, selon Jean – pierre Quq et Isabelle Gruca, « *écrire, c'est [. . .] produire une communication au moyen d'un texte c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.* »<sup>3</sup>

Dans ce sens, l'écrit est un moyen qui permet aux individus de communiquer, de crier une situation de communication à partir d'un texte écrit.

En effet, l'écriture est un groupe de signes graphiques qui entretiennent des relations en eux permettant d'établir un moyen de communication à travers l'inscription de signes sur différents supports.

Pour mieux définir ce terme, nous ajoutons les définitions de spécialistes suivants

Pour Christine Barré de Miniac, l'écriture est considérée « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* »<sup>4</sup>

Selon cet auteur l'écriture est une pratique régit par la sensibilité de la personne qui écrit.

---

<sup>1</sup> J.P Quq (2003), dictionnaire de didactique du français LE et LS, coll., asdifle, clé international, Paris : page 78,79

<sup>2</sup>B De Miniac (2000), « le rapport à l'écriture aspect théorique et didactique », Paris : page 19, disponible sur : [http:// books. Google, Fr](http://books.Google.Fr), presse universitaire du septentrion, consulté le 22/04/2015

<sup>3</sup> J.P Quq (2005), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, Paris : page188

<sup>4</sup> C.B De Miniac(2000), « le rapport à l'écriture aspect théorique et didactique », Paris : page19

# Chapitre I

---

Aussi, pour Marie José, « *écrire ce n'est pas seulement former des suites de lettres qui font un sens. C'est aussi et surtout penser. C'est en écrivant que l'on apprend à écrire et donc à penser.* »<sup>1</sup>

Pour cette auteure, l'écriture est le résultat de la pensée et de la réflexion.

L'écriture ne peut être dissocié des deux dimensions sociétale et historique, comme le montre Yves Reuter « *l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentation, de valeurs d'investissement et d'opération par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un support, dans un espace socio institutionnel.* »<sup>2</sup>

Depuis ces définitions, nous observons que l'écriture est une faculté qui demande le groupement de plusieurs facteurs.

Selon Courtyllon « *savoir écrire c'est transférer les savoirs acquis de la lecture et l'écriture. Ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir raconter, savoir argumenter.* »<sup>3</sup>

Dans cette définition nous observons le caractère protéiforme de l'écriture qui s'étend à la narration et à l'argumentation.

## **2. La définition de la communication écrite :**

Communiquer, c'est établir une relation avec autrui, ou transmettre quelque chose à quelqu'un.

Pour Bourdieu, la communication est « *la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises... l'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité.* »<sup>4</sup>

Dans ce cas, la communication, orale ou écrite, est la production de phrases qui doivent être comprises par l'interlocuteur car si le côté grammatical est soigné le volet social doit être pris en considération. Dans notre travail nous nous baserons évidemment sur la communication écrite.

La communication écrite est donc l'émission d'un message scriptural entre un locuteur et un récepteur et ce sur différents supports.

---

<sup>1</sup> M. José (2000), la littérature à la portée des enfants, enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire, édition l'Harmattan, Paris : page 26

<sup>2</sup> Y.Reuter (2002), enseigner et apprendre à écrire, Ed, clé international, paris : page 58

<sup>3</sup> J. Courtyllon (2003), élaborer un cours en FLE, Hachette, page 85

<sup>4</sup> Ibid. page 47

# Chapitre I

---

Cependant, le message de la communication écrite doit être compréhensible et complet surtout en ce qui concerne le vocabulaire qui doit être plus structuré et plus soigné que dans la communication orale vue son caractère situationnel « *mettre en mots les éléments de la situation d'énonciation ou compenser par des procédés linguistiques et discursifs l'implicite que véhicule l'oral.* »<sup>1</sup>

Dans notre cas le moyen de communication écrite qui nous intéresse c'est bien évidemment la production écrite des élèves, qui constitue un message indirect entre le scripteur (apprenant) et un lecteur (l'enseignant), pour exprimer ses idées, partager ses informations, donner ses réponses ou son avis.

### **3. L'apprentissage de l'écriture :**

L'apprentissage d'une langue et spécialement le volet de l'écrit contraint l'apprenant à développer ses compétences qui sont en relation avec le savoir être, et le savoir-faire.

Selon Arca et Cravita « *Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi de les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes.* ».<sup>2</sup>

L'enseignement de l'écrit dans la classe du FLE a pour objectif de donner à l'apprenant la capacité de s'exprimer, et de transcrire par écrit ses pensées et de créer une expression ayant un sens.

### **4. Les dimensions liées à l'écrit :**

L'écriture est une activité phare qui occupe une place considérable dans la société, c'est l'outil par lequel les individus partagent leurs pensées et informations.

Les apprenants sont aussi conscients que l'écrit est un outil efficace permettant de communiquer avec autrui, et qui existe presque dans tous les domaines, dans la classe et aussi hors de la classe.

Nous donnerons ci-après les différentes dimensions de l'écrit :

#### **4.1. La dimension sociale de l'écrit :**

L'écrit est un terme omniprésent, qu'en retrouve partout dans les activités sociétales. Yves Reuter affirme en ce sens que :

---

<sup>1</sup> P. Bourdieu, cité par Tardieu (2008), la didactique des langues en 4 mots clés, communication, culture, méthodologie, évaluation, éd ellipse, France : page 10

<sup>2</sup> J.P Quq et I.Gruca, ibid. page 187

# Chapitre I

---

*« L'écriture est une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit. »<sup>1</sup>*

De ce fait, l'écrit est conçu comme une pratique sociale, car l'individu qui représente le scripteur écrit des textes, articles, travaux de recherche, courriers, pour qu'ils soient lus par d'autres individus qui sont des récepteurs d'où sont implications du moment qu'il appartient à la société.

Aujourd'hui, et à travers internet et surtout les réseaux sociaux où on trouve une place primordiale consacré à l'écrit et ce à tous les niveaux.

Donc, il est important que les apprenants appliquent les règles et les normes de l'écriture les textes réalisés, parce qu'il est impliqué directement, et il est contraint de contribuer lui aussi à l'évolution de la société lectrice.

## **4.2. La dimension singulière et plurielle de l'écrit :**

L'écriture est considérée comme activité scripturale singulière lorsqu'elle est réalisée par un seul individu et adressé à lui-même (c'est le cas du journal intime par exemple), elle peut être plurielle quand l'individu écrit pour que les autres reçoivent son produit.

Pour Yves Reuter, cette dimension peut s'assurer grâce à trois types d'arguments :<sup>2</sup>

1- En tant que pratique sociale, l'écriture peut être transactionnelle c'est-à-dire que le produit final est réalisé pour être lu, ou elle pourrait être institutionnellement contrainte c'est-à-dire que son émergence est irréalisable.

2- En tant que pratique langagière, l'écriture est intertextuelle et polyphone c'est à dire qu'elle entretient des relations ou des rapports avec d'autres textes.

3- En tant que pratique matérielle, l'écriture s'exerce fréquemment : aides et conseils, alternance de phases collectives et individuelles, planification par l'un, réalisation par l'autre . . .).

## **4.3. La dimension interculturelle de l'écrit :**

L'écriture n'a pas seulement l'objectif d'informer ou de transmettre, elle est aussi le moyen le plus préférable pour partager de la littérature Donc, l'écrit ne vise pas seulement à un échange d'informations, mais il le dépasse pour toucher ce qu'on appelle l'interculturalité qui concerne plusieurs domaines dont la religion, les traditions, l'histoire . . . etc.

---

<sup>1</sup> M. Arca et A. S. Gravita (1993), cité par S. Ben Afou (2014\_2015), mémoire de master, difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite, université de L'Msila : page 35

<sup>2</sup> Y. Reuter (2002), enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur, 3<sup>e</sup> édition, France

## Chapitre I

---

Le développement de l'interculturalité renvoie nécessairement aux trois types du savoir:

1. Le savoir : qu'est l'ensemble des connaissances, valeurs et des pratiques sociales.
2. Le savoir-faire : qu'est l'acquisition des aptitudes et de la pratique des connaissances.
3. Le savoir être : ou l'acquisition des attitudes par exemple : les stéréotypes et aussi le respect des différentes cultures.

Donc, la rencontre des différentes cultures développe chez les apprenants un esprit d'ouverture et d'enrichissement des connaissances.

### **4.4. La dimension affective de l'écrit :**

La dimension affective concerne les sentiments et les émotions liées à pratique de l'écriture, Morisse et Champy-Remoussenard considèrent que le lien entre les sentiments et l'écriture est important car il est connu que l'acte scriptural fait émerger les émotions.

Chartrand et Prince montrent que, « *la dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, les passions entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques [dans les différents contextes] et porte à ses produits [les genres de textes].* »<sup>1</sup>

Ainsi, cette dimension se manifeste par deux indicateurs : le temps et la fréquence (les différents types d'écrits).

### **4.5. La dimension cognitive de l'écrit :**

La dimension cognitive de l'acte d'écriture renvoie aux idées, aux représentations des informations.

Plusieurs chercheurs ont démontré cette dimension. Pour Garcia –De banc et Fayol : la production d'un texte est réalisée à partir de trois processus suivant le modèle de Hayes et Flower : la planification, la rédaction et la révision. En d'autres termes c'est la pré-écriture et l'écriture d'un texte.

Cette dimension permet à l'apprenant d'élaborer des stratégies pour résoudre les problèmes qu'il rencontre.

---

<sup>1</sup> S. Ouahab (2009\_2010), L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire, Oum El Bouaghi : page 31,32

### **5. La place de l'écrit dans les différentes méthodes d'enseignement :**

L'écrit est un acte très important dans l'enseignement / Apprentissage du FLE, il occupe une place importante dans la plupart des méthodes et approches d'enseignement et c'est ce que nous présenterons dans ce qui suit :

#### **5.1. La méthode traditionnelle :**

La méthode traditionnelle est née à la fin XVI siècle, est appelée aussi la méthode grammaire traduction. Elle a servi à enseigner les langues mortes, c'est-à-dire les langues classiques telles que le grec et le latin.

C. Cornaire et P.M. Raymond montrent que cette méthode « *met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de texte littéraires. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en version. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse.* »<sup>1</sup>

Dans cette méthode, les règles grammaticales prennent une place importante et sont enseignées d'une manière déductive, où l'enseignant présente la règle, puis il l'applique au sein de plusieurs phrases, et il finit avec des exercices de compréhension, de mémorisation, d'application et ensuite de traduction (thème et version).

En effet, le vocabulaire est présenté sous forme de listes de mots hors contexte, pour faciliter son apprentissage par cœur.

L'objectif principal de cette méthode est la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère.

Donc, cette méthode est basée sur l'écriture, par opposition à l'oral qui est presque inexistant dans la classe de FLE, vu qu'elle est centrée sur l'enseignant, qu'elle considère comme le seul détenteur du savoir dans la classe.

#### **5.2. L'approche communicative :**

L'approche communicative est développée en France à partir des années 70, en réaction à la méthode audio-orale et audio-visuelle.

Elle est appelée approche et non pas méthode, parce qu'elle est le résultat et le produit de plusieurs travaux de recherches linguistiques et didactiques.

Cette approche se base sur les documents authentiques c'est-à-dire des documents qui ne sont pas réalisés à de fins pédagogiques, mais plutôt à la communication, en proposant

---

<sup>1</sup> C. Cornaire et P.M. Raymond (1999), la production écrite, clé internationale : page 4

## Chapitre I

---

des activités qui sont en relation avec les situations de la vie quotidienne, parce que la langue pour cette approche est conçue avant tout comme un instrument de communication ou d'interaction sociale.

L'enseignant est considéré comme un animateur, par opposition aux apprenants qui doivent participer à l'acte de l'enseignement apprentissage et qui communiquent soit oralement ou par écrit, par exemple le cours de la grammaire qu'est présenté d'une manière explicite, les élèves doivent former la règle à partir de la compréhension du cours. Donc, cette approche a pour objectif l'apprenant autonome dans son discours oral et écrit « *acteur autonome de son apprentissage.* »<sup>1</sup>

Alors, pour l'approche communicative, l'oral est privilégié par rapport à l'écrit, autrement dit, la langue orale est dominante, mais elle a aussi donné une certaine importance à l'écrit.

### 5.3. L'approche par les compétences :

L'approche par les compétences est une notion qui s'est développée au début des années 90.

Elle s'est imposée dans l'éducation anglo-saxonne, puis en Europe. Elle est abordée dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien en 2003.

De ce fait, la définition de " la compétence " qu'est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir être, que les élèves doivent maîtriser pour répondre à un problème précis.

*« L'approche par les compétences se propose de parvenir à l'autonomie de l'apprenant. Celle-ci, se traduit par l'acquisition d'outils linguistiques, et comportementaux qui l'amènent à exprimer ses idées personnelles sous forme verbale (dialogue, paragraphe . . . etc.) Et sous forme non-verbale (schémas, tableaux . . . etc.) »*

Autrement dit, dans cette approche, l'enseignant devenant un guide, voit que son objectif est de rendre l'élève de plus en plus autonome.

Donc, l'approche par les compétences met l'accent sur la capacité des élèves, à partir de l'utilisation concrète de ce qu'ils ont appris à l'école dans des situations complexes (situation / problème), « *l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centré sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situation-problème, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.* »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> P. Martinez (2008), la didactique des langues étrangère, coll. Que sais-je ? Paris : page 79.

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation national (2009), programme de français, 5<sup>ème</sup> AP, ONPS, Alger : page 3

## Chapitre I

---

Néanmoins, nous avons constaté que dans certaines méthodes anciennes, l'écrit est relégué au second plan, tels que : la méthode directe, la méthode audio- orale (M.A.O), et la méthode audio-visuelle (SGAVE).

### 5.4. La méthode directe :

Cette méthode est née dans les années 1900, est venue en opposition à la méthode traditionnelle, parce qu'elle refuse la traduction et le recours à la langue maternelle. Elle est centrée sur l'apprenant et le degré de son implication dans la leçon. L'enseignant dans cette méthode, présente le cours à travers des illustrations puis l'apprenant essaye d'employer un vocabulaire puis le réutiliser indirectement soit avec l'enseignant, soit dans son quotidien.

Pour Jean-Pierre Robert « *la méthode directe refuse la tradition, plonge l'élève dans un " bain linguistique " et met l'accent sur l'expression orale.* »<sup>1</sup>

Donc, l'activité d'écriture dans cette méthode est placée au deuxième plan, parce qu'elle a pour objectif de développer chez les apprenants la compétence de parler.

### 5.5. La méthode audio-orale (M.A.O) :

La méthode audio-orale est basée sur la psychologie behavioriste et le structuralisme linguistique, autrement dit, c'est l'acquisition des structures linguistiques à partir de la répétition, par exemple les exercices de drill, c'est-à-dire de faire répéter les structures linguistiques, afin de les mémoriser d'une manière automatique.

Son but est la communication en langue étrangère, selon J.P Robert « *cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et régulièrement celui de l'écrit loin dans l'apprentissage.* »<sup>2</sup>

Ainsi, l'écrit prend la deuxième place par rapport à l'oral qui reste en premier lieu.

### 5.6. La méthode audio-visuelle (S.G.A.V) :

Elaborée au début des années 50 à l'université de " Zagreb ", pour cette méthode la langue est présentée comme « *un instrument de communication globale de la structure, les éléments " audio " et " visuel " facilitant cet apprentissage.* »<sup>3</sup>

La méthode SGAV permet d'apprendre rapidement à communiquer oralement, à partir de dialogues enregistrés, et aussi par le recours aux images qui sont en rapport avec les enregistrements, pour mettre l'apprenant dans une situation de communication.

---

<sup>1</sup> . P. Robert (2002), dictionnaire pratique de la didactique du FLE, Ophrys, Paris : page 121

<sup>2</sup> Ibid. page 121

<sup>3</sup> Ministère de l'Education National (2007), guide du maître de la 5<sup>ème</sup> AP, Alger, ONPS : page 22.

## Chapitre I

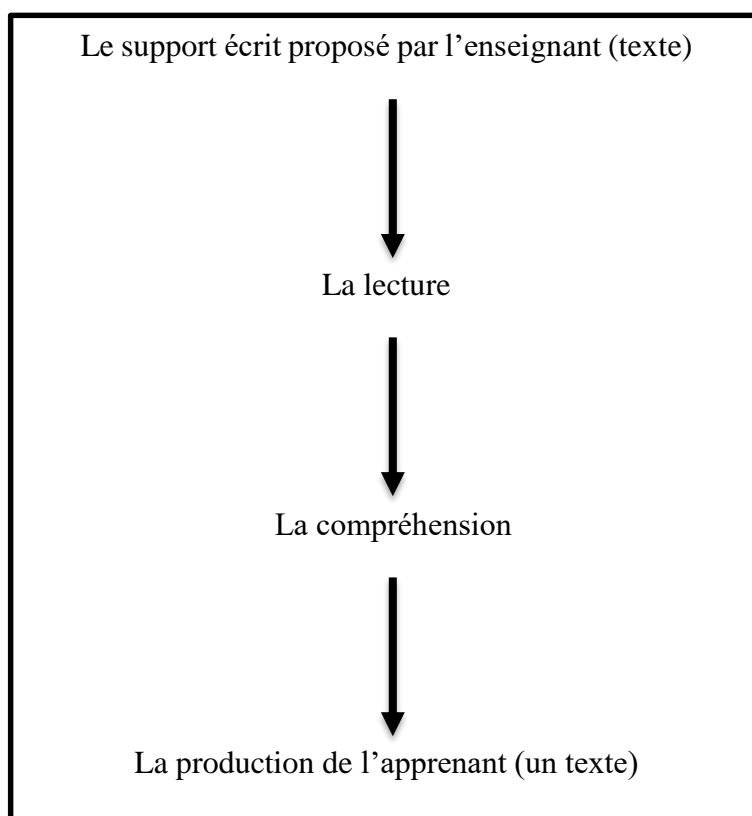
---

Son objectif était d'apprendre aux " apprenants à apprendre", à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Alors, elle donne la priorité à la langue parlée.

### 1. La place accordée à l'écrit dans le cycle primaire :

L'écrit est un besoin impérieux, parce qu'il est considéré comme un outil et aussi comme un objet d'apprentissage pour les apprenants.

Pour amener l'élève à écrire et produire un texte, il faut d'abord mettre en évidence quelques activités que l'enseignant pourrait développer : présenter le texte, puis le lire, après essayer de le comprendre et enfin produire un autre texte. Nous présenterons ces étapes suivant le schéma ci-dessous :<sup>1</sup>



D'après le ministère de l'éducation national, dans le curriculum présenté aux enseignants de français.

---

<sup>1</sup> C. Cornaire & C. Germain (1998), la compréhension orale, clé internationale, page 18.

# Chapitre I

---

Un élève de 5<sup>ème</sup> année primaire, qui a un examen à la fin d'année, doit être capable de :

1. Produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer.
2. Utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un récit.
3. Produire un écrit sur « le modèle de ... ».
4. Donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu.
5. Produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.<sup>1</sup>

Apprendre l'écrit aux apprenants de primaire est primordial dans le programme de 5<sup>ème</sup> année primaire préconise de mettre « *une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées ( l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer.* »<sup>2</sup>

## Conclusion :

L'enseignement du français à l'école primaire, est un processus long et parfois pénible pour l'enseignant et qui demande un grand effort de sa part ce dernier qui doit faire preuve d'imagination et de créativité pour gémeller entre plusieurs méthodes afin de réaliser son but ultime : celui de rendre capable un élève d'écrire un petit paragraphe cohérent et compréhensible.

A travers ce chapitre nous avons essayé de mettre en évidence l'écrit, avec ses dimensions, sa place dans les différentes méthodes d'enseignement, et enfin nous avons abordé l'écrit dans le cycle primaire (5<sup>ème</sup> AP).

En effet, l'écrit est une activité complexe, et utile en même temps, parce qu'elle vise à atteindre deux objectifs : premièrement, objectif pédagogique, puisque nous écrivons pour apprendre comment on écrit, et comment on lit (le contexte scolaire). Concernant le deuxième, est le but social parce que l'écrit dans une classe de FLE met indirectement les interlocuteurs dans une situation de communication (destinateur/ destinataire).

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation national (2007), guide du maître de la 5<sup>ème</sup> AP, Alger, ONPS : page 3.

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation national (2011), document d'accompagnement de programme de la 5<sup>ème</sup> AP, ONPS : page 180



# Chapitre II

**La production écrite et ses difficultés**

## Chapitre II

---

### **Introduction :**

L'acte d'écrire est une activité scolaire complexe, parce qu'elle occupe un volume horaire important en classe, et exige d'utiliser des différentes habiletés (linguistique, sémantique, cognitive...).

#### **1. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire :**

Pour produire un texte écrit l'apprenant doit se baser sur deux opérations coordonnées en même temps :

##### **1.1. Une opération concernant la mise en phrase : Ce type est basé sur cinq étapes, qui sont :**

- La recherche des idées.
- Le choix du vocabulaire, qui doit être propice pour exprimer les idées.
- La construction de la phrase, c'est-à-dire la construction syntaxique adéquate.
- Le respect du mode et du temps des verbes utilisés.
- Essayer d'écrire les mots correctement pour éviter les erreurs d'orthographe.

##### **1.2. Une opération concernant la mise en texte :**

Cette étape est réalisée à partir de deux capacités : La cohérence et la cohésion.

\_ La cohérence : qui se réalise à partir de la planification des informations, qui doivent être bien structurées.

\_ La cohésion : qui est la coordination et le lien entre les phrases et les paragraphes d'un énoncé.

#### **2. Qu'est-ce qu'une production écrite :**

La production écrite est une forme de communication et d'expression, et une activité intellectuelle complexe.

Selon Barré de Miniac « *la situation de communication de la rédaction est aussi confuse, artificielle et complexe.* »<sup>1</sup>, autrement dit, la communication écrite ou la rédaction d'un texte oblige l'apprenant à utiliser différentes habiletés parce qu'elle demande beaucoup de réflexion.

*« [...] la production écrite en est sans doute le couronnement. En effet, cette activité est présentée, en 5<sup>ème</sup> AP, sous la forme d'une situation d'intégration ou l'apprenant*

---

<sup>1</sup> C. B. De Miniac (2000), le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques, éd, presse universitaire de Septentrion, Paris : page 56.

## Chapitre II

---

*est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots,...), des savoirs faire (conjuguer un verbe, mettre au pluriel n nom, accorder un verbe...), des savoirs être (exercer sa vigilance orthographique). »<sup>1</sup>*

Cette citation montre que la production écrite est l'une des activités les plus importantes pour les jeunes enfants parce qu'elle englobe les différents savoirs, qui les aident à développer leurs compétences langagières.

En effet, pour l'approche communicative, la production écrite est définie comme « *une activité mentale, complexe de construction, de connaissances et de sens.* »<sup>2</sup>

### 3. Qu'est-ce qu'une expression écrite :

L'expression écrite est un moyen d'action entre un émetteur et un récepteur.

Robert. J. P affirme qu'au niveau sémantique, la production et l'expression écrite ont presque le même sens « *on parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* »<sup>3</sup>. Cet auteur ajoute que le terme de l'expression laisse sa place à la production écrite.

Pour l'approche communicative, l'enseignant de français langue étrangère, doit réaliser l'activité de l'expression écrite dans une situation de communication, la chose qui aide l'apprenant à bien construire un texte en langue étrangère.

### 4. Les modèles de la production écrite :

Selon Cornaire et Raymond, il existe plusieurs modèles de la production écrite, quatre modèles pour le français langue maternelle et un pour le français langue étrangère. Ces modèles sont décomposés en deux grands types :

#### 4.1. Le modèle linéaire :

Ce modèle a analysé le processus de la production écrite pour l'anglais langue maternelle, par Rohmer 1965. Il décrit trois étapes qui aident le scripteur à réaliser une production écrite, qui sont :

- **La pré écriture** : où le scripteur établit le choix des idées, puis, les organise afin de commencer la rédaction.
- **L'écriture** : c'est l'étape où le rédacteur commence à écrire et à développer ses idées.
- **La réécriture** : c'est l'étape où le scripteur fait retour à tous ce qu'il est rédigé pour

---

<sup>1</sup> <http://Français.enseignement.Over-blog.Com>

<sup>2</sup> J. P. Quq et I. Gruca (2003), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble : page 180.

<sup>3</sup> J. P. Robert (2008), dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition Ophrys, Paris : page 170

## Chapitre II

---

un but précis, celui de corriger ou pour reformuler.

### 4.2. Les modèles non-linéaires : qui sont :

Le modèle de Hayes et Flower (1980), le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), et le modèle de Deschenes (1988) :

#### 4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) :

C'est le premier modèle, il a été le plus connu dans les années 80. Il est établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux.

Ce modèle a pour objectif d'identifier les difficultés de la production écrite, dans le but d'y remédier. Ce type distingue trois composantes :

- **L'environnement de la tâche :**

Qui inclut la trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, c'est-à-dire tout ce qui concerne l'écriture : le texte, le thème abordé, les lecteurs, ...

- **Les connaissances présentées dans la mémoire à long terme qui sont :**

Les connaissances conceptuelles c'est-à-dire des connaissances concernant le thème abordé, les connaissances linguistiques et rhétoriques qui sont des connaissances liées à l'écriture et les types de textes. Et les connaissances situationnelles, notamment relatives aux lecteurs.

- **Le processus rédactionnel :** Il existe trois sous processus

La planification : le scripteur sélectionne ses idées dont il a besoin pour écrire un texte.

La mise en texte : c'est l'écriture d'un texte cohérent à partir d'un contenu planifié au préalable

La révision : c'est la lecture de ce que le scripteur a déjà écrit. Pour Cornaire et Raymond, ils affirment que l'étape de la révision chez Hayes et Flower se distingue par « *une sorte de mouvement d'aller et retour.* »<sup>1</sup> Autrement dit, c'est l'étape de la lecture et de la relecture et de la modification de ce que le scripteur a produit.

#### 4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :

Ce modèle propose deux stratégies, qui sont basées sur l'analyse des comportements

---

<sup>1</sup> C. Cornaire et P. M. Raymond (1999), la production écrite, clé internationale, didactique des langues étrangères, Paris : page 28

## Chapitre II

---

des enfants et des adultes pendant l'acte d'écriture.

Cornaire et Raymond montrent que la première stratégie concerne les enfants, « connaissance- expression », le scripteur dans ce cas rédige un texte par ses connaissances et ses informations pré acquis.

Pour la deuxième stratégie, elle concerne les adultes, « connaissance – transformation ». Elle considère le scripteur comme quelqu'un qui a des expériences lui permettant de produire un texte d'après le travail de recherche.

### 4.2.3. Le modèle de Deschènes (1988) :

Ce modèle est précisément relatif à l'expression écrite dans le français langue maternelle. Pour Cornaire et Raymond, ce modèle « *a pour objectif de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que Deschènes considère comme une condition préalable à toute production écrite.* »<sup>1</sup>

Il aide à caractériser les aspects importants de la production écrite pour mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire afin de bien traiter les informations.

Le modèle de Deschènes englobe deux éléments :

- La situation contextuelle de l'interlocuteur qui tourne autour de tous ce qui concerne l'écriture : le texte, les personnes qui sont en relation avec le scripteur, l'environnement physique.
- **Le scripteur :**

Ses connaissances linguistiques, sémantiques, rhétorique et les processus psychologiques.

### 4.3. Le modèle de Sophie Moirand (1979) :

Sophie Moirand propose un nouveau modèle concernant l'enseignement de la production écrite en langue seconde, basé sur la lecture « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* »<sup>7</sup>

Selon lui, la situation de la production écrite en classe de langue seconde comporte quatre composantes :

---

<sup>1</sup> C. Cornaire et P.M. Raymond (1999), la production écrite, clé international, didactique des langues étrangère, Paris : page 31

## Chapitre II

---

### - **Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire :**

Dans ce cas le scripteur est un membre de la société qui nourrit son texte à partir des connaissances de sa culture, son histoire, et sa religion.

### - **Les relations scripteur/ lecteur (s) :**

La relation entre le scripteur et les lecteurs permet une certaine étendue au texte (sa lecture puis son interprétation).

Par exemple, le discours entre deux amis, n'est pas le même que celui existant entre un apprenant et un enseignant.

### - **Les relations scripteur / lecteur (s) / document :**

Le scripteur dans cette catégorie, doit respecter le public visé, c'est-à-dire, il doit choisir son document pour convaincre les lecteurs d'acheter ou de lire ses produits.

### - **Les relations scripteur / document / contexte/ extralinguistique :**

Le scripteur dans ce cas, doit dépasser le contexte linguistique du discours, au contexte extralinguistique, c'est-à-dire, il faut insérer les données linguistiques et psychologiques de la situation de l'écriture.

Pour Sophie Moirand, le scripteur est un membre de la société, c'est-à-dire, il écrit pour un but : expliquer, informer, convaincre, ...

Nous pouvons dire donc que, ce modèle met l'accent sur le scripteur, qui occupe une place importante dans la société, autrement dit, ce modèle intègre le contexte social du rédacteur.

## **5. Le rapport de lecture/ écriture :**

La lecture et l'écriture sont complémentaires, car l'apprentissage de la première se fait par le biais de la deuxième et vice versa.

Selon le dictionnaire de la didactique, la lecture et l'écriture forment « *un couple indissociable.* »<sup>1</sup>

Etant donné que la lecture est une activité qui prend source de plusieurs savoirs : linguistique, énonciative, pragmatique, elle présente le meilleur moyen qui aide l'apprenant à produire un texte.

---

<sup>1</sup> S. Ouahab (2009 \_ 2010), l'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire, oum el bouaghi

## Chapitre II

---

### **D'abord, avant l'écriture<sup>1</sup>:**

- La lecture constante permet de dénoncer certaines représentations qui perturbent l'activité d'écriture.

La lecture critique permet de mieux concevoir la situation de lecture dans laquelle sera perçu le texte écrit par le scripteur.

- Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

*« Les actes de lecture – écriture possèdent un lien congénial, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures : les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture (...) »<sup>2</sup>.*

Cela signifie que ces deux activités reposent sur les mêmes connaissances telles que le lexique, la syntaxe, la structure textuelle...etc.

Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant écrit, la lecture dans cette étape contribue à :

- Connaître les lacunes dans le texte qui a été produit.
- Corriger les différents problèmes.
- Développer les idées et le style d'écriture.

### **6. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit :**

Nous essayerons dans cette partie de démontrer les stratégies d'écriture des apprenants, puisqu'elles les aident, et les amènent à bien construire un texte.

Mais avant tout, il faut poser la question : qu'est-ce qu'une stratégie ?

Le dictionnaire de la didactique du FLE définit la stratégie comme « *Tout agencement organisé, finalisé et règles d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.* »<sup>3</sup>

Qui veut dire que la stratégie est un ensemble d'opérations réalisées pour atteindre un but précis.

Aussi, pour Presseau, il montre que « *les stratégies sont des moyens choisis et mis sur pied par les apprenants pour atteindre un but précis, et ce, de manière efficace.*

---

<sup>1</sup> J. P. Robert (2002), dictionnaire pratique du FLE, éd, Ophrys, coll. : l'essentiel français, Paris : page 98.

<sup>2</sup> <http://WWW.Ordp.Vsnet.Ch/fr/resonance/2001/Septembre/R%E9sonances.Htm>.

<sup>3</sup> J. P. Robert(2002), dictionnaire pratique du FLE, éd, Ophrys, coll. : l'essentiel français, Paris. Page 190

## Chapitre II

---

*Généralement, elles sont composées d'un ensemble organisé d'opérations. »<sup>1</sup>*

Cela signifie, que la stratégie pour lui est un outil, qui aide l'apprenant pour arriver à son but.

### **6.1. Les stratégies d'écriture des apprenants :**

Les stratégies d'écriture selon Legendre sont conçues comme « *un ensemble de décisions et précisions prises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant compte des composantes de la situation d'écriture.* »<sup>13</sup>

Concernant ces stratégies, il existe quatre stratégies qui sont :

#### **6.1.1. Stratégie de planification :**

C'est la phase préparatoire de l'écriture, elle consiste à faire un plan, c'est-à-dire, il faut que le scripteur cherche les informations et les organiser sous forme d'un plan avant d'entamer la production.

Selon Marin Brigitte et Legros Denis, « *la planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre.* »<sup>2</sup>. Cela signifie, que le scripteur dans cette étape, doit revenir en arrière pour rappeler les différentes informations et idées concernant le sujet, pour les ordres, afin de commencer la rédaction.

Cette opération consiste à définir le but du texte, à écrire : Pour quoi, pour qui (les lecteurs), de quoi (le sujet) ...

Elle regroupe trois sous processus :

L'activation des connaissances antérieures : qui permettant à l'apprenant de chercher et de retrouver dans sa mémoire à long terme les idées et les informations relatives au sujet.

- L'organisation des idées qui consiste à organiser et à choisir les informations dont il se rappelle en fonction des destinataires.
- L'établissement d'objectifs, qui veut dire le bon choix des critères qui permettent au scripteur de produire un bon texte.

---

<sup>1</sup> A. Presseau (2004), Intègre l'enseignement stratégique dans sa classe, Montréal : chenelière éducation, page 250

<sup>2</sup> R. Legendre (2005), dictionnaire de l'éducation, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin éditeur, page 1261

## Chapitre II

---

### 6.1.2. Stratégie de la mise en texte :

Pour cette étape, le scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire.* ».<sup>1</sup>

Cette citation montre que cette étape permet au scripteur de sélectionner, et de bien choisir le vocabulaire, et le lexique pertinent pour construire un texte.

C'est la phase d'écriture, c'est une opération liée à la rédaction proprement dit, l'apprenant doit bien construire le texte, d'une part, à partir de la coordination entre les phrases (la cohésion), et d'autre part, le plus essentiel, est la réalisation de la cohérence et la progression thématique du texte.

### 6.1.3. Stratégie de révision :

C'est la réécriture et la réorganisation du texte. Cette opération consiste en une relecture du texte produit, qui permet au rédacteur d'effectuer les modifications soit pour les mots du texte, soit pour la structure " le plan ".

Cette stratégie de révision amène l'apprenant à :

- Essayer de corriger les problèmes.
- Essayer de bien enchaîner les idées.
- Bien construire les phrases.
- Reformuler les idées et d'ajouter d'autres informations qui développent l'activité scripturale.

### 6.1.4. Stratégie de correction :

Cette stratégie consiste en une vérification, une analyse de l'orthographe, de la grammaire, la ponctuation, ...

Cette étape approvisionne à l'apprenant des nouvelles informations, des nouvelles connaissances, à partir de l'autocorrection ou l'apprenant aura l'occasion de consulter le dictionnaire, lire des différents ouvrages...etc.

## 7. Les difficultés théoriques de la production écrite :

La production écrite est conçue comme une situation problème, où l'apprenant doit bien réfléchir et utiliser les différentes habiletés pour la résoudre.

---

<sup>1</sup> B. Marin et D. Legros (2008), psycholinguistique cognitive, lecture, compréhension et production de texte, Ed, De Boeck université, Bruxelles : page 96

Pour bien construire un texte, l'apprenant doit suivre certaines opérations : tout d'abord, les opérations mentales, qui ont une relation avec le plan du texte, et l'organisation des idées, qui permettent pour lui d'obtenir un texte cohérent.

Aussi, la réalisation de la cohérence sémantique, qui veut dire le sens, à travers le bon choix du vocabulaire. En effet, des opérations concernant le côté linguistique, c'est-à-dire qu'il faut éviter les erreurs d'orthographe, respecter la structure des phrases, et le choix du lexique ...etc.

Dans ce cas, pour élaborer un texte, l'apprenant doit être bien concentré, à la fois sur l'organisation de ses informations, et sur l'enchaînement de ses idées. Néanmoins, la majorité des apprenants ont des difficultés pour atteindre leurs objectifs de produire un texte.

Selon Wolf, ces difficultés peuvent être d'ordre : linguistiques, socioculturelles, et cognitives ou stratégiques :

### **7.1. Les difficultés linguistiques :**

Ce type de difficultés concerne la maîtrise de la langue au niveau de la grammaire, la syntaxe, la conjugaison et aussi le vocabulaire.

### **7.2. Les difficultés cognitives ou stratégiques :**

La majorité des apprenants trouvent des difficultés et des obstacles pour appliquer les différentes stratégies, car la production écrite oblige l'apprenant de fournir plus d'effort cognitif en langue étrangère.

### **7.3. Les difficultés socioculturelles :**

Ces difficultés concernent la langue et ses caractéristiques, parce que chaque langue a ses propres normes, caractéristiques, et sa propre culture.

## Chapitre II

---

### **L'orthographe :**

#### **1. Définition de l'orthographe :**

##### **1.1. Orthographe :**

« c'est l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. »<sup>1</sup>

Une autre définition ; « *l'Orthographe désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Et fait, dès qu'une langue dépasse le simple cadre de la partie dialectale ou régionale, son nombre de locuteurs devenant plus important, on est souvent contraint de fixer les règles et de faciliter la compréhension mutuelle des locuteurs à travers les écrits.* »<sup>2</sup>

##### **1.2. L'orthographe lexicale :**

L'orthographe lexicale fait appel à la mémoire, d'abord pour le stockage, ensuite pour le rappel au moment d'écrire. Du fonctionnement psychologique de la mémoire, on peut retenir quelques principes pour aider les élèves à développer les mécanismes d'acquisition de nouvelles connaissances.

Aussi appelée orthographe d'usage, définit la façon d'écrire les mots de lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte, chaque mot possède une orthographe ou graphie définie. Le stade oral de la langue précède toujours le stade écrit.

##### **1.3. L'orthographe grammaticale :**

Définir la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots. Cela concerne entre autres les marques de pluriel et de la conjugaison des verbes. L'écriture des mots dépend aussi souvent d'autres mots présents dans la phrase.

#### **2. Les difficultés de l'orthographe :**

##### **2.1. Le domaine de la sémiologie :**

La sémiologie regroupe l'écriture des mots du lexique tels qu'on les trouve dans un dictionnaire et les éléments grammaticaux qui les accompagnent. Selon cette définition, la sémiologie serait donc la représentation écrite et visible des signes linguistique.

---

<sup>1</sup> J. P. Quq et I. Gruca, (2003), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble : Page 185

<sup>2</sup> Dictionnaire le Grand Robert, p.107

## Chapitre II

---

L'analyse sémiographique des orthographe permettrait de comprendre pourquoi certaines écritures sont plus difficiles à apprendre que d'autre.

*« L'écriture propose, l'orthographe dispose. La première met à la disposition des créateurs d'orthographe un matériau basé sur la représentation potentielle d'unités linguistiques de base. La seconde représente en revanche une langue particulière en opérant une sélection parmi les possibilités qui lui sont offertes. »<sup>14</sup>*

Les orthographe du monde se divisent entre deux tendances sémio graphiques. La sémio graphie mineure concerne les langues dans lesquelles l'homophonie est limitée. Le français est dans le deuxième cas de figure que l'auteur nomme sémio graphie majeure. Cette tendance est surtout présente dans les orthographe anciennes comme le français, qui ont du inventer différents procédés pour pallier l'insuffisance phonographique. Ce phénomène est lié au fait que les langues changent alors que leurs unités graphiques restent stables.

### **2.2. Le principe idéographique :**

#### **2.2.1. Les homophones :**

Le français a souvent recours à une distinction graphique pour différencier les homophones lexicaux. A l'oral, le contexte est le seul allié pour ne pas les confondre. L'homophonie peut faire obstacle à la compréhension car l'écrit ne dispose pas d'autant de moyens que l'oral pour lever les ambiguïtés. Les procédés utilisés pour la distinction graphique relèvent en grande partie de l'étymologie. C'est ce qui explique l'hétérogénéité des orthographe et la nécessité de l'apprentissage pour écrire correctement les homophones.

#### **2.2.2. Les lettres muettes :**

Certaines lettres correspondent à aucun phonème, comme le P du mot temps ou le H du mot chronique. Les lettres muettes ont un rôle distinctif, elles permettent d'opposer graphiquement deux mots afin que le lecteur puisse sélectionner le sens approprié pour l'apprentissage du français, ces lettres constituent une source majeure de difficultés

#### **2.2.3. Les marques grammaticales :**

Les marques grammaticales en français constituent un facteur de complexité de la langue car leur fonctionnement diffère entre l'oral et l'écrit. Dans la phrase, l'écrit utilise trois marques du pluriel ; sur le déterminant, sur le nom et sur le verbe alors que l'oral ne se contente que d'une seule marque sur le déterminant. Le code écrit comporte généralement une redondance de la marque grammaticale alors que l'oral se caractérise plutôt par une économie des marques, comme exemple ; « je passe, tu passes, il passe, ils passent.

## Chapitre II

---

« Je montrai, vs je montrais »

Le phénomène d'accord à l'écrit est basé sur cette redondance et permet d'assurer la cohérence du message. Il est couteux et source de nombreuses erreurs, même chez les individus les plus performants. Cette complexité a deux conséquences ; les enfants ne peuvent découvrir le fonctionnement du pluriel qu'après avoir appris les rudiments de l'écrit et les scripteurs ne peuvent pas se fier à une marque audible pour transcrire le pluriel. Les principes phonographiques et idéographiques n'expliquent pas complètement le fonctionnement du système orthographique du française.

### 3. L'enseignement de l'orthographe :

D'une manière générale, l'apprentissage de l'orthographe est aujourd'hui intégré à un enseignement de la langue. Il n'est plus qu'un élément parmi d'autres de l'enseignement du français. Les méthodes pédagogiques elle-même se sont diversifiées à cette pluralité pédagogique retentit sur l'enseignement de l'orthographe .A travers les méthodes globales , les techniques de vie ,on favorise à l'école l'expression des idées et des sentiments .On apprend l'orthographe et les règles de grammaire à partir des textes qu'on lit ,qu'on aime et qu'on récite .Les enseignants visent surtout à mettre les apprenants en situation de recherche .Les dictées tops difficiles sont proscrites et le recours au jeu est fréquent ; exemple les mots croisées ,anagramme ....

L'enseignement de l'orthographe fait partie du programme scolaire, l'importance du temps consacré semble moindre, la langue maternelle a une influence sur l'enseignement de l'orthographe parce que les apprenants parlent en langue maternelle en dehors du collège, la langue français n'existe pas en dehors du collège.

*« L'apprentissage de l'orthographe fait toujours partie des programmes scolaires, mais l'importance qu'on lui consacre semble moindres. Et surtout, l'orthographe est aujourd'hui entourée à l'école d'une vaste gamme de savoirs, en même temps que sa transmission est soumise à une transformation pédagogique lente, »<sup>1</sup>*

Il faut que l'enseignant donne une confiance à l'apprenant , si l'enseignant demande à l'apprenant de faire un travail, dans ce cas l'apprenant se trouve dans un état de confiance ,l'enseignant fait aimer la langue à apprenant ,l'apprenant vas peut-être l'envie d'écrire mieux ,dans cette état les problèmes de l'orthographe seront éliminés ,qu'on sait qu'on est capable d'écrire mieux .Qu'on est mal en orthographe, donc on est mal en français ,dans ce cas on ne sait pas s'exprimer ,écrire ,qu'on ne sait pas parler, on ne sait mieux faire.

---

<sup>1</sup> Jean –Joseph Juliard, « Le français correct pour les nuls ». Edi, First grund 2004, p. 273

### **4. Traitement des erreurs dans la production écrite :**

On a considéré l'erreur comme un obstacle dans l'apprentissage du français langue étrangère. Cette vision reste jusqu'au maintenant. On constate en effet que l'erreur est une des composantes nécessaires dans l'apprentissage pour identifier les difficultés des apprenants dans leur travail de l'écrit. Donc, les enseignants, avant d'évaluer les productions écrites, doivent savoir pourquoi les apprenants ont commis les erreurs et comment-ils peuvent les corriger. C'est-à-dire mettre les points sur les problèmes rencontrés par les apprenants qui écrivent en français et leur aider à les résoudre.

#### **4.1. Erreur :**

Le concept d'erreur est longtemps trouvé attacher au concept de faute avec toutes les connotations qui l'accompagnent.

Dans le dictionnaire de didactique des langues « la faute » est définie comme ce qui désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses, et la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.

La faute n'est pas considérée comme l'erreur. Par conséquent, il faut éviter l'utilisation de ce mot « faute » particulièrement dans la situation d'apprentissage linguistique. L'analyse des erreurs, elle n'a pas pour objectif essentiel d'établir des inventaires typologiques d'erreur, mais elle a pour objectif d'en expliquer les causes. La recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique.

Il y a deux types d'erreurs ;

##### **4.1.1. Des erreurs de performance :**

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

##### **4.1.2. Des erreurs de compétence :**

Démontrant une activité intellectuelle de l'élève, erreurs intelligentes : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable liée à la nature du développement cognitif de l'élève et utile elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur.

## Chapitre II

---

### 4.2. L'analyse de l'erreur :

L'erreur est considérée comme un obstacle pour l'apprentissage du F L E. Elle était un synonyme d'échec dans l'apprentissage, et aussi une angoisse, et refusée par les enseignants. Cette vision déglagée pour l'erreur et le refus didactique qui en découle souvent, correspond à une représentation de l'acte d'apprendre qui est largement partagée par les enseignants. La notion de l'erreur est située au cœur de l'apprentissage. En effet, on est considéré autrefois l'erreur comme négative, elle ne tarde pas à acquérir un nouveau statut. On considérait que le processus de l'enseignement est le suivant ; l'enseignant possède un savoir qui le transmet à ses apprenants, il attend par eux ce qu'ils produisent, et ce qui leur indiqué, restitution des connaissances et reproduction des types de raisonnements qui mettent en jeu ces connaissances.

L'enseignement est souvent centré sur les contenues à enseigner ; les programmes, ce qui doivent être transmis. L'enseignant dans ce cas, est peu amener à exiger, selon sa personnalité, s'en étonner et s'en indigner parce qu'il ne prend en compte que le résultat de son exactitude et sa conformité et la solution attendue. Les erreurs localisées chez les apprenants le remettent lui-même en question à travers certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. L'enseignant interprète simplement l'erreur comme un dysfonctionnement dans l'émission s'il est porté à se remettre en cause, ou dans la réception ; comme manque d'attention lors de l'information, manque de concentration, de sérieux dans la réalisation.

Donc l'enseignement adresse généralement son indignation et son étonnement par des colères, en pensant qu'à travers les punitions et les sanctions, on peut résoudre les difficultés.

Avec le temps, la vision sur l'erreur est changée, cette dernière semble être un moyen bénéfique qui sert à améliorer l'apprentissage. Dans la même perspective, l'erreur est utile et non honteuse dans la mesure où elle est le résultat logique des difficultés et des conditions d'enseignement /apprentissage scolaire.

Il ne faut pas considérer l'apprenant comme une personne fautive alors que ce dernier s'efforce de toute sa volonté à apprendre, ou lieu de la sanctionner ou de l'éviter, il devient ainsi nécessaire dans l'acquisition des connaissances. Selon Pourquoi (1980) « *l'erreur est une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage, c'est en se tronquant qu'on apprend* »<sup>1</sup>

Les erreurs sont importantes parce qu'elles permettent à l'apprenant/ enseignant de se rendre compte de comment on apprend et parce qu'elles permettent de réfléchir sur le fonctionnement de la langue –cible. L'erreur est due à une fausse hypothèse faite sur la langue-cible à partir des données dont on dispose. C'est un problème de compétence. L'erreur concerne l'acquis, dans ce cas, l'apprenant peut s'auto-corriger. C'est un problème de performance.

---

<sup>1</sup> Bernadette, W « l'orthographe une norme sociale » Pierre Mardaga, edit Hayer, 1997, page 154.

## Chapitre II

---

### 5. Erreur et apprentissage scolaire :

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Il en est ainsi, par exemple, avec la correction orthographique qui voit les fautes diminuées avec la scolarité ; ce qui témoigne d'une acquisition progressive de "règles". La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances.

Cependant, des erreurs peuvent survenir, parce qu'elles sont liées aux difficultés présentées par une situation particulière ou à des apprentissages non réalisés. C'est le cas d'une règle non apprise ou jamais enseignée. En mathématiques si l'élève ne maîtrise pas la table d'addition il connaîtra des difficultés ultérieurement pour apprendre la soustraction, la multiplication, la division. Il convient donc de distinguer des erreurs profondes liées à dératées d'apprentissage ou des "non-acquisitions et des erreurs contingentes" liées, par exemple, à un nouveau domaine de connaissances. Dans ce dernier cas, l'erreur témoigne que les connaissances mobilisées ne correspondent pas à celles qui seraient nécessaires pour réaliser la tâche. La réduction de ce type d'erreur serait alors le résultat d'un nouvel apprentissage.

La difficulté pour l'enseignant consiste à diagnostiquer le type d'erreur : répétitive et susceptible de gêner des apprentissages ultérieurs ou contingents et transitoires, liée à la rencontre d'une situation nouvelle. Une difficulté pour les enseignants débutants consiste bien souvent à différencier une "bonne" erreur sur laquelle il convient de s'arrêter et une erreur "vénielle" qu'il convient de "laisser passer". Une autre difficulté réside dans le choix de la remédiation subséquente éventuelle, qui suppose un travail différent dans un cas et dans l'autre. L'erreur, comme l'apprentissage, doivent donc être envisagés dans le temps : long terme, moyen terme et court terme

### 6. Les deux facettes de l'erreur :

Les faces positives et négatives ne sont pas traitées équitablement par les catégories du sens commun. En désignant l'erreur comme relevant de la responsabilité de l'individu, le enseignants débutants diagnostic d'une erreur n'est pas chose facile car, bien souvent, il n'est pas aisé de distinguer la part qui revient à la situation et celle qui revient à l'élève ; d'autant que, son apparition s'inscrit dans le temps, dans une histoire didactique du groupe-classe : celle des situations et des expériences réalisées et à venir. C'est la raison pour laquelle, les aspects positifs et négatifs des erreurs relèvent généralement chez le professeur du ressenti, de ces choses informelles qui lui sont précieuses pour organiser la suite des cours.

Pour que les aspects positifs de l'erreur soient reconnus encore faut-il que le système de formation y soit sensible et la considère comme un élément fondamental du processus d'apprentissage scolaire, c'est à dire qu'il soit tolérant à l'erreur. Pour cela, la prise en compte de l'erreur se distingue de l'évaluation de la performance qui se ferait à l'aune d'une évaluation qui sépare action et connaissance et considère les savoirs achevés et

## Chapitre II

---

non en devenir. Langage courant met l'accent exclusivement sur la face négative de l'erreur alors que les causes peuvent être externes et liées au système didactique, par exemple. La face positive est alors systématiquement négligée. L'erreur est rarement envisagée comme le signe de ce dysfonctionnement qui renverrait à la fois à l'analyse du système et de l'activité des élèves. Elle est encore moins envisagée comme un mode de régulation que se donne l'élève pour réduire le dysfonctionnement auquel il est confronté, pour fournir "malgré tout" une réponse à une situation qui le dépasse...

L'erreur, ce n'est pas seulement ce qui ne répond pas à une norme, c'est aussi ce qui a été fait à la place d'autre chose, ce qui a été empêché de se faire. C'est le signe annonciateur de la réalisation d'une nouvelle action, c'est une ouverture sur ce qui aurait dû ou pu se faire, sur ce qui devrait se faire moyennant des changements, sur ce qui se fera ultérieurement. Pour le professeur, l'erreur ce n'est pas seulement l'écart à une norme, c'est aussi le signe que l'élève se fait sujet de la question posée, c'est le signe de son engagement dans la tâche, qu'il s'approprie la tâche pour mettre à l'épreuve son expérience et ses connaissances. Il met en œuvre ce qu'il ne sait pas encore faire pour s'inscrire dans un mode de questionnement, de pensée, de réflexion qui le dépasse actuellement et qu'il ne peut résoudre tout seul.

### **Conclusion partielle :**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons mis en lumière l'activité de la production écrite qu'est une compétence importante, parce qu'elle fait appel aux différentes connaissances, et au même temps, nous sommes la considérée comme une activité difficile -beaucoup plus pour les jeunes enfants- car, elle s'intéresse aux connaissances linguistiques, cognitives et culturelle.

En tant que la production écrite un processus complexe, nous avons mis en exergue ses difficultés et les différentes erreurs qui commises par les apprenants de primaire.

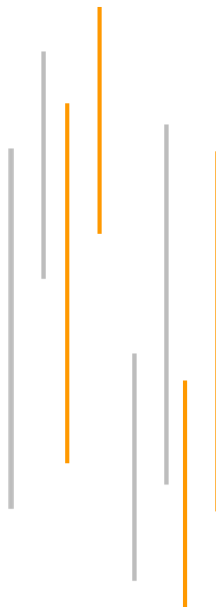
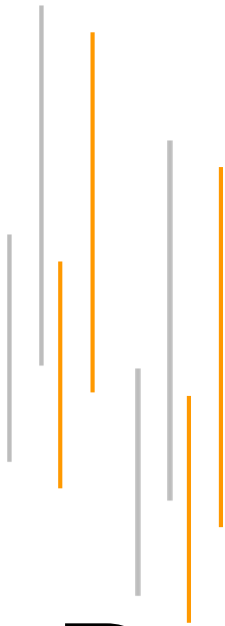


# **Partie Pratique**

---

Analyse et interprétation des résultats

---



## Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons notre travail pratique qui est basé sur tout ce que nous avons vu dans les deux premiers chapitres. En effet, pour atteindre notre objectif d'étude nous avons envisagé une analyse minutieuse des erreurs orthographiques commises par les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, tout en exposant les différents types les plus courants.

Nous dévoilerons à présent un aperçu du corpus sur lequel nous nous sommes basés afin de collecter nos éléments de réponse

### 1. Présentation du corpus :

#### 1.1. Le terrain :

Nous avons choisi l'école de KHALFA BARKAHOM, située au centre de ville M'SILA, qui regroupe deux classes de 5<sup>ème</sup> AP.

#### 1.2. Le public visé :

Notre échantillon est constitué d'une classe de 5<sup>ème</sup> AP constituant la troisième année d'apprentissage du FLE. La classe est hétérogène :

- 22 apprenants, âgés entre 9 et 10 ans, dont 8 garçons et 14 filles.

Avec des niveaux jugés par les propos de leur enseignante entre intermédiaire et peu excellent.

#### 1.3. Le climat de la classe :

La classe est bien organisée, vaste, assez lumineuse et comportant trois rangées Les murs sont ornés de plusieurs illustrations pédagogiques qui enrichissent les cours de 5<sup>ème</sup> AP.

### 2. La consigne de la production écrite :

Dans le premier projet s'intitulant « Faire connaître des métiers », la consigne de l'enseignante était la suivante :

- “ Tu es allé visiter un atelier de Soudure“.

Utilise ta boîte à outil pour présenter ce métier :

- Être, souder, couper, mesurer, travailler.	- Un atelier, un poste à souder, - Un mètre, une scie, - Le fer, les portes, les grilles, Les rampes.
--	---

### 3. Grille d'analyse :

D'après ce tableau les élèves ont essayé de produire de courts paragraphes présentant le métier du « soudeur ». Nous avons récolté leurs productions écrites afin de les analyser à l'aide de la grille d'analyse de Nina Catach, cette dernière qui porte son intérêt spécialement sur les erreurs orthographiques en production écrite. La théoricienne a proposé quatre critères pour les erreurs graphiques :

- Les erreurs à dominante phonogrammique.
- Les erreurs à dominante morphogrammique.
- Les erreurs à dominante logogrammique.
- Les erreurs à dominante idéogrammique.

### 4. La grille d'analyse de Nina Catach :

La grille d'analyse de Nina Catach nous propose deux types d'erreurs d'orthographe : graphiques/extragraphiques “ c'est-à-dire à l'oral”.

Pour analyser notre corpus, nous avons utilisé la grille d'analyse de Nina Catach destinée aux erreurs graphiques.

Erreur graphiques		Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription).	Altérant la valeur phonique	<b>Exp.</b> Merite/mérite.  _ briler/ briller.
2. Erreur à dominante morphogrammique : 2.1. Les morphogrammes grammaticaux. 2.2. Les morphogrammes lexicaux.	_ Confusion de nature, de catégorie, de genre, de forme verbale, etc. _ marque du radicale.  _ Marque du préfixe/suffixe.	Exp. Les maison/les maisons.  Exp. Annui/ennui.
3. Erreur à dominante logogrammique	_ Logogrammes lexicaux. _ Logogramme grammaticaux.	<b>Exp.</b> Cours/ court. <b>Exp.</b> Il et / il est part.
4. Erreur à dominante idéogrammique	_ Le mauvais emploi des majuscules, de la ponctuation, des traits d'union.	/

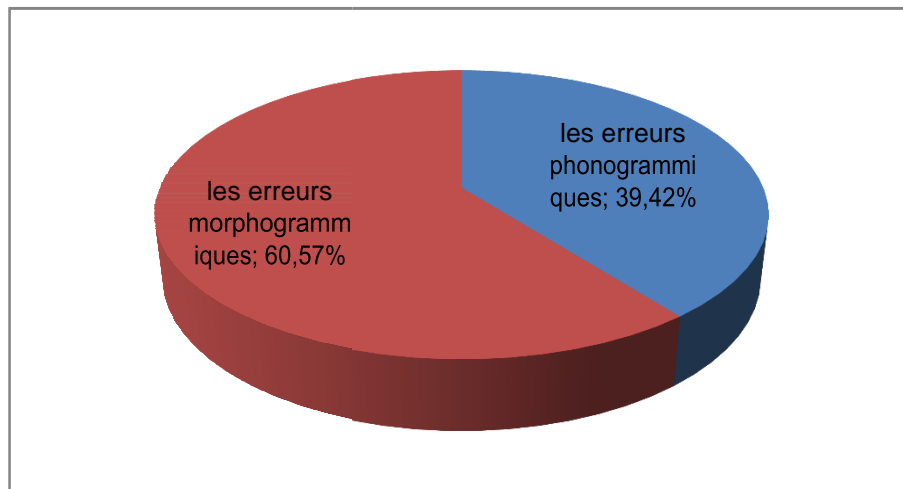
### 5. L'analyse des copies des apprenants :

#### Copie 1 :

Nous avons constaté que le nombre total des erreurs orthographiques dans ce texte est: 7 erreurs.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	3	39.42%	_ mètre/mètre _ une sice/une scie
2. Erreur à dominante morphogrammique	4	60.57%	_ des ramper/ des rampes _ un poste à souder/ une poste à souder
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Le texte est caractérisé par la présence des différents points de ponctuation



Nous constatons à partir de ce graphique, que le pourcentage des erreurs

Morphogrammiques 60.57% est plus élevé, par rapport au premier type d'erreurs "erreurs phonogrammiques" qui correspond à 39.42%. Tandis que cet apprenant n'a pas commis des erreurs de type idéogrammique ou logogrammique.

#### Résultat d'analyse :

Cet apprenant rencontre des difficultés au niveau de la grammaire (le genre et le nombre des mots).

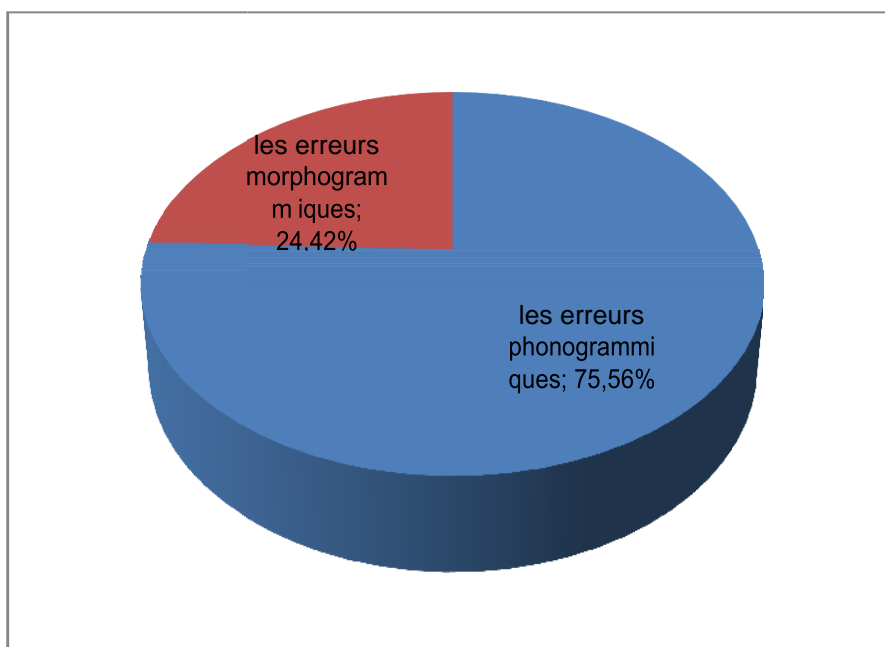
## Partie Pratique

---

### Copie 2 :

Les erreurs d'orthographe dans cette copie sont au nombre de : 4

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	3	75.56%	- Ce metier/ ce métier. - Il travaille/ il travaille.
2. Erreur à dominante morphogrammique	1	24.42%	- Le poste à souder/ la poste à souder.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/



Dans cette copie, nous constatons que le type des erreurs à dominante phonogrammiques est d'un pourcentage de 75.56%, qui est plus élevé que celui des erreurs à dominante morphogrammiques qui correspond à 24.42%.

### Résultat d'analyse :

Nous pensons que pour cet apprenant, le manque de concentration est la cause qui l'a conduit à faire beaucoup d'erreurs de type phonogrammique.

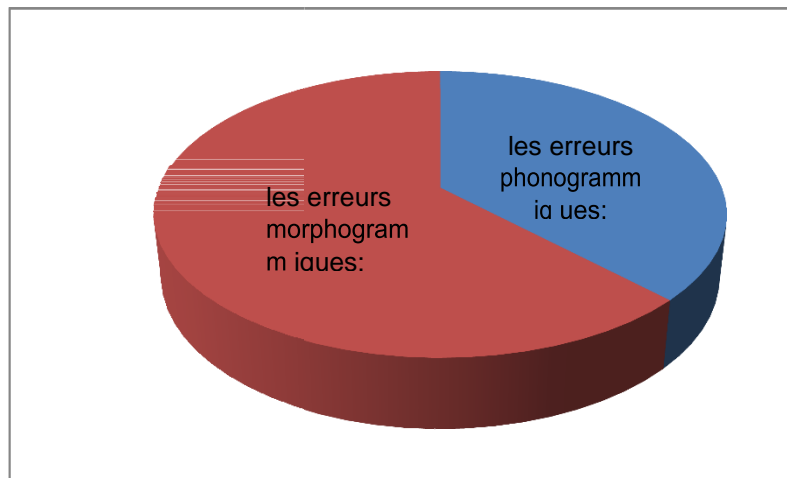
## Partie Pratique

---

### Copie 3 :

Le nombre des erreurs orthographiques dans cette copie est au nombre de : 13

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	5	37.48%	_ un h'omme/un homme. _ paust à souder/une poste à souder. _ les grailles/ les grilles
2. Erreur à dominante morphogrammique	8	62.50%	_ une atelier/ un atelier. _ les fer/le fer. _ Il couper/ il coupe. _ Il mesurer/ il mesure.
3. Erreur à dominante logogrammiques	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/



- Erreurs phonogrammiques : pourcentage de 37.48%,
- Erreurs à dominante morphogrammiques : 62.5%,

### Résultat d'analyse :

Cet apprenant souffre d'une confusion du genre et du nombre

## Partie Pratique

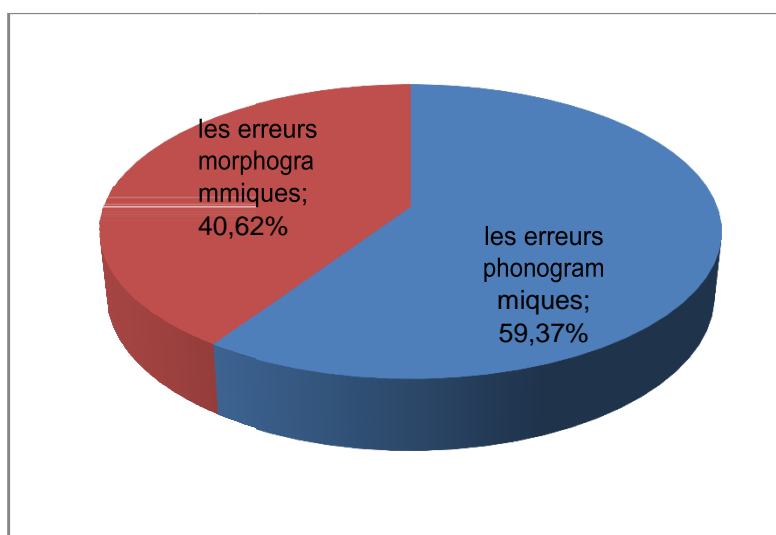
---

### Copie 4 :

Les erreurs orthographiques dans cette copie sont : 11

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	6	59.37%	le fur/le fer. uneprsoune/ une personne. sice/scie. pui/ puis. Qule/quel.
2. Erreur à dominante morphogrammique	5	40.62%	une atelier/ un atelier. les fer/ le fer.
3. Erreur à dominante Logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Nous avons remarqué que le texte est bien ponctué.



Nous avons remarqué, que les deux types ont à peu près le même pourcentage, autrement dit le même nombre d'erreurs, pour le premier type "les erreurs à dominante morphogrammiques" 40.62% pour 5 erreurs, et le deuxième type "les erreurs à dominante phonogrammiques" 59.37% pour 6 erreurs. Les deux derniers types d'erreurs sont toujours inexistant dans les copies.

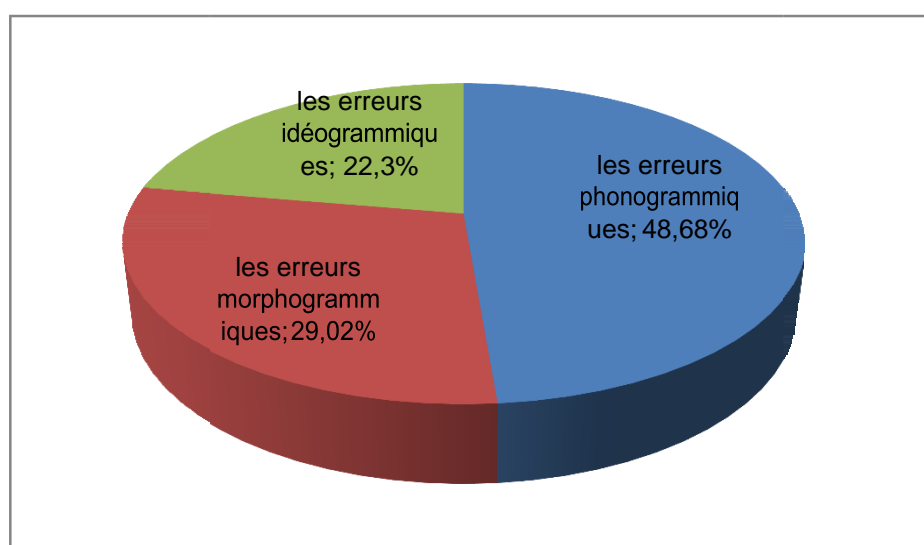
## Partie Pratique

---

### Copie 5 :

La copie de cet élève comporte 9 erreurs d'orthographe.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemple
1. Erreur à dominante phonogrammique	4	48.68%	_ dons/dans. _ une pasonne/ une personne. _ il utiliese/ il utilise.
2. Erreur à dominante morphogrammique	3	29.01%	_ le scie/une scie. _ un poste à souder/ une poste à souder.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	2	22.30%	_ il/Il.



Nous avons remarqué que les points de ponctuations sont inexistant dans ce paragraphe.

- Erreurs à dominante phonogrammiques pour un pourcentage de 48.68%, qui est le plus élevé, donc, il rencontre des difficultés dans la composition des différents mots et l'association des lettres.
- Et nous avons 29.02% pour les erreurs morphogrammiques. Tandis que les erreurs à dominante idéogrammique sont de 22.3%.

## Partie Pratique

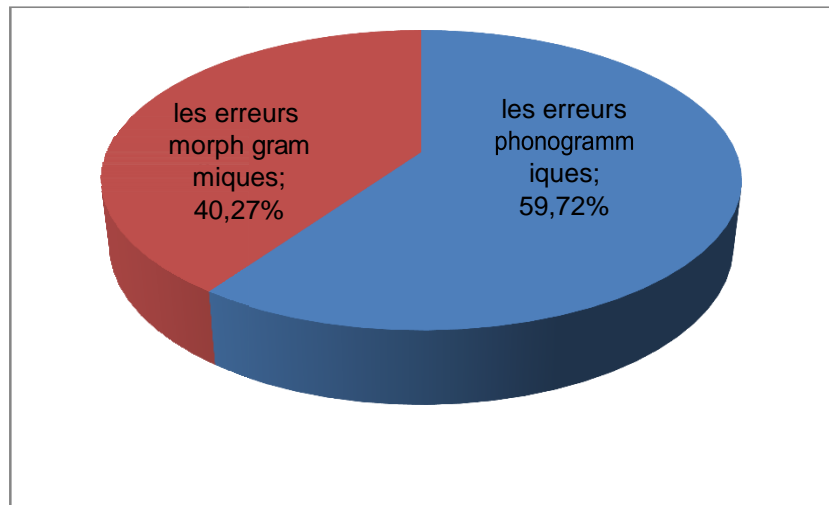
---

### Copie 6 :

Le nombre des erreurs orthographiques est : 8

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	5	59.72%	un home/un homme. dons/dans.
2. Erreur à dominante morphogrammique	3	40.27%	il mesurer/il mesure. une atelier/un atelier.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Nous avons remarqué que le paragraphe est bien ponctué.



- Erreurs phonogrammiques : 59.72%,
- Erreurs morphogrammiques : 40.27%.

## Partie Pratique

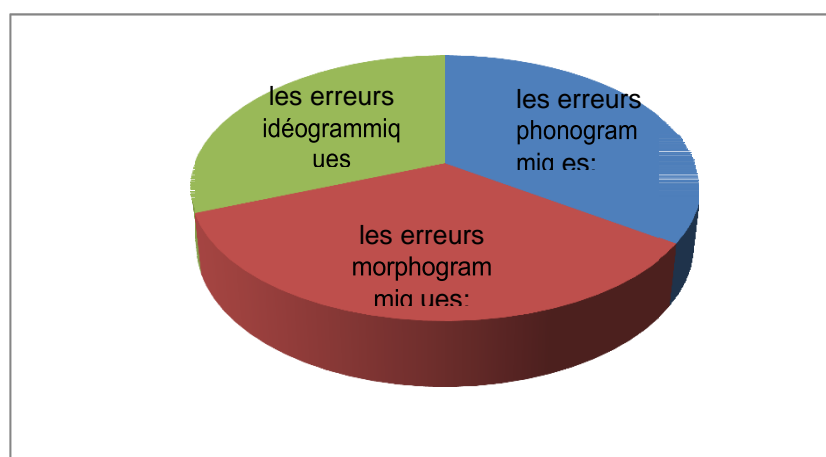
---

### Copie 7 :

Dans cette copie, il y a 11 erreurs orthographiques.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	4	34.54%	il fabreque/il fabrique. il caupe/il coupe. un mètre/un mètre.
2. Erreur à dominante morphogrammique	4	34.54%	il mesurer/il mesure. une atelier/ un atelier.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	3	30.91%	Il/ il

Nous avons remarqué que le texte est caractérisé par le bon emploi des signes de ponctuation.



- Les erreurs phonogrammiques 34.54%,
- Les erreurs morphogrammiques 34.54%.
- Les erreurs à dominante idéogrammiques : 30.91%.

## Partie Pratique

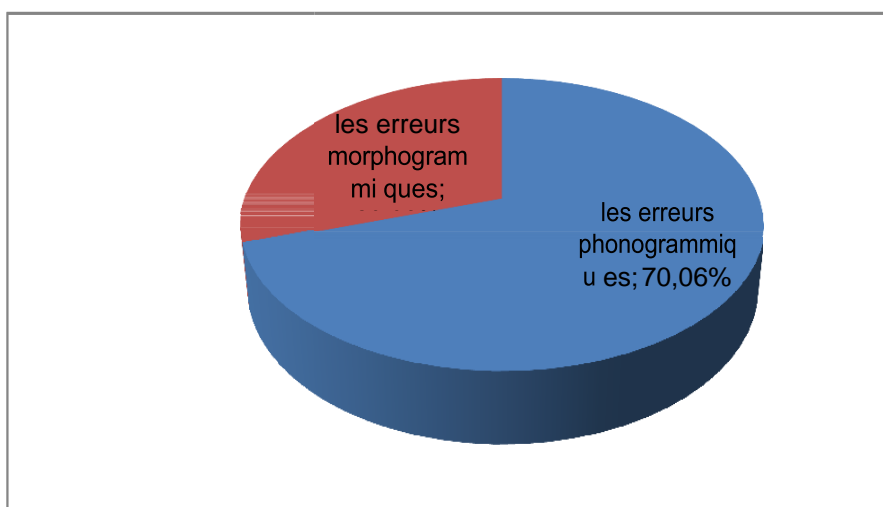
---

### Copie 8 :

Le nombre des erreurs orthographiques dans ce texte sont : 12.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammiques	8	70.06%	Atelier/atelier. un garaje/ un garage. iles /et les. un metre/ un mètre.
2. Erreur à dominante morphogrammique	4	29.93%	travailler/ il travaille. couper/ il coupe. un poste à souder/ une poste à souder.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Nous avons observé que le texte est caractérisé par l'absence des points de ponctuation, sauf le point final.



Dans cette copie, le pourcentage le plus élevé concerne les erreurs à dominante phonogrammiques qui est de 70.06%, tandis que le deuxième type concerne “les erreurs à dominante morphogrammiques” qui correspond à 29.93%.

### Résultat d'analyse :

L'apprenant a des lacunes concernant le lexique.

## Partie Pratique

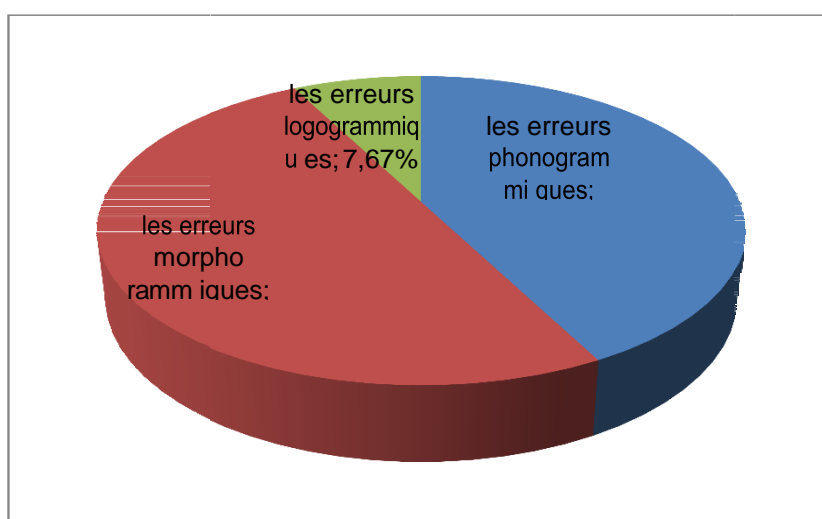
---

### Copie 09 :

Le nombre total des erreurs d'orthographe est : 12

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	5	42.32%	la sie/une scie. il utulise/il utilise. dabore/d'abord.
2. Erreur à dominante morphogrammique	6	50%	les porte/les portes. les rampe/les rampes.
3. Erreur à dominante logogrammique	1	7.67%	et/est.
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Les signes de ponctuations dans ce texte sont mal employés, les points finals ainsi que les virgules sont absents.



Dans cette copie le type d'erreur le plus fréquent est "les erreurs à dominante morphogrammiques" qui correspond à 50%, puis

Les erreurs à dominante phonogrammiques 42.32%, puis avec un pourcentage plus bas, de : 7.67% pour les erreurs à dominante logogrammiques.

### Résultat d'analyse :

L'apprenant confond entre le genre et le nombre.

## Partie Pratique

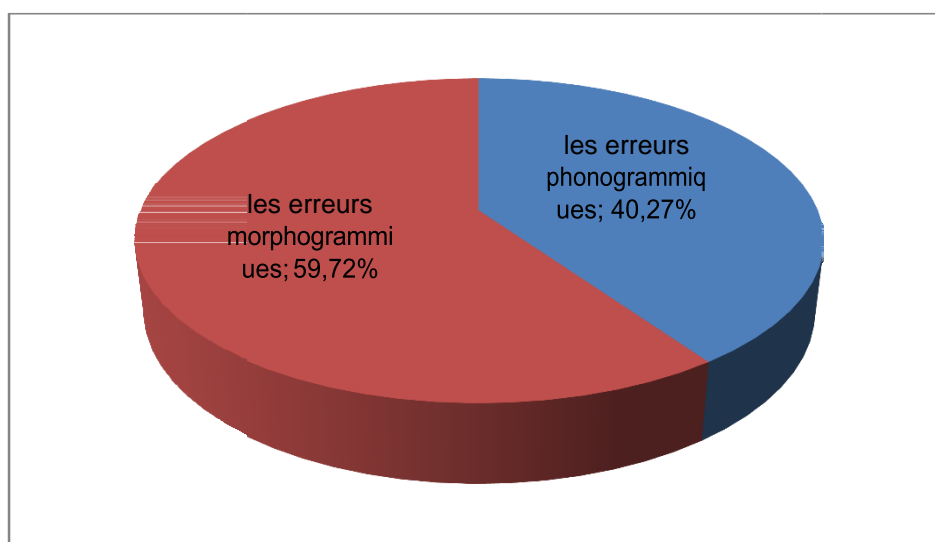
---

### Copie10 :

Cette copie comporte 9 erreurs d'orthographe.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	4	40.27%	il musure/ il mesure. il caupe/ il coupe.
2. Erreur à dominante morphogrammique	5	59.72%	des fer/le fer. le poste à souder/ la poste à souder.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à Dominante idéogrammique	/	/	/

Concernant les points de ponctuations, le texte est bien ponctué.



- Les erreurs à dominante morphogrammiques 59.72% sont les plus commises par l'apprenant dans ce texte.
- Les erreurs phonogrammiques pour 40.27%.

### Résultat d'analyse :

L'apprenant souffre d'un manque de compétence linguistique et d'un manque de vocabulaire.

## Partie Pratique

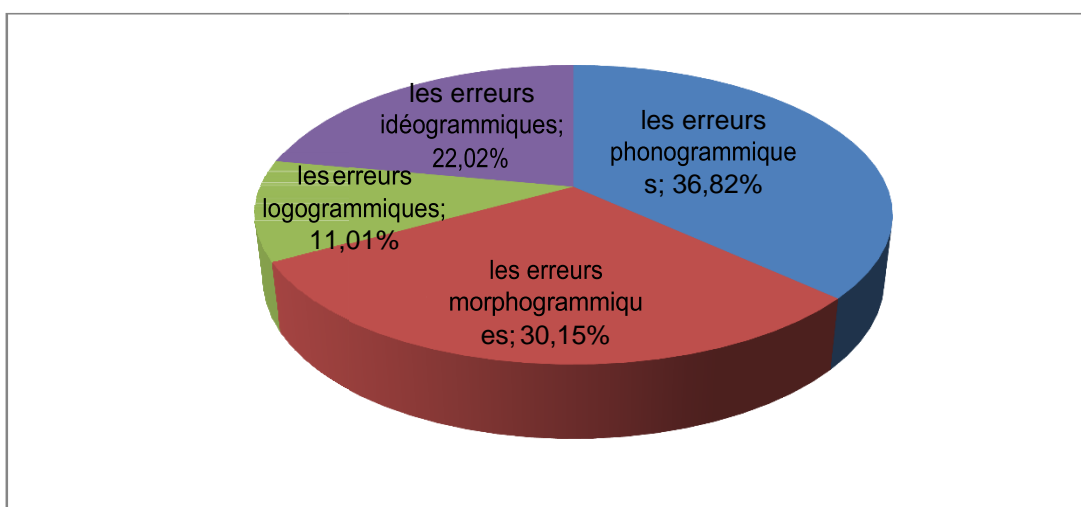
---

### Copie 11 :

Les erreurs d'orthographe sont 15 dans ce paragraphe.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	7	36.82%	le souder/le soudeur. dabor/d'abord. enfan/enfin. epui/et puis.
2. Erreur à dominante morphogrammique	4	30.15%	une mètre/un mètre.
3. Erreur à dominante logogrammique	1	11.01%	et/est.
4. Erreur à dominante idéogrammique	3	22.02%	le/Le. Il coupe/ il coupe.

Nous avons remarqué que le texte est caractérisé par l'absence des points de ponctuation.



Dans cette copie, nous avons trouvé les quatre types d'erreurs. D'abord, les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs phonogrammiques 36.82%, c'est-à-dire les

- Erreurs qui sont en relation avec la structure des mots.
- Puis, les erreurs à dominante morphogrammiques pour un pourcentage de 30.15%.
- Ensuite, 22.02% pour les erreurs idéogrammiques.
- Les erreurs logogrammiques : 11.01 %

## Partie Pratique

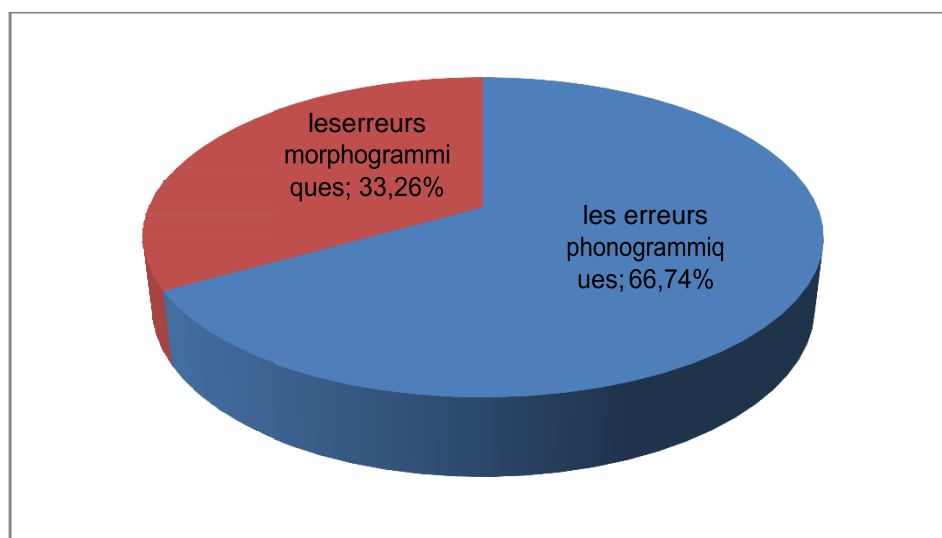
---

### Copie 12 :

Les erreurs d'orthographe dans ce paragraphe sont 6 erreurs.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	4	66.74%	un atulière/un atelier. les morceaux/les morceaux. un mètre/un mètre.
2. Erreur à dominante morphogrammique	2	33.26%	le poste à souder/la poste à souder.
3. Erreur à dominante logogrammique	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammique	/	/	/

Le texte est caractérisé par la présence des points de ponctuation.



- Erreurs à dominante phonogrammiques pour 66.74%.
- Erreurs à dominante morphogrammiques 33.26%.

### Résultat d'analyse :

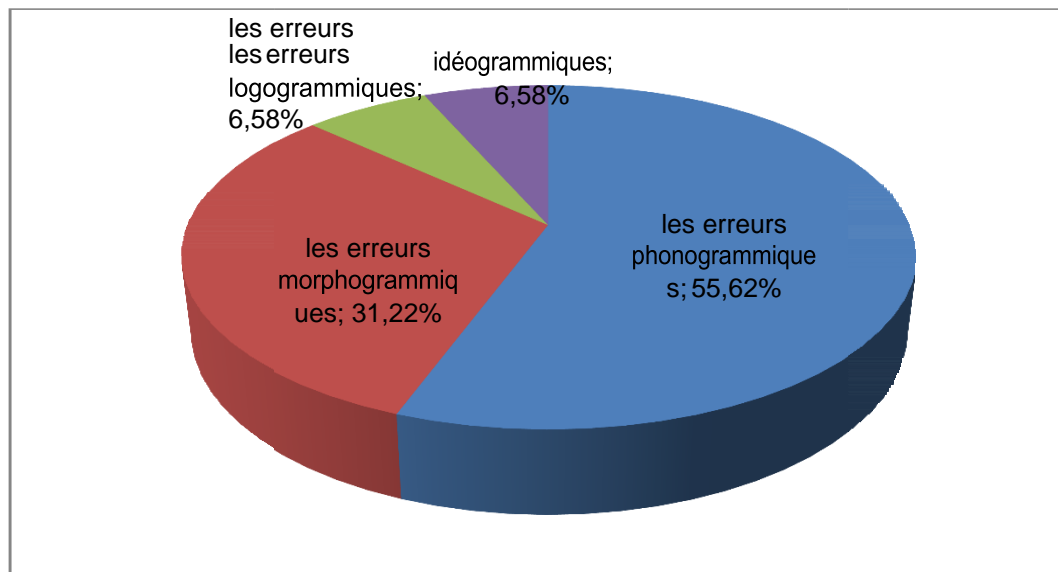
Cet apprenant a des lacunes de type lexical.

### Copie 13 :

Les erreurs d'orthographe dans ce paragraphe sont : 13 erreurs.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	7	55.62%	une presonne/une personne. dan/dans. mésure/mesure.
2. Erreur à dominante morphogrammique	4	31.21%	il mesurer/ il mesure. une atelier/un atelier.
3. Erreur à dominante logogrammique	1	6.58%	et/est.
4. Erreur à dominante idéogrammique	1	6.58%	il/II

Les points de ponctuation sont présents dans ce texte.



- Erreurs phonogrammiques : 55.62%.
- Erreurs morphogrammiques : 31.22%.
- Erreurs à dominante logogrammiques et erreurs à dominante idéogrammiques“ ont le même pourcentage 6.58%.

## Partie Pratique

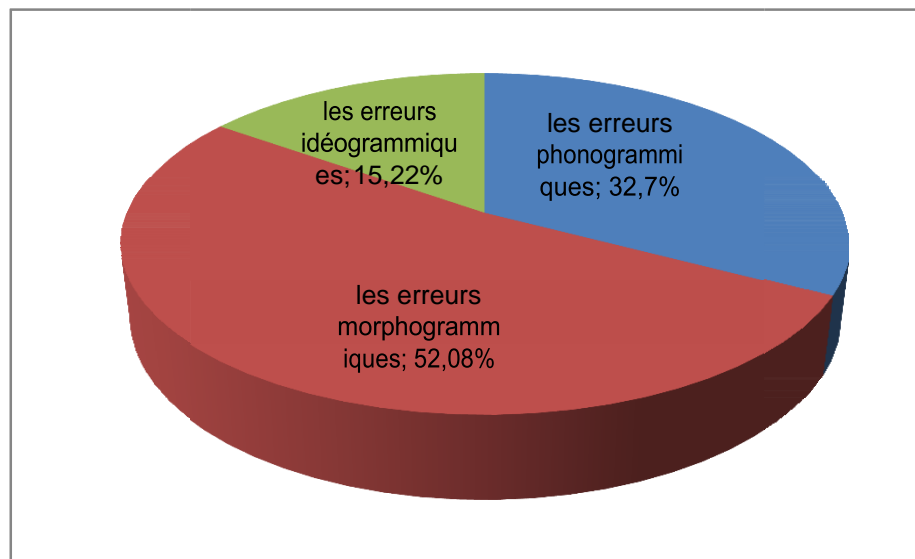
---

### Copie 14 :

Nous avons trouvé qu'il y a 8 erreurs d'orthographe.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammiqu e	3	32.7%	- souder/soudeur.
2. Erreur à dominante morphogrammiqu e	4	52.08%	_ un poste à souder/une poste à souder. _ il mesurer/ il mesure.
3. Erreur à dominante logogrammiqu e	/	/	/
4. Erreur à dominante idéogrammiqu e	1	15.22%	_ un/une.

Les points de ponctuation sont présents.



- Les erreurs les plus fréquents dans ce texte sont les erreurs à dominante morphogrammiques pour 52.08%, ce qui concerne les erreurs de la conjugaison des verbes.

- Erreurs phonogrammiques, qui ont un pourcentage de 32.7%.
- Les erreurs idéogrammiques qui correspond à 15.22%.

## Partie Pratique

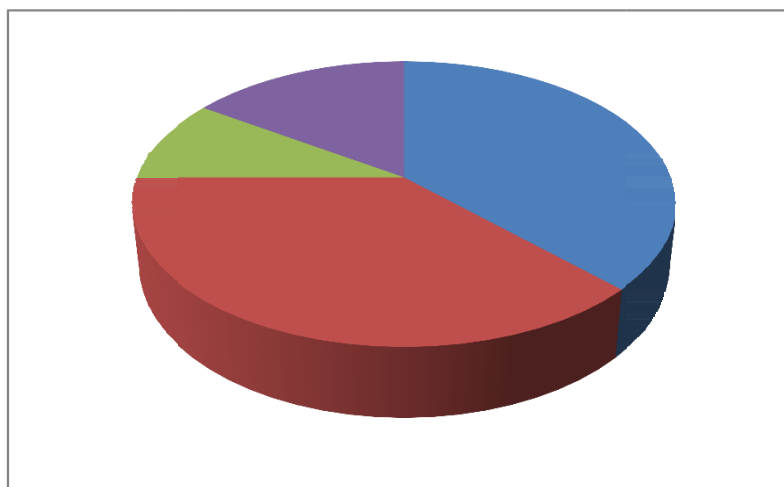
---

### Copie 15 :

Nous avons trouvé 15 erreurs d'orthographe.

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemples
1. Erreur à dominante phonogrammique	6	37.5%	_ poste a soder/poste à souder. _ mètre/mètre. _ mexirer/mesure.
2. Erreur à dominante morphogrammique	6	37.5%	_ le scie/ une scie. _ il couper/il coupe. _ il souder/ soude.
3. Erreur à dominante logogrammique	1	9.4 %	_ poste <u>a</u> soder/ une poste à souder.
4. Erreur à dominante idéogrammique	2	15.6%	_ il /Il.

Nous avons remarqué, l'absence des points de ponctuation dans tout le texte, sauf le point final.



Nous constatons que tous les types d'erreurs sont présents dans ce texte,

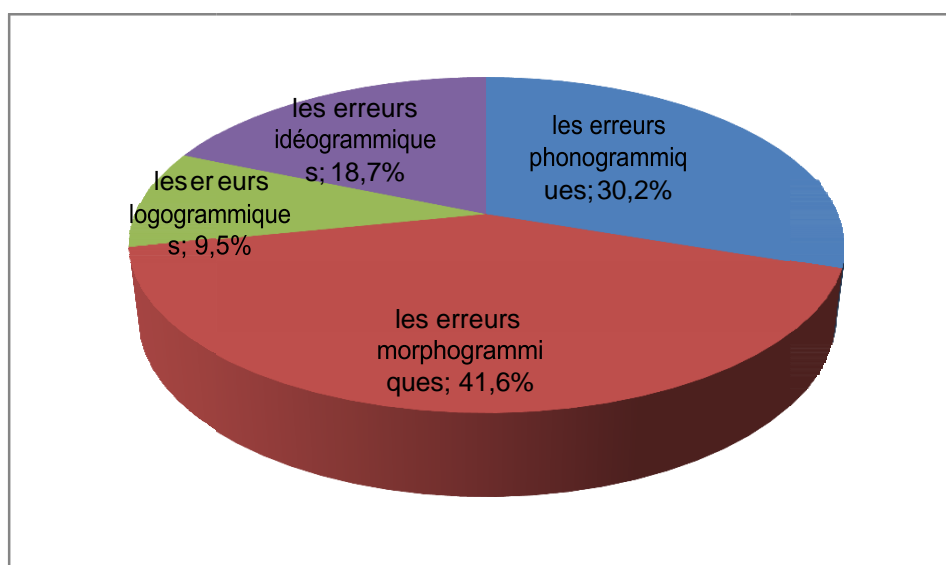
- Erreurs phonogrammiques et les erreurs morphogrammiques ont le même pourcentage de 37.5%.
- Erreurs idéogrammiques pour 15.6%.
- Erreurs logogrammiques 9.4%, qui concerne la confusion entre l'homophone grammatical « à/a ».

## Partie Pratique

---

En fin de récolte des informations nous avons établi un tableau récapitulatif des erreurs orthographiques :

Type d'erreur	Nombre total	Pourcentage
1. Les erreurs à dominante phonogrammiques	84	30.2%
2. Les erreurs à dominante morphogrammiques	103	48.3%
3. Les erreurs à dominante logogrammiques	4	6.5%
4. Les erreurs à dominante idéogrammiques	25	15%



À travers ce récapitulatif nous remarquons que les erreurs morphogrammiques, qui concernent la compétence linguistique, sont les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants, pour 103 erreurs qui sont estimées à 41.6%.

### 6. Analyse des résultats :

A travers notre analyse qui a été basé sur la grille d'analyse de Nina Catach, nous avons constaté qu'il existe énormément d'erreurs graphiques commise par les apprenants. Nous avons relevé 216 erreurs dans les différentes copies.

D'après le tableau ci-dessus nous avons relevé les résultats suivants :

- Le pourcentage le plus élevé concerne les erreurs morphogrammiques 48.3% pour 103 erreurs,

Ce qui est expliqué par plusieurs difficultés majeur chez les apprenants :

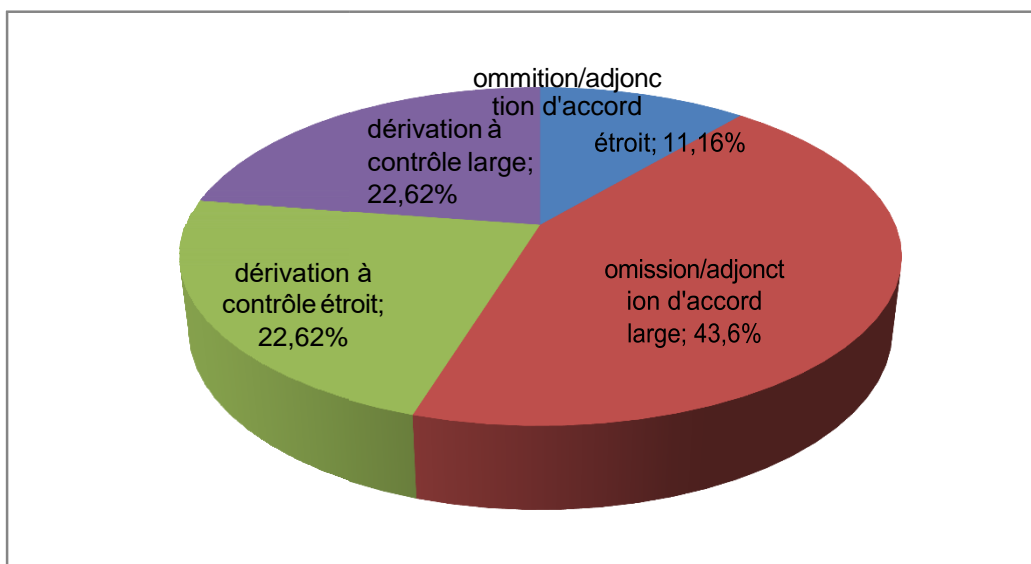
- La conjugaison : exemple "il couper / il coupe" "il exposent/il expose",
- Le genre et le nombre des mots tels que "les porte/ les portes", "les rampe/ les rampes",
  - Puis, viennent les erreurs à dominante phonogrammiques sont enregistrées comme le 2<sup>ème</sup> type d'erreurs le plus courants, 84 erreurs pour un pourcentage de 30.2%, ce type d'erreurs concerne spécialement ;
- Construction et structure des mots, manque de lexique : par exemple "les gris/ les grilles", "une parsonne/ une personne",
  - Les erreurs à dominante idéogrammiques ont enregistré 25 erreurs, pour un pourcentage de 15% :
- Nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas un grand problème au niveau de l'utilisation de la majuscule et la ponctuation.
  - Les erreurs à dominante logogrammiques qui sont estimées à 6.5%, pour 4 erreurs seulement dans toute une classe de 22 apprenants, donc, la confusion entre les homophones que ce soit lexicales ou grammaticales sont presque inexistant.

## Partie Pratique

En effet, à partir de l'analyse des copies, nous avons trouvé que les erreurs d'orthographe les plus courants chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP sont les erreurs morphogrammiques, qui sont estimés à 48.3%, c'est-à-dire 103 erreurs.

Ce qui nous a poussé à mieux détailler dans ce type d'erreurs assez fréquent chez les apprenants :

Erreur à dominante morphogrammique			
Type d'erreur		Nombre	Pourcentage
1. D'un point de vue grammatical	_ omission ou adjonction erronée d'accord étroit (ex : les porte).	9	11.16%
	_ omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : ont vu/ont vus).	36	43.6%
2. D'un point de vue lexical	_ dérivation à contrôle étroit (masculin/féminin).	29	22.62%
	_ dérivation à contrôle large (radicale/dérivé).	29	22.62%



A travers cette dernière analyse, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont des lacunes au niveau de la conjugaison c'est-à-dire au niveau de la grammaire, car dans les copies que nous avons analysées, nous avons constaté que presque tous les verbes n'ont pas été conjugués mais laissés à l'infinitif tel qu'ils étaient proposés dans le tableau: « mesurer, couper, souder ».

## Partie Pratique

---

En effet, pour la dérivation à contrôle étroit qui correspond à 22.62%, ce type concerne le masculin et le féminin des noms, par exemple dans les mots : « un scie/une scie », « un poste à souder/une poste à souder ». Le type concerne le radicale des mots : « pui/puis », « les griller/les grilles ».

### **Conclusion :**

D'après l'analyse des productions écrites que nous avons proposée, nous avons montré que les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants sont bien celles liées à la conjugaison des verbes, la connaissance du genre et du nombre. En effet, nous pouvons dire que la langue française reste une langue étrangère, c'est-à-dire ses règles, et son écriture sont difficiles surtout pour les jeunes apprenants.



# Conclusion générale

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale

A la fin de notre travail qui a abordé les difficultés rédactionnelles chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP. Nous avons constaté que les élèves éprouvent des difficultés de différents types lors de la séance de production écrite.

Notre étude s'est basée sur le questionnaire suivants :« *quel type de difficultés que rencontrent les apprenants lors de la production écrite ?* »

Afin de trouver des réponses à notre questionnaire, nous avons tout d'abord essayé d'analyser la notion de l'écrit, ainsi que ses dimensions et sa place à l'école primaire. Puis, nous avons met en évidence l'activité de la production écrite, ses dimensions ainsi que sa place dans les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage afin de bien montrer la complexité de cette activité.

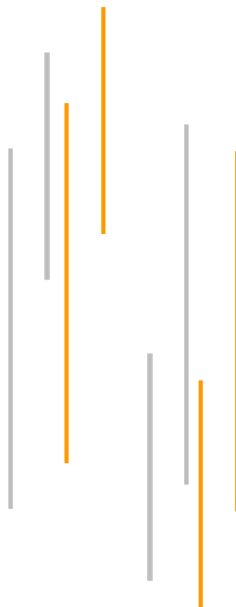
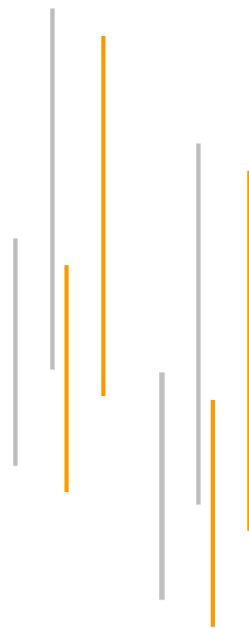
En deuxième partie, nous avons établi une analyse minutieuse des erreurs présentes dans des copies des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, qui nous permis de confirmer nos hypothèses.

Les résultats de notre analyse, nous ont montré que les difficultés qu'éprouvent les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP concernent l'orthographe, c'est-à-dire les erreurs à dominante morphogrammiques, ainsi que le problème phare, celui de la conjugaison des verbes.



# Références Bibliographiques

---



## Référence Bibliographique

### Les ouvrages :

1. Barré De Miniac Christine, (2000), « le rapport à l'écriture aspect théorique et didactique de septentrion », éd, presse universitaire, Paris : page 19.
3. Chartrand Suzanne et Prince Michèle, (2009), « la dimension affective du rapport à l'écrit d'étudiants québécois », page 321.
4. Cornaire Claudette et Germain Claude, (1998), « la compréhension orale », clé international, page 18.
5. Cornaire Claudette et Raymond Patricia Mary, (1999), « la production écrite », clé international, didactique des langues étrangère, Paris : page 4.
6. Courtilon Janine, (2003), « élaborer un cours en FLE », Hachette : page 85.
7. Desvignes Marie-Josée, (2000), « la littérature à la portée des enfants, enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire », édition l'Harmattant, Paris : page 26.
8. Dupriez Dominique, (2009), « la nouvelle orthographe en pratique », De Boeck et Larcier, Bruxelles : page 5.
9. Marin Brigitte et Legros Denis, (2008), « psycholinguistique cognitive, lecture, compréhension et production de texte », éd, De Boeck université, Bruxelles : page 96.
10. Marquillo Martine Larruy, (2003), « l'interprétation de l'erreur », clé international, paris : page 120.
11. Martinez Pierre, (2008), « la didactique des langues étrangère », coll. Que saisje., Paris : page 79.
12. Presseau Ann, (2004), « intègre l'enseignement stratégique dans sa classe », Montréal : chenelière éducation : page 250.
13. Quq Jean Pierre, (2005), « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », nouvelle édition. , Paris : page 188.
14. Reuter Yves, (2002), « enseigner et apprendre à écrire », éd, clé internationale, Paris : p2.
15. Tardieu Jean, (2008), « la didactique des langues en quatre mots clés, communication, culture, méthodologie, *évaluation* », éd ellipse. France : page 10.

### Les dictionnaires :

1. Legendre Renald, (2005), « dictionnaire de l'éducation », 3e édition, Montréal, Guérin éditeur : page 1261.
2. Quq Jean Pierre (2003), « dictionnaire de didactique du français LE et LS, coll., asdifle », clé international, Paris : page 78,79.
3. Robert Jean Pierre (2002), « dictionnaire pratique de la didactique du FLE », Ophrys, Paris : page 121.

### Les mémoires :

1. Ouahab Salim,(2009 \_ 2010), « L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire, analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxique et

pragmatique des erreurs en expression écrite chez les apprenants algérien en classe terminale lettre et philosophie », Oum El Bouaghi, page : 17.

2. Kadi Latifa, (2004), « pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrit en licence *de français : un autre rapport au brouillon* », université.

#### **Autres documents :**

1. Document d'accompagnement du programme de la 5<sup>ème</sup> AP (2006), MEM, éd : juillet.

2. Ministère de l'éducation national (2009), programme de français, 5<sup>ème</sup> AP. ONPS, Alger.

3. Ministère de l'éducation national (2007), guide du maitre de la 5<sup>ème</sup> AP, ONPS, Alger.

#### **Sitographie :**

1. [http:// français, enseignant. over-blog. Com.](http://français,enseignant.over-blog.Com)

2. [http:// www. Ordp. vsnet.ch /Fr/ resonance / 2001/ septembre/R% E9 sonances. Htm.](http://www.Ordp.vsnet.ch/Fr/resonance/2001/septembre/R%E9sonances.Htm)

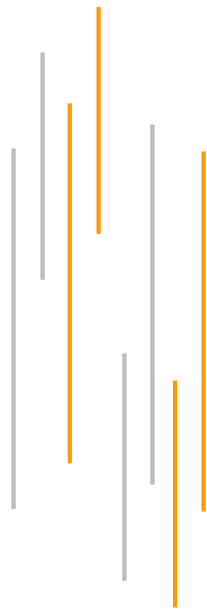
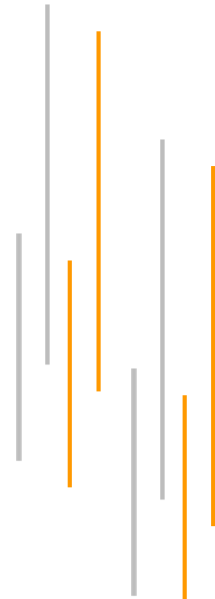
3. [http:// books. Google. Fr.](http://books.Google.Fr)

4. [www. ac-grenoble. Fr/ecole/74/maitrise – langue 74/ Spip. Php ?article 14.](http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue-74/Spip.Php?article-14)



# Annexes

---





## Le soudeur

Le soudeur est une personne. Il travaille dans un atelier. Il fabrique des grilles, des portes et ~~est~~ des rampes. Il utilise: le fer, une scie, un poste à souder et une mètre.

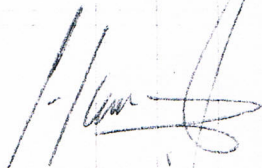
4

• Tout d'abord, il mesure par une mètre

• Ensuite, il coupe le fer par une poste à souder.

• Enfin, il soude par une scie.

Le métier de soudeur est ~~un~~ le métier.



une

## Le soudeur

Le soudeur est une personne. Il travaille

Il / dans une mesure. Il coupe le bois avec une scie et

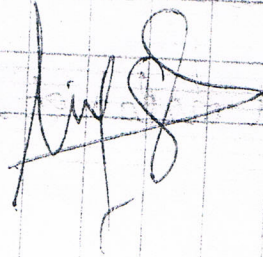
soude le poste à souder.

↓  
le fer avec

Il aime ce métier.

## Situation d'intégration:

Le soudeur est un homme. Il travaille dans un atelier. Il coupe les fer avec un <sup>avec un</sup> ~~scie~~ <sup>scie</sup>. Il mesure un fer avec un mètre. Il soude les <sup>fer</sup> porte avec un poste à souder. Il fait les portes, les rampes et les grilles.



## Situation d'intégration

Le soudeur est une personne  
presonne. Il travaille dans un atelier.

3 / Il fabrique les portes à les grilles.

D'abord, il mesure les fer un  
mètre. Puis, il coupe les fer. Et,  
il rampe avec le sice. Enfin, il reste  
à soude.

Oh! Quel beau métier!



## Le soudeur

Le soudeur est une personne il travaille dans un atelier de soudeur il utilise le mètre pour mesurer le fer et la scie pour couper le fer et après il soude le fer pour une pièce à souder

3

ou sont les points / les majuscules

WJ

## Situation d'intégration

### Le soudeur

Le soudeur est un homme. Il travaille dans un atelier. Il fait les grilles, les portes, les rampes... avec les actions:

3,5

Tout d'abord, il mesure <sup>un mètre</sup> le ~~ber~~ <sup>le</sup> ber.

Puis il coupe le ber. Enfin, il soude <sup>le</sup> ber.

Oh! Quel beau métier!

## Situation d'intégration :

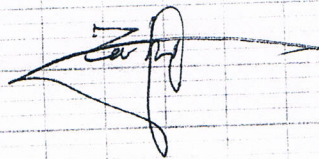
### Le gondeur :

Le gondeur est une personne. Il

travaille dans un atelier. Il fabrique les  
portes et les grilles. D'abord, Il mesure  
le fer avec un mètre. Puis, Il coupe le fer

avec un scie. Enfin, Il soude le fer avec un  
poste à souder.

Oh ! Quel beau métier !





Situation d'intégration:

Le soudeur et un homme.

Il travaille dans un atelier.

Il utilise de la fer, la sue et la post à souder.

3,6

Il mesure le fer avec un mètre.

Ensuite il coupe le fer avec un sue.

Ensuite il soude le fer avec un poste à souder.

Enfin il forme les grilles,

(la) les portes et les (rampes)

rampes.

Situation d'intégration :

Le souder est un homme. Il travaille dans un atelier. Il utilise des fer, un rive et un poste de souder.

Les actions de souder est :

(D'abord mesurer avec le mètre.)

D'abord, il mesure avec un mètre.

Puis, il coupe avec la rive.

Ensuite, il soude avec le poste de souder.

Enfin, il vend le fer.

3,75

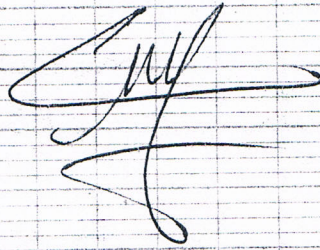
le soudier et une personne travaillant

2

dans un garage

Il alla mesurer avec une mètre

et d'abord il coupe le fer <sup>après</sup> ~~après~~  
<sup>enfin</sup> ~~enfin~~  
soudier le fer enfin soudier le fer

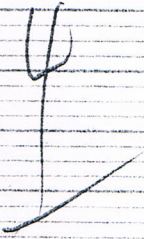


Situation

Le soudeur

Le soudeur est un homme.

Il fabrique les portes de fer  
et les grilles. Il travaille  
dans un atelier.



Le soudeur mesure les  
morceaux de fer avec le <sup>acier</sup> mètre  
(Il) Puis, il coupe les morceaux  
avec la scie. Enfin, il ~~soit~~  
soude les morceaux avec le  
poste à souder.

Oh! Quel beau métier!

## Situation d'intégration

### Le soudeur

Le soudeur est une personne qui travaille dans un atelier. Il fabrique les grilles, les portes et les rampes. Il mesure avec le mètre. Puis il coupe. Il travaille avec le fer, et il mesure avec le fer. Puis il coupe avec le

3,7

Le soudeur est une personne.

Il travaille dans un atelier.

Il soude les portes.

Puis il mesure le fer.

34/11. Ensuite il coupe.

Enfin il soude les gâbles et les rampes.

Il utilise la scie, la poste à souder et le mètre.

Oh ! Quel beau métier !

Bonjour  
12

il coupe le fer avec une scie

## Le soudeur

Le soudeur est un homme. Il travaille dans un atelier. Il fait les grilles et les portes. D'abord, il mesure le fer avec un mètre. Puis, il coupe le fer avec une scie. Enfin, il soude un poste à soude.

Oh! Quel beau métier!



## Situation d'intégration :

- souder il travaille avec le fer (1) un
- o. poste à souder à la goulotte, une scie  
mesurer une brumelleuse. un  
mètre.

## Le soudeur

Le soudeur est un homme. Il travaille dans un atelier de soudage. Il fabrique les portes, les rampes et les grilles. Il a une scie, un mètre et un poste à souder. Tout d'abord, il mesure le fer. Puis, il coupe le fer. Enfin, il soude le fer.

Aue

Situation d'intégration :

## Le soudeur

Le soudeur est une personne qui travaille dans une souderie.  
Il fabrique le fer.

d'abord il mesure le fer avec un mètre.

puis il coupe le fer avec une scie

3. ✓ et soude les parts avec un poste à souder.

✓ enfin, il expose les grilles

Oh ! Quel beau métier !

L'Etude de l'intégration

"soudure"

Le soudeur et une parson. Il travailler  
le fer. Il souder un poste à les grilles.

Il couper un sie. Il mesurer un poste à  
soudure. Il mesurer un mètre. Il un sie

les portes et les rampes.

*[Signature]*

## atelier

le atelier est une personne il travaille  
il soude les portes et les grillages

3

et les rampes il coupe une scie et il  
mesure avec un mètre.

Situation d'intégration:

Le soudeur

Le soudeur est une personne, il

travaille dans une atelier du soudeur,

Il soude le fer, il utilise le mètres,

un poste à souder et une scie.

3,75

D'abord, il soude les grilles (avec la scie)  
mesurer les portes avec le mètre

Ensuite, il coupe les lers avec la scie

Puis, il soude les grilles, les portes et les  
rampes.

Enfin, le soudeur il fabrique des

portes

Le soudeur et l'acier

Le soudeur

Le soudeur soude le fer

MP

Le scie il coupe un morceau de fer

maximer les grilles à la porte il

travailler un mètre.

# Résumé :

Notre travail de recherche a pour objectif d'identifier les difficultés de l'activité scripturale, et surtout les erreurs commises dans la production écrite chez les élèves de 5<sup>ème</sup> AP à l'école de « KHALFA BARKAHOM ».

Nous allons parler dans le premier chapitre théorique de l'écrit et son apprentissage à l'école primaire. Ainsi, pour le deuxième chapitre, nous allons mettre la lumière sur la production écrite et ses difficultés.

En effet, dans le troisième chapitre, c'est la présentation de notre corpus, nous allons analyser les différentes erreurs orthographiques de la production écrite.

Enfin, nous allons achever notre travail par une conclusion générale de notre recherche.

Les mots clés : la production écrite, les difficultés de l'écrit, les erreurs.

## تلخيص:

يهدف بحثنا إلى التعرف على صعوبات النشاط الكتابي، وخاصة الأخطاء التي حدثت في الإنتاج الكتابي لطلاب السنة الخامسة ابتدائي في مدرسة "خلفة بركاهم". سنتحدث في الفصل النظري الأول للكلمة المكتوبة وتعلمها في المدرسة الابتدائية. وهكذا، بالنسبة للفصل الثاني، سوف نلقي الضوء على الإنتاج المكتوب وصعوباته. في الواقع، في الفصل الثالث، إنه عرض لمجموعتنا، سنقوم بتحليل الأخطاء الإملائية المختلفة للإنتاج المكتوب. أخيراً، سننهي عملنا بخاتمة عامة لبحثنا. الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، صعوبات الكتابة، الأخطاء.

## Abstract:

Our research work aims to identify the difficulties of Scriptural activity, and especially the mistakes made in written production in 5<sup>ème</sup> AP students at the school of "KHALFA BARKAHOM".

We will talk in the theoretical chapter of writing and learning in primary school.

The second chapter, we focus on writing and its difficulties. Indeed, in the third chapter, it is the presentation of our corpus, we will analyze the different spelling errors in writing.

Finally, we will complete our work by a general conclusion of our research.

**Key words:** written production, the difficulties of writing, spelling errors.