

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université MENTOURI de CONSTANTINE
Département de langues et littérature françaises
Ecole doctorale De Français
Pôle Est
Antenne Mentouri

N° d'ordre :

Série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Magister
Spécialité : didactique

Présenté par :
BENAHMED HADDA

***Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type
narratif, dans une classe de première année moyenne.***
-Analyse pédagogique-

Sous la direction de madame le docteur **HACINI FATIHA**, maître de conférences.

Devant le jury composé de :

Président : **Dr. CHEHAD Mohamed Salah**, Maître de conférences,

Université Mentouri-Constantine.

Rapporteur : **Dr. Hacini Fatiha**, Maître de conférences,

Université Mentouri- Constantine.

Examineur : **Dr.ZETILI Abdselam**, Université Mentouri –Constantine.

- Septembre 2007-

A mes parents pour leur amour et leur soutien

A mes frères et sœurs pour leurs encouragements

A tous ceux qui m'ont aidé et sont très tôt partis

Remerciements

Je remercie notre dieu qui m'a donné la force pour achever ce modeste travail, ma directrice de recherche « Mme Hacini Fatiha » pour sa patience et ses précieux conseils, mes parents pour leur soutien, mes frères et sœurs, mes amies notamment nedjla pour son encouragement et son aide, mon inspecteur de l'éducation « M Boutamine » ainsi que tous ceux qui m'ont aimés, aidés et autant soutenus de loin ou de près.

Merci

Table des matières

-Introduction

-Problématique

Première partie : partie théorique

Chapitre N°1 : L'évaluation des écrits : quelques concepts

1-Quelques démarches d'analyse textuelle

1.1-L'approche textuellep 10

1.2-L'approche énonciativep 12

2- La typologie textuelle

2.1-Les principales typologies

2.1.1-La typologie selon WerlischP 13

2.1.2-La typologie selon Jean Michel Adamp 14

3-Les types de texte

3.1-Les critères d'évaluation des textesp 16

3.2-Des critères pour un texte narratifP 23

3.3-La notation.p 24

4- Les approches cognitivistes de la production écrite

4.1-Les diverses opérations intervenant dans la rédaction de l'écrit

4.1.1-Les opérations de planificationP 25

4.1.2-Les opérations de mise en texte

4.1.3-Les opérations de révision

- La révision selon Bartlettp 28

- La révision selon LydiattP 30

- Le modèle de hayes et de ses collaborateurs.....p 32

Chapitre N°2 : Le traitement de l'erreur

1-Typologies des erreurs en langue étrangère

1.1- Erreur de contenu P 34

1.2- Erreur de formep 35

2- Types de corrections

2.1- La correction directep 38

2.2- La correction stratégiqueP 39

3-L'orthographe dans l'expression écriteP 41

3.1-- Orthographe et pratique de l'écrit P 43

3.2-- Orthographe et complexité de la langueP 44

3.3- Méthodes d'orthographeP 47

Troisième chapitre : L'organisation des activités au moyen (3^{ème} palier)

1-Le projet d'écriture en première année moyenneP 53

2-Description du manuel de 1^{ère} année moyenneP 55

2.1-- L'organisation des activités P 58

2.2--De la copie à la production écrite dans la pédagogie du projet.

-Les caractéristiques du texte à produire

-Une approche possible de l'activitéP 62

2.3- La place de l'orthographe dans le projetP 63

-L'orthographe et la lecture

-L'orthographe et le vocabulaire

-L'orthographe et la grammaire

-L'orthographe et la production écriteP 65

-L'importance de la consigneP 66

2.4--L'évaluation (le compte rendu)P 67

-Les grilles d'évaluation des écrits.....P 70

- L'auto-évaluation des écrits dans le manuel de 1^{ère} année moyenne

2.5- La gestion de tempsP 74

Deuxième partie : partie pratique

Premier chapitre : enquête et analysesP 78

11.- L'échantillon du travail

1.2--Les apprenants

1.3-La classeP 79

1.4- Les enseignantsP 80

- 1.5- Le lieu de l'enquête
- 1.6- Les questionnaires (enseignants et élèves)P 81

2- Présentation du corpus

- 2.1- Choix du corpus
- 2.2- Les consignes proposées
- 2.3- Le traitement des productions écritesP 83
- 2.4- Démarche d'analyse P 84

3- L'analyse des copies p 86

- 3.1-** Bilan d'analyse des productions écritesP 146
- 3.2--** Remarque sur la démarche du projet en classe de première année moyenne

4- Réponses au questionnaire sur l'évaluationP 153

- 4.1- Remarques aux réponses sur le questionnaire de l'évaluation. P155
- 4.2- Analyse des réponses du questionnaire sur l'orthographeP158

Deuxième chapitre : une proposition d'une nouvelle démarche pour

l'amélioration de l'orthographe « l'aide individualisée »

1- Tentatives de remédiation

- 1.1- Présupposées pédagogiquesP 164
- 1.2- Susciter la motivation des élèvesP 165
- 1.3- Favoriser la démarche réflexiveP 167
- 1.3.1- En classe entière
- 1.3.2- En aide individualiséeP 168

1.4- Types d'exercices choisis

- 1.5- Les dictéesP 173**
 - **Conclusion généraleP 175**
 - **Bibliographie.....p 179**
 - **Annexe.....p 181.**

-Introduction

Lorsqu'on parle de formation, on parle forcément d'évaluation. En effet, *comment pourrait-on dissocier la transmission d'une information et la vérification de cette transmission ?*

De nombreux éléments peuvent perturber l'apprentissage par l'élève, que ce soit au niveau de l'instructeur (problème de langue), de l'élève (manque d'attention, problèmes physiologiques, manque de motivation), ou des conditions d'apprentissage (bruit).

Que l'on fasse passer des connaissances théoriques ou des compétences techniques, il est nécessaire d'évaluer chaque étape de formation afin de corriger les différentes causes d'un problème de transmission. De même, il est indispensable d'évaluer les progrès d'un élève afin de structurer son apprentissage et d'en adapter le rythme.

L'évaluation se fait à différentes étapes de formation. Elle est *diagnostique* en faisant apparaître les compétences des élèves au départ d'une formation.

Elle est *sommative* lorsqu'elle s'intéresse à la mesure de l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu, se situe généralement en fin d'apprentissage et elle aboutit à un classement, à une sélection ou à une certification.

L'évaluation *formative* (la plus importante) s'attache surtout à la nature de l'écart constaté pour apprécier le progrès accompli par l'élève, reprendre la nature des difficultés rencontrées, et y remédier. Elle peut s'appuyer efficacement sur l'auto-évaluation.

Elle est aussi *normative*, quand elle réfère à la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants, ou *critériée* lorsqu'on détermine, par la référence à des critères si, ayant atteint tel objectif ,il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs. L'entrée par les objectifs engendre généralement une *évaluation critériée*.

En Algérie, l'évaluation du système éducatif a fait ressortir la faiblesse du rendement scolaire et ce malgré tous les efforts déployés par les différents opérateurs. L'insuffisance du niveau est générale, notamment en langues étrangères (français).

On a toujours le mot « *faible* », qui vient comme une épée, trancher la tête et les espoirs des apprenants et des enseignants surtout en activité d'expression écrite (la rédaction).

Nos enseignants s'interrogent toujours sur la façon de procéder pour corriger les copies de productions, *quels critères adopter et quelles grilles d'évaluations utiliser puisqu'il y en a plusieurs.*

On a pu remarquer que les erreurs orthographiques sont les plus commises par les élèves que ce soit au collège ou au lycée. On doit connaître les causes et essayer de remédier.

Beaucoup de questions ont été posées, en matière d'évaluation formative des productions d'élève (appelée aussi *compte rendu*). Nous essayerons durant l'itinéraire tracé d'apporter quelques réponses pour tenter de venir en aide à ceux qui éprouvent des difficultés à évaluer l'orthographe (notamment grammaticale) dans les expressions écrites des adolescents du 3^{ème} palier (âgés de 13 à 14 ans).

Il faudrait par contre reconnaître que l'apprentissage du français, considéré comme instrument exclusif de culture et de formation, doit être reconsidéré, adapté aux besoins, aux horaires et à la mentalité de l'écolier algérien. Il convient donc de viser une fin pratique qu'est l'écriture de cette langue avec exactitude.

Sans revenir ici ,au dossier de langue ni à l'unité didactique et les différents réaménagements opérés en fonction de l'évaluation menée précédemment dans les anciens programmes de français(de 1983 à 1998), *l'enseignement par projet* (Avril 2003) est venue combler les lacunes relevées dans l'UD.

Le programme officiel de 2005 constitue une innovation dans la nouvelle pratique pédagogique. Pour la première fois, il propose une entrée de l'enseignement par projets, évoluant vers *la pratique textuelle* et s'inspirant de l'approche textuelle pour la maîtrise de l'expression écrite.

Enfin, de nouvelles conceptions pédagogiques sont préconisées dans le programme, il s'agit d'une conception pédagogique de *l'évaluation* qui est induite par les approches citées précédemment et qui insistent sur *la dimension formative*.

L'objectif visé est de faire découvrir aux apprenants un type textuel, déjà connu tout en observant son organisation et son fonctionnement, qui sert comme modèle à la production écrite du même type à la fin du projet. Chaque élève sera capable de passer du stade théorique, celui des connaissances textuelles et grammaticales, au stade pratique (la rédaction). Nous essayerons de relever les erreurs notamment d'orthographe, les classer et en collaboration avec les élèves, nous verrons les causes pour lesquelles nos apprenants font la répétition de quelques unes (les accents, les homonymes : et/est, son/sont.....).

Or, la question que l'on se pose est la suivante : *En s'appuyant sur l'approche communicative, la participation des élèves dans la correction des copies leur permet-elle de ne plus commettre les mêmes erreurs ?*

Nous tenterons de déterminer les causes de cette répétition. Soit, elle est due à un manque de connaissances orthographiques de l'élève ou à une mauvaise démarche suivie par l'enseignant. Nous essayerons d'apporter des remèdes, espérons qu'ils soient efficaces pour les deux partenaires

Pour évaluer la compétence des apprenants à l'écrit, nous nous sommes appuyés sur l'analyse des copies d'élèves de 1^{ère} année moyenne.

Le choix du 3^{ème} palier n'est pas issu du hasard, le collège constitue l'étape de l'assimilation, la création, se situant entre le primaire où on est sensé donner aux élèves des connaissances de base et le lycée, où on leur demande des produits personnels plus élaborés et bien structurés. Dans le but de nous procurer des copies de productions d'écrits, nous avons visité quelques écoles de la wilaya de Constantine (Abdelhamid Kateb, El Guemmas Djadida...) et on a choisi « *Maazouzi Ibrahim* » parce qu'elle se trouve dans une citée populaire où le niveau est hétérogène afin d'observer le déroulement de cette activité (le compte rendu) durant cinq mois pour relever ensuite les erreurs les plus commises et observer la démarche suivie par l'enseignant en matière d'évaluation.

Nos discussions avec les collègues enseignants et les inspecteurs de français, nous ont aidé à éclairer quelques points ambigus, en matière d'évaluation.

Pourquoi nos inspecteurs du 3^{ème} palier insistent sur le bon déroulement du compte rendu lorsqu'il s'agit de la titularisation des PEF ou PCEF ?

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous avons consulté des travaux des didacticiens et linguistes tels que : Jean Michel Adam, Garcia Debanc, Nina Catach..., etc.

Le travail comporte **deux parties** : **la première** est dite **théorique**, englobant **trois chapitres**.

Le premier chapitre consiste à définir quelques concepts de l'évaluation : les démarches d'analyse, les critères d'évaluation, les différentes opérations intervenant dans la rédaction de l'écrit (la planification, la mise en texte, la révision).....

Le deuxième chapitre traite l'erreur et montre ainsi les typologies d'erreurs relevées et les différentes corrections envisagées.....

Le troisième décrit les activités programmées en 1^{ère} année moyenne, entre autre *l'orthographe* et *l'évaluation*, et leur relation avec les autres activités

La deuxième partie se veut **pratique**, présentant **deux chapitres**.

Le premier présente l'enquête : le lieu, les apprenants, l'analyse des copies ainsi que celui des questionnaires. **Le deuxième chapitre** donne des remèdes aux lacunes rencontrées en proposant une démarche de l'évaluation intitulée « *l'aide individualisée* », ainsi que des exercices choisis et le retour à la dictée....

-Problématique

Selon C. Carcia Beban : « *L'élaboration d'un texte est une activité complexe. En effet, le créateur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (quel plan adopter en fonction du but de texte et de son destinataire ? comment commencer ?), à l'agencement des phrases (comment enchaîner les informations nouvelles sur les informations antérieures ? à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite* »

Les problèmes d'écriture sont nombreux : ils peuvent cerner l'analyse du référent, la mise en texte, la langue...il est nécessaire d'aider les élèves à les résoudre.

Mais comment ?

C'est dans une démarche d'évaluation formative que s'opère la construction de savoir ; elle met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage.

-Comment évaluer les productions d'élèves ?

-Sur quels critères ?

-Comment les classer ?

-Quand corrige-t-on ? et pourquoi faire ?

-Que faut-il évaluer exactement ?

-Quelle est la place de l'orthographe dans l'évaluation ?

-Faut-il commencer par l'orthographe ?

-Est-il utile de tout classer ?

-Est-il dangereux de ne pas tout corriger ?

-Et la notation ? Quel rôle joue-t-elle dans l'évaluation ?

Lorsqu'on écrit pour communiquer, on doit respecter les règles de communication communes aux interlocuteurs.

-Peut-on transgresser le code commun ?

-Peut-on triturer le texte d'un adolescent ?

Le maître doit définir clairement ses objectifs face à la production d'écrit.

-Est-ce un outil pédagogique : support grammatical, orthographique, syntaxique ?

-Pour l'adolescent, le texte sera-t-il lu ou non ? Si oui, quelle sera la réponse de l'adolescent : acceptera-t-il de le voir lu ?

Tous les enseignants s'interrogent sur la façon de corriger les expressions écrites notamment au collège et au lycée. « *Mal, nul, passable, bien* » ou commentaires rageurs dans la marge, écrits sans ménagement parfois en pleine rage de la copie d'élève peuvent aller jusqu'à faire fi des exigences de soin demandées à l'adolescent.

Nous avons souvent vécu nous même ce type de pratiques et il nous arrive de les produire. De même une appréciation sur l'orthographe comportant une faute ne sera pas du plus bel effet.

Ces descriptions ne traduisent pas forcément la réalité la plus commune et il faut nuancer, mais la correction des feuilles aujourd'hui y compris par les maîtres débutants montre que ce type d'habitude reste fréquent.

Souvent incompréhensible pour l'élève, confondant l'erreur avec une faute, accompagnée de la note sanction. La correction pour être de plus en plus voulue comme formative n'en est pas moins généralement reléguée en fin de parcours, après la séance, en fin de journée.

Elle suppose dans certains cas un appel à la « *remédiation* », terme médical et ambigu.

L'erreur est à la fois prévisible et donc évitable. Mais elle est surtout parlante car elle témoigne des procédures d'apprentissage de l'élève.

Les erreurs fréquemment commises dans les écrits des élèves de première année moyenne, de type narratif sont celles d'orthographe grammaticale. Nous essayerons d'en remédier et de montrer leur rôle dans une activité intitulée « *compte rendu* », la dernière activité dans l'organisation du projet ou de l'UD précédemment.

On pourrait distinguer divers types de correction :

- Celles qui relèvent de la relecture* (mots ou lettres oubliés dans la copie),
- Celles qui relèvent de la forme* (norme de mise en page, qualité de lisibilité, écriture et choix du scripteur, constructions de tableau...)

-Celles qui relèvent de la compréhension (savoir exprimer que l'on a compris une notion par écrit...que le concept soit expliqué de manière implicite ou progressivement plus raisonnée, savoir exprimer un savoir faire...)

-Celles ou l'on est capable de recenser les erreurs mais aussi ce qui est juste.

-Mais quelle correction choisir ?

Dans certains cas la correction est possible pour l'élève qui saura s'appuyer sur des outils.

Dans d'autres, elle n'est à sa portée (orthographe encore difficile, notion complexe..) parce qu'il manque à l'élève des capacités.

Cela rappelle au passage la nécessité de différencier les exercices proposés qui doivent être à la fois adaptés au niveau de l'élève et l'aider par l'expérience qu'ils apportent à acquérir une nouvelle connaissance.

-Les maîtres savent-ils formaliser ce qu'apporte un exercice donné en terme de compétences spécifiques ?

-L'élève sait-il toujours pourquoi on lui fait pratiquer tel exercice ?

Il importe en tout cas d'intégrer la correction à la démarche d'apprentissage pour lui donner du sens.

Première partie
Le cadre théorique

Premier chapitre

L'évaluation des productions écrites

-Quelques concepts-

1-Quelques démarches d'analyse textuelles

1.1-L'approche textuelle

L'approche textuelle s'attache à décrire les modèles textuels qui relèvent de la compétence linguistique et les modèles discursifs relevant de la compétence discursive. « *Comprendre un texte ne résulte pas, en effet, de la simple addition de compréhension effectuée sur des énoncés isolés, de même produire un texte ne consiste pas à mettre bout à bout des énoncés construits isolément (1) »*

Cette approche décrit comment des éléments lexicaux et grammaticaux réunis concourt à l'architecture d'un texte, à sa cohésion interne et à la progression de son déroulement. Elle vise aussi à dégager comment ces éléments lexicaux et grammaticaux s'insèrent dans une relation sémantique avec l'organisation du monde réel et dans une relation pragmatique avec les énonciateurs engendrant ainsi la cohérence du texte.

L'analyse, dans le cadre d'une approche textuelle, porte donc sur trois éléments :

-*Le système de relation de co-référence* (anaphores et cataphores grammaticales et lexicales).

-*Le système de relation de contiguïté sémantique* (réitération, para-synonymie, hypéronymie, hyponymie en relation diaphorique)

-*Les connecteurs logiques et rhétoriques.*

Tous ces éléments contribuent à la progression du texte et doivent être pris en compte dans la pédagogie de la production des discours et pas seulement pour enseigner à lire.

De plus, il faudrait sans doute analyser plus en profondeur les relations entre certains indices linguistiques qui fonctionnent dans le discours en tant que traces d'opérations énonciatives sous-jacentes et les dimensions pragmatiques (les variables situationnelles du texte) dans une perspective proche de la théorie de l'énonciation :

Adam. Jean Michel, *la linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle, discours, Paris : Arman Colin, collection « cursus », 2005*

Le repérage systématique de la façon dont l'énonciateur intervient dans son discours, l'auteur dans son texte (manque de personne, indicateurs spatio-temporels, indices de thématization, modalités logiques et appréciatives) paraît être révélateur des fonctions discursives du texte.

En somme, étudier un texte dans une perspective d'approche textuelle ne peut se faire qu'à travers une analyse de tous les éléments permettant sa progression, sa cohésion et par là sa cohérence.

En somme, étudier un texte dans une perspective d'approche textuelle ne peut se faire qu'à travers une analyse de tous les éléments permettant sa progression, sa cohésion et par là sa cohérence.

Un texte, sous cet angle peut être perçu comme une unité discursive dont les principaux constituants verbaux relèvent des trois notions sus-mentionnées (cohésion, progression, cohérence) et permettent de donner du sens, une structure et une organisation recelant des conditions psycho-socio-culturelles de production.

Cette démarche a été récapitulée comme suit :

- Objectif : lire et comprendre un texte en tant qu'ensemble cohérent de mots, de phrases, de paragraphes concourant à la construction du sens en fonction des conditions de production.
- Stratégies : relever certains indices :
 - L'ensemble des anaphores et des cataphores (relation de co-référence).
 - Champs lexicaux et sémantiques (relation de contiguïté diaphorique).
 - Des connecteurs logiques et rhétoriques (relation logique).
 - Des indices énonciatifs (marques de personnes, indicateurs spatio-temporels, modalités logiques et appréciatives).
 - Des variables situationnelles (Qui ? A qui ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?).
 - Des indices de thématization (thème, sous thème, rhème...).

1.2- L'approche énonciative

Selon *Ducrot*, la théorie de l'énonciation relève de la pragmatique sémantique ou de la linguistique pragmatique qui a pour tâche de rendre compte de ce qui, selon l'énoncé, est fait par la parole. Elle part du fait que tout énoncé apporte avec lui une qualification de son énonciation.

Cette approche s'appuie sur la distinction proposée par *Benveniste* entre le message verbal (énoncé) et l'acte de production de cet énoncé (l'énonciation). Ainsi, on peut parler de situation d'énonciation quand on met en rapport les éléments verbaux (le linguistique) avec les paramètres de la situation.

On trouve, en effet, dans les énoncés, des indices qui renvoient aux éléments situationnels ; ce sont des traces d'opérations énonciatives sous-jacentes :

- Présence des énonciateurs (marques personnelles).
- Renvoi au référentiel, au lieu et au moment de l'énonciation (déictiques, temps verbaux, indicateurs patio- temporels).
- Rapport entre l'énonciateur et son énoncé (thématisation, modalités logiques et appréciatives).
- Rapport entre énonciateurs (modalités pragmatiques, marques de personnes).

On peut conclure que l'approche énonciative est en fait une classification des actes de paroles considérés comme modalités d'énonciation (la forme interrogative, injonctive, assertive, les performatifs, les modalités pragmatiques, modalités logiques et appréciatives...).

Notons enfin, que l'intérêt de ce genre d'approche est qu'elle décrit avec plus de précision le rôle de certains éléments verbaux dans le fonctionnement du discours (pronoms personnels, déterminants, déictiques, temps verbaux, construction syntaxique....sont des indices révélateurs d'opérations logiques.

L'approche énonciative permet de les mettre en rapport avec les paramètres situationnels et les forces illocutoires et interactives des énoncés.

L'importance de l'approche énonciative réside dans sa capacité de décrire les rapports entre des formes et des conditions de production (cadre formel de l'énonciation) et aussi sa complémentarité avec les autres approches.

2-La typologie textuelle

(Schneuwly, 1988) a montré que les typologies textuelles apparaissent comme des outils complémentaires des genres, outils permettant « *une maîtrise plus consciente des genres, notamment de ceux qui jouent sur l'hétérogénéité* ». Pour lui, les capacités rédactionnelles devaient être partiellement réappprises pour chaque type d'écrit.

La conséquence didactique d'une telle vision, déjà proposée depuis longtemps en FLE (Moirand, 1979 et Vigner, 1982, par exemple) est la diversification des activités proposées aux apprenants. Cette diversification doit porter sur *les genres et /ou types à faire lire / produire* mais surtout sur les tâches que l'on demande à l'apprenant de réaliser, il faut en effet que ces tâches conduisent bien à l'appropriation « *des schèmes d'utilisation* » dont parle Schneuwly.

Une simple imprégnation, comme l'envisageait la pédagogie traditionnelle de la production écrite, ne peut en aucun cas être considérée comme suffisante.

2.1-Les principales typologies

2.1.1- Werlich distingue cinq types de textes :

- * *Le texte descriptif*, qui présente des arrangements dans l'espace
- * *Le texte narratif*, centré sur des déroulements dans le temps
- * *Le texte expositif*, associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles
- * *Le texte argumentatif*, centré sur une prise de position
- * *Le texte instructif (ou prescriptif, exhortatif)*, qui incite à l'action.

2.1.2- Jean Michel Adam distingue huit types textuels :

1-Asserter des « *énoncés de faire* » donne le type textuel *narratif* à condition que ce faire s'inscrit dans le déroulement temporel et causal (chronologie).

Ce type de texte est dominant particulièrement dans le reportage (sportif ou journalistique), le fait-divers, le roman, la nouvelle, les contes, le récit historique, les publicités narratives, le récit politique, le cinéma, la BD, les PV d'accidents.

2- Asserter des « *énoncés d'état* » donne le type textuel *descriptif*, lié souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions, ce type est, plus largement, en rapport avec le discours lexicographique.

Ce type de texte est important surtout dans la littérature, la pub, les prospectus touristiques...

3- Asserter « *pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un* » donne le type de texte *expositif ou explicatif*, en font partie les discours didactiques, scientifiques.

4- L'acte de discours « *convaincre* » (persuader, faire croire), découle le type de texte *argumentatif*.

5- L'acte directif, ordonner, qui incite à faire, permet de définir le type de texte *prescriptif, injonctif* que l'on retrouve dans les recettes de cuisines, les notices de médicaments ou de montage, les consignes en général.

6- Le type de texte *prédictif, développe* l'acte de discours prédire qui s'actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique et l'horoscope.

7- Le type de texte *conversationnel* (interview, dialogue) prend en charge les actes de parole : questionner, excuser, remercier, menacer, nier, promettre.

Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant, est manifesté dans ses fameux « *pourquoi ?* ».

L'interview, le dialogue romanesque ou théâtral apparaissent comme les manifestations les plus courantes de ce type essentiel qui traverse la plupart des discours réalisés.

8- Le type textuel *rhétorique* se trouve dans le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton,....

3-Les types de texte

Chaque texte ou chaque séquence de texte à un objectif principal que l'on appelle sa fonction. C'est *l'intention de l'auteur* qui détermine le type de texte.

Le type de texte dépend en effet de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse, réalise, imagine, etc.

On distingue principalement cinq types de texte :

L'intention du locuteur peut être de ;

- raconter une histoire (*type narratif*)
- établir une description (*type descriptif*)
- argumenter, critiquer (*type argumentatif*)
- donner des informations (*type explicatif ou référentiel*)
- imposer une opinion ou donner des conseils (*type injonctif*).

Ce qui nous intéresse dans notre étude, c'est le texte narratif, type souvent rencontré notamment chez les élèves de première année moyenne (voir description du manuel).

Le texte narratif est caractérisé par la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace.

<i>Fonction, intention de l'auteur</i>	<i>On peut le trouver dans.....</i>	<i>Caractéristiques</i>
Raconter : -faire le récit d'évènements -faire revivre une action passée réelle ou faire vivre une action imaginaire (fiction).	Reportage, journal, faits divers, roman (policier, d'aventure, de science fiction.....), conte, légende, fable, nouvelle, texte historique...	-imparfait et passé simple ou présent de narration. -indications temporelles, actions, évènements, personnages, narrateur, présence d'un point de vue (focalisation).

La structure d'une narration s'articule généralement autour de cinq étapes : *la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la structure finale.*

Questions pour exploiter un texte narratif :

Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

NB : un même extrait peut contenir successivement plusieurs types de textes différents. Parfois, les types de textes peuvent se combiner au point qu'il devient difficile de les distinguer et de les identifier de façon certaine.

Schéma d'exploitation possible

<i>Quel est le titre de l'histoire ?</i>
<i>Qui sont les personnages ?</i>
<i>Où se passe l'histoire ?</i>
<i>Quel est le début de l'histoire ?</i>
<i>Que se passe t-il ? (actions/événements)</i>
<i>Quelle est la fin de l'histoire ?</i>

3.1-Les critères d'évaluation

On ne peut évaluer un écrit sans se référer à des critères d'évaluation bien déterminés ou une grille d'évaluation formative à l'usage des élèves.

Le tableau présenté par le groupe **EVA**, Classe les critères qui sont inclus dans des phrases interrogatives, pour permettre de poser des problèmes d'écriture, et chercher à définir les savoirs et les compétences nécessaires à leur résolution.

Les critères sont classés selon trois phases :

Texte dans son ensemble, relation entre phrases, et phrase.

On ne peut travailler sur une seule phrase, il faut en avoir plusieurs, pour faire des observations, mais qui ne concerne pas le texte en entier .Par exemple : la reprise des pronoms personnels sujets.

Un autre principe de classement consiste à prendre en compte les points de vue d'analyse tels que les a décrits le philosophe et linguiste américain MORRIS

-Le point de vue morphosyntaxique concerne la relation des signes entre eux.

-Le point de vue sémantique concerne la relation entre les signes et leurs référents .La connaissance du sens des mots relève certes de cette entrée, mais aussi la cohérence d'ensemble du texte.

-**Le point de vue pragmatique** concerne la relation entre le message et ses utilisateur, il concerne des faits strictement linguistique, mais relevant aussi de la sociologie de communication, déterminant ainsi l'interprétation des énoncés.

Par exemple : Quel est le type visé par tel type d'écrit ?

Informé ? Convaincre ? Simplement intéresser ?

A ces points de vue empruntés à MORRIS, les enseignants ont ajoutés les aspects matériels : le découpage en paragraphes, la ponctuation, la mise en page.

Ils utiliseront ainsi des schémas, des illustrations et graphiques pour faire passer l'information.

Pour notre recherche, nous adoptons les critères du groupe EVA et qui sont classés comme suit :

***Case1 : texte/pragmatique**

-prise en compte de la situation

Qui parle ou est censé parler ? Un témoin, un personnage, un narrateur extérieur à l'histoire ou un rapporteur qui cherche à être totalement absent de son compte rendu ?

A qui ? On ne s'adresse pas de la même façon à un enfant qu'à un adulte ; pour écrire, il est nécessaire d'avoir une représentation précise de celui à qui on s'adresse.

-Enjeu de l'écrit à produire

On écrit pour avoir un certain effet sur celui à qui on s'adresse ;on veut l'informer, l'amuser...Dans certains cas ,il s'agit tout simplement du respect de la consigne.

-Choix du type de texte

L'écrit produit doit être adapté à la situation de communication et à l'enjeu précédemment définis.

***Case 2 : texte/ sémantique**

-Pertinence et cohérence de l'information

Il faut rassembler les connaissances sur un sujet, les sélectionner (cela dépendra du type d'écrit et de l'enjeu) et les organiser.

-Choix du type de texte

Il faudrait préciser type de texte ou de séquence : un écrit complexe peut être constitué de séquences qui ne relèvent pas toutes du même type : par exemple, un récit comporte souvent des séquences descriptives qui alternent avec des séquences narratives.

-Vocabulaire et registre de langue

Le vocabulaire du domaine abordé doit être adapté au type d'écrit : les mots choisis se diffèrent selon le type de texte (conte, traité scientifique..).

***Case 3 : texte /morphosyntaxique**

-Mode d'organisation du texte

A un type d'écrit correspond fréquemment une structure qui lui est propre ; par exemple, pour ce qui est du texte narratif, la structure profonde est la suivante :

- Etat initial ;
- élément perturbateur qui déclenche le processus ;
- dynamique d'action ;
- force équilibrante (qui clôt le processus) ;
- état final.

-Système des temps verbaux

Le choix de la perspective temporelle est à mettre en relation avec le type de texte choisi ;par exemple, un récit de science fiction n'utilise pas comme temps verbal le futur,mais les temps de l'énonciation historique ;c'est-à-dire essentiellement l'imparfait et le passé simple.

-Valeur des temps verbaux

La valeur d'emploi des temps verbaux doit être maîtrisé .Par exemple, dans un récit, pour les faits du premier plan, les actions principales qui font avancer l'histoire, on utilise le passé simple, et pour l'arrière plan, description, commentaire, actions secondaires, c'est l'imparfait qui est employé.

Aspects relevant des relations entre phrases

***Case 4 : relations entre phrases/pragmatiques**

-Fonction de guidage du lecteur

Comme son nom l'indique, cette fonction vise à faciliter la tâche du lecteur en lui permettant de se repérer dans le texte, grâce aux organisateurs textuels.

Les organisateurs sont des mots ou groupes invariables qui marquent les articulations entre les éléments constituant le texte ; par exemple, pour indiquer la succession chronologique des événements : d'abord, ensuite, enfin... ; pour la présentation d'une description : devant, au-dessus, à gauche...

-Cohérence thématique

Le problème posé est celui de l'enchaînement des informations contenues dans les phrases successives : l'information doit progresser de manière continue du début à la fin du texte.

L'important est que lorsqu'il rédige un texte, l'élève puisse avoir à sa disposition la maîtrise des moyens qui permettent d'établir une hiérarchie entre les informations, qui permettent également de résoudre certains problèmes syntaxiques d'enchaînement.

***Case 5 : relations entre phrases/ sémantique**

-Cohérence sémantique

Le développement du texte doit prendre en compte les informations déjà fournies ; il doit tenir compte également des annonces faites.

En outre, certaines informations doivent être reprises ; elles sont rarement reprises telles quelles, on fait appel aux substituts nominaux (Cendrillon sera remplacé par la jeune fille...).

-Articulation entre phrases

Elle est assurée au moyen des connecteurs* (mots de liaison qui établissent des relations de nature logique comme : mais, donc, parce que..), s'intéressant à leur aspect sémantique (et non à leur fonctionnement syntaxique)

***Case 6 : relation ente phrases /morphosyntaxique**

-Cohérence syntaxique

La reprise de certaines informations peut se faire par le jeu d'outils grammaticaux :

-Au moyen de pronom : il, nous, vous...etc.

-Au moyen de déterminants qui renvoient à un segment antérieur :

Le chat suppose que l'animal dont il est question a déjà été cité.

-Cohérence temporelle

La perspective choisie doit être maintenue : il n'est pas rare que les élèves passent de manière intempestive du passé au présent (ou vice versa).

-Concordance des temps et des modes

D'une phrase à l'autre, l'emploi des temps verbaux doit être cohérent :

Pour marquer l'antériorité par rapport à un imparfait ou un passé composé, on doit utiliser le plus-que-parfait.

Egalement, certaines constructions exigent des concordances modales : indicatif après si, parce que ; subjonctif après avant que, pour que, etc.

Aspects relevant de la phrase

***Case 7 : phrase/pragmatique**

-Construction des phrases adaptée au type d'écrit

La sélection de l'élément par lequel la phrase va commencer intervient forcément : cet élément-le thème- est posé comme objet de l'énoncé ; c'est à propos de lui qu'on va apporter des informations nouvelles.

-Marque de l'énonciation*

Selon le type d'écrit et l'effet recherché, l'auteur a choisi entre deux systèmes : celui du récit ou celui du discours.

NB : Selon le groupe EVA, il est parfois difficile de faire la distinction entre les connecteurs et les organisateurs ; les connecteurs ont, eux aussi, une fonction d'organisation, et il est rare que les organisateurs n'introduisent pas une relation de nature logique. On retiendra le rôle dominant

Si le discours a été choisi, les marques de l'énonciation doivent être interprétables. Rappelons que ces marques font référence à la situation ; elles comprennent les adverbes (hier, ici, maintenant...), les pronoms personnels de première et deuxième personne.

Pour les déterminants, le problème est complexe : les articles définis, les adjectifs démonstratifs et possessifs renvoient à des informations qui relèvent ;

Soit de la situation ou de ce qui a été déjà cité dans le texte.

***Case 8 : phrase /sémantique**

-Lexique adéquat

Les membres du groupe EVA ont préféré parler d'adéquation ; en fonction du type de texte, il est indispensable de choisir les mots qui conviennent le mieux à l'effet recherché.

-Phrases sémantiquement acceptables

Le contenu de chaque phrase ne doit pas contenir d'invraisemblance.

***Case 8 : phrase /sémantique**

-Lexique adéquat

Les membres du groupe EVA ont préféré parler d'adéquation ; en fonction du type de texte, il est indispensable de choisir les mots qui conviennent le mieux à l'effet recherché.

-Phrases sémantiquement acceptables

Le contenu de chaque phrase ne doit pas contenir d'invraisemblance.

***Case 9 : phrase /morphosyntaxique**

-Syntaxe de la phrase

Les phrases doivent être syntaxiquement acceptables, c'est le domaine auquel s'intéresse en priorité la grammaire étudiée en classe.

-Morphologie de verbal : Il s'agit uniquement de la maîtrise de la morphologie verbale.

-Orthographe

Le domaine préféré des évaluateurs, on y regroupe la connaissance des graphies correctes du lexique et celle de la morphologie (formation du féminin, du pluriel

Aspect matériel

Case 10 : texte/ aspect matériel

-Choix du support

Le support doit être adapté, si l'on veut communiquer les résultats d'une enquête à tous les élèves. La nature du support est également importante ; selon le cas, papier, carton, blanc ou de couleur...

-Choix de la typologie

Il faut choisir l'outil scripteur approprié : crayon, feutre...De même, le style et la taille des caractères sont à adapter au style de message et à ses condition de lecture.

-Organisation de la page

Selon le type d'écrits, la page ne s'organise pas de la même façon (par exemple : un sonnet, un conte, une page de dictionnaire.) .

Un facteur important de la lisibilité consiste dans la répartition sur la page des différentes informations (pour une lettre : la date, la signature...).

***Case 11 : relations entre phrases/aspects matériels**

-Segmentation des unités de discours

Le découpage en paragraphes constitue un moyen de guidage très important, qui relève de l'organisation textuelle,si les élèves l'utilisent très top, l'acquisition de sa maîtrise affective se poursuit jusqu'au moyen.

-Ponctuation délimitant les unités de discours

Il s'agit de marquer par des signes :

-Les limites entre les phrases : le point et autres signes à valeur particulière (point d'interrogation, d'exclamation..) qui peuvent jouer ce rôle ;

* Le choix des marques appropriées pose des problèmes aux enfants, il est non seulement nécessaire de maîtriser le système linguistique des déictiques, mais il faut aussi se décentrer pour se mettre à la place d'un lecteur virtuel

-Des articulations plus spécifiques : parenthèses, deux points, guillemets, tirets (ces derniers, appelés parfois signes d'énonciation, servent à introduire sans ambiguïté les dialogues)

***Case 12 : phrase/ aspect matériel**

-Ponctuation interne à la phrase

Dans les classes primaires, il s'agit surtout de l'emploi de la virgule.

-Majuscules

Les majuscules -signes souvent oubliés sont des marquage du début de phrase et leur emploi à l'initial de ce que l'on a coutume d'appeler les noms propres sont des auxiliaires indispensables pour guider la lecture.

-Lisibilité graphique

Cette case met l'accent essentiellement sur la bonne formation des lettres ; dessiner correctement chaque lettre, minuscule ou majuscule, et celle de leur accrochage (vr, br.).

3.2--Des critères pour un texte narratif (le récit)

Le tableau EVA ci-dessous, permet de cadrer l'analyse d'un récit, produit au cours de la passation des épreuves de l'évaluation nationale de septembre 1989 Au CE2. Nous le prenons comme exemple dans notre étude.

Utilisation du tableau EVA

<p>Ecrit scolaire. Enjeu : évaluation. Situation d'écriture purement scolaire qui ne permet pas de prendre en compte les critères de cette case.</p> <p>1</p>	<p>Un seul organisateur – Correctement utilisé –un jour Les évènements s'enchaînent autour du héro. Un seul thème : le poisson rouge. Plusieurs informations autour du thème : manque de variété.</p> <p>4</p>	<p>Bonne maîtrise des déterminants.</p> <p>7</p>
<p>Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la consigne (narratif). Vocabulaire homogène.</p> <p>2</p>	<p>Respect de la cohérence sémantique. Absence de substituts nominaux (abus du il). Des connecteurs manquent.</p> <p>5</p>	<p>Lexique adéquat, mais général et imprécis : le choix des verbes est limité. Pas d'incohérence lexicale.</p> <p>8</p>

<p>Mode d'organisation du récit est respecté, mais déséquilibre des différentes phrases (action centrale réduite à une seule phrase).</p> <p>Bonne utilisation des temps du passé (imparfait/passé simple).</p> <p>3</p>	<p>Respect de la cohérence temporelle (récit au passé). Confusion sur il : on ne sait pas toujours à qui il renvoie.</p> <p>6</p>	<p>Structure de phrases souvent très simples. Erreurs fréquentes dans l'orthographe des verbes (formes phonétiquement correctes). Accords mal maîtrisés.</p> <p>9</p>
<p>Choix du support de la typographie : Le problème ne s'est pas posé à l'élève.</p> <p>10</p>	<p>Absence de paragraphes. Ponctuation mal maîtrisée.</p> <p>11</p>	<p>Absence de virgules. Absence de majuscules. Lisibilité correcte.</p> <p>12</p>

Le tableau de classement des critères peut donc aider le maître à établir un relevé précis des lacunes et problèmes ; il permet aussi de dresser une liste des tâches à accomplir .Mais il faut ensuite planifier ces tâches, se donner des priorités, en fonction des objectifs d'enseignement et des projets d'apprentissage.

I.N.R.P, EVA, 1991.

3.3- La notation

Sans revenir ici sur les questions relatives à l'ambiguïté de la notation et aux apports de la docimologie, il est important que la notation puisse prendre appui sur des critères objectivés, l'idéal est de pouvoir se fonder sur des compétences opérationnelles « *j'ai su faire* », « *j'ai réussi à...* » Que l'élève va pouvoir identifier. Dans l'absolu, nous militons pour la disparition de la notation chiffrée ou lettrée au moins jusqu'en troisième année moyenne au profit d'une évaluation fondée sur le recensement des compétences réussies, des compétences à renforcer et à affermir.

En parlant de compétences, on évitera d'entendre trop tôt un élève se décrire comme bon ou mauvais dans un domaine et par la même se disqualifier précocement (ou se survaloriser).

NB : L'aspect matériel est rarement évalué par les enseignants Algériens, ils corrigent que l'aspect sémantique, pragmatique et morphosyntaxique

Les représentations sociales fortes opposant littéraires et scientifiques par exemple, s'en trouveraient ainsi réduites.

Dans la mesure où les notes perdurent et tant que l'institution ne les interdira pas, il faut recourir à divers modes de notation, les banaliser, faire que les élèves puissent se noter eux-mêmes et que la note ne devienne qu'un indicateur parmi d'autres en se libérant de l'esprit de compétition qui ne doit pas être confondu avec le projet personnel.

4-Les approches cognitivistes de la production écrite

4.1-Les diverses opérations intervenant dans la rédaction de l'écrit

Des études ont été réalisées par *John.P. Hayes* et *Linda S.Flower* (reprise par *Claudine Garcia DEBANC* dans L'élève et la production d'écrits).Ceux-ci proposent un modèle d'organisation de ces opérations.

Même si le modèle paraît simpliste, il permet de dégager les aspects importants de l'activité d'écriture. Les principales opérations sont *les opérations de planification*, *de mise en texte* et *de révision*, opérations composées elles-mêmes de plusieurs sous opérations.

Ce modèle considère également le contexte de réalisation de la tâche d'écriture ainsi que la mémoire du scripteur sont des aspects importants.

4.1.1-Les opérations de planification

Elles consistent à définir les enjeux de l'écrit à produire (pourquoi j'écris ? à qui est destiné mon écrit ? et à établir un « *plan-guidé* » de l'ensemble de la production).

-La conception consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche.

-L'organisation consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis.

-Le recadrage consiste à s'interroger sur les critères à retenir pour une bonne adéquation du texte à l'auditoire (critère important pour la mise au point).

NB : les chercheurs en didactique ont mis l'accent sur les processus de la planification et de révision. Peu d'études ont été consacrées à la mise en texte.

Selon *Claudine Garcia Debanc*, ces opérations occupent plus des deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts.

4.1.2-Les opérations de mise en texte

Elles représentent les activités liées à la rédaction. Le scripteur doit gérer une suite d'énoncés qui doivent être syntaxiques et orthographiquement acceptables.

Pour cela, il doit faire face à des *contraintes locales* (la micro-structure : syntaxe de la phrase, orthographe, vocabulaire....) et des *contraintes globales* (la macro-structure : type de texte, cohérence...).

Ainsi, pour écrire de façon efficace, le scripteur doit être attentif, même inconsciemment, aux points de vue d'analyse suivants :

-Le point de vue morphosyntaxique ; concerne la relation des signes entre eux, c'est l'entrée privilégiée de la grammaire traditionnelles (qui est trop souvent favorisé par les enseignants).

-Le point de vue sémantique concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire, la relation entre les signifiants et signifiés.

-Le point de vue pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit donc de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il est sensé fonctionner et de respecter les contraintes propres à la situation de communication considérée.

4.1.3-Les opérations de révision

-La relecture du texte doit permettre :

-D'évaluer l'adéquation de l'écrit aux enjeux de celui-ci,

-d'en détecter les incohérences et les imprécisions,

-de repérer les erreurs syntaxiques et lexicales.

-La mise au point du texte doit tenter d'en élaborer la version définitive. Elle doit permettre de remédier aux problèmes détectés lors de la relecture, par la réécriture d'une partie du texte ou de tout le texte si nécessaire.

Pour en savoir plus sur le processus de révision et son apport à l'évaluation des écrits des apprenants, nous prenons la citation de Murray (1978), qui décrit ce processus comme étant

« *Un moyen de faire naître le sens puisque les étudiants sont poussés à réviser, à relire, à réécrire, jusqu'à ce qu'ils découvrent ce qu'ils ont à dire* ».

-*Shaughnessy (1977)*, définit la révision comme une « *habileté rarement enseignée, alors que de nombreux scripteurs éprouvent beaucoup de difficultés à détecter les erreurs retenues dans leurs écrits* ».

-*Bracewel, Scardamalia et Bereiter (1978)* ont mené une étude comparative entre les scripteurs de quatrième, huitième et douzième année.

Leur conséquence était que l'habileté de réviser se diffère, selon le niveau d'étude linguistique et cognitif « *les sujets ayant un niveau de connaissance avancé révisent leurs écrits plus que les jeunes adolescents qui se limitent aux aspects micro-structuraux (niveau de surface de texte, Hall 1990) parce qu'ils voient une difficulté à se distancier de leurs écrits* ».

-*Hayes, Floyer, Schriver, Stratman, et Carey (1987)* ont souligné l'importance de ce processus chez les étudiants universitaires (1^{ère} année universitaire).

Ils ont conclu que ces sujets ont concentré leurs activités de révision sur les problèmes au niveau de la phrase et du mot, tandis que les sujets plus expérimentés s'intéressent aux problèmes locaux et globaux.

-*Bartlett (1982)* s'est intéressé, de son côté, à la détection et la correction des erreurs par les élèves de la quatrième à la septième année de la scolarité.

Il a conclu que les apprenants éprouvent une grande difficulté à repérer les ambiguïtés référentielles et les anomalies syntaxiques.

Selon ce didacticien, la difficulté de détection est liée à une absence de stratégies ; la détection chez l'apprenant inexpérimenté se fera au hasard, sans but précis.

Des recherches ont été menées dans ce sens, auprès de sujets faibles au collège.

Perl (1979), révèle que les corrections les plus fréquentes touchent la forme du texte (orthographe, ponctuation).les apprenants révisent en laissant des erreurs.

Perl justifie ces comportements par l'absence de l'enseignement des stratégies. Les scripteurs qui se focalisent sur le contenu, voient mal les erreurs tandis que ceux qui concentrent sur la correction, déforment la créativité de l'écriture.

- La révision selon Bartlett : Evaluation et correction

Bartlett (1982) propose deux sous processus : l'évaluation et la correction.

$$R = E + C$$

-Le premier processus qu'est l'évaluation contient deux composantes ;

***La détection** : il s'agit pour le scripteur, en fonction de savoirs préexistants « qu'il y a quelque chose qui ne va pas », englobe différents niveaux ; orthographiques, syntaxiques ou logiques, sans être en mesure d'identifier le problème.

-James Rason (1993) a souligné l'importance de la rétroaction et du feed back dans la détection de l'erreur .Il a noté que « *l'erreur peut être détectée par trois mécanismes de bases : elle peut être découverte par un processus d'auto-contrôle (...) ce type de processus est le plus efficace aux niveaux d'activité physiologiques, et basé sur des automatismes.*

L'erreur peut être signalée par des indices de l'environnement, les plus évidents constants en des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin .Elle peut aussi être découverte par un tiers. Il semble que ce mode de détection par les autres soit la seule manière dont certaines erreurs de diagnostic soient mises en évidence dans les situations complexes et très stressantes » (1993 :237)

-Le second processus est intitulé '**Identification**'

Elle se définit comme la prise de conscience de la nature du problème d'écriture ; le sujet est apte à reconnaître le problème, le niveau où il se situe.

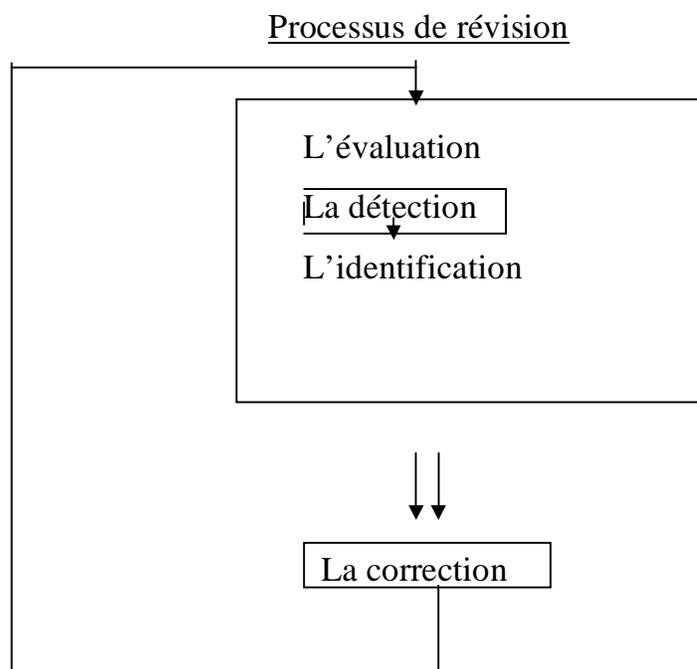
Il saura de même que les erreurs d'orthographe ou de syntaxe se trouvent dans son écrit, il dépassera ainsi l'étape de la détection pour arriver à celle de l'identification.

-La correction consiste à corriger tout ou partie d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe.

-Pour Bartlett, les trois opérations ; **détection, identification** et **correction** sont en relation de dépendance. Pour corriger et améliorer l'écrit, il faut identifier la nature du problème posé.

Fig. n° 1

Le processus de révision
(Bartlett, 1982)



-Pour que l'évaluation soit un clé pour l'amélioration de l'écrit, il faut que le scripteur ait des stratégies d'apprentissages efficaces, appliquées dans le contexte réel : *La classe*

- La révision selon Lydiatt

Cette didacticienne est intéressée aux *erreurs orthographiques* (1984).

-Selon Lydiatt, la détection comprend deux aspects essentiels qui sont ; ***la conscience et le comportement.***

-La conscience qu'a le sujet de ses erreurs est la base de la détection, mais être conscient est une chose et adopter le comportement en est une autre. C'est ce que Lydiatt tente d'appeler « *Une matrice du signal de détection pour la détection d'erreurs orthographiques* » (1984) FIG : 02

-Cette matrice montre quatre cas de figure, quatre cas de détection :

1/ Le scripteur rencontre un mot juste (correct) , il l'identifie comme tel et décide de ne pas le corriger.

2/ Le scripteur rencontre un mot incorrect qu'il le considère comme correct : il y a manque dans la détection.

3 /Le scripteur qualifie d'incorrect un mot orthographiquement correct, c'est ce que Lydiatt nomme « *une fausse alarme* ».

4 /Le scripteur rencontre un mot incorrect qu'il identifie comme tel et décide de le corriger : selon Lydiatt, il y a une réussite dans la détection.

Cette didacticienne dépasse le stade de la détection et l'identification. Elle dénombre cinq types de corrections possibles mais une seule sera satisfaisante.

Selon Lydiatt, il faut adopter divers comportements :

- Il peut choisir de n'opérer aucun changement
- Il opère un changement abusif qui diminue la qualité de l'écrit
- Il opère un changement qui n'affecte aucunement l'écrit
- Il opère un changement qui améliore l'orthographe mais laisse le doute sur le mot lui-même.
- Il opère un changement adéquat.

Fig. 0 2

Matrice du signal de détection

(Lydiatt, 1984)

MATRICE DU SIGNAL DE DÉTECTION ELABORÉE PAR LYDIATT (1984, p 96)

		<u>CATÉGORIE DE MOT</u>	
		Correct	incorrect
Décision de l'étudiant	correct	Correctement rejeté	Manque
	incorrect	Fausse alarme	Réussite

Catégorie = la réalité

Décision= la perception de l'étudiant

Dans les rectangles= le résultat de la perception face à la réalité

 = La bonne décision.

- Le modèle de Hayes et de ses collaborateurs

Le modèle (de 1987) s'attache à décrire une démarche révisionnelle avec identification des différentes étapes, tandis que celui de Hayes (1995) s'intéresse lui, aux connaissances et aux processus convoqués dans cette activité complexe qu'est la révision.

De nombreux principes sont adoptés :

- *Hayes admet l'idée que d'autres processus de réflexion existent ; il s'agit de la résolution de problèmes, de la prise de décision évaluative.
- *La réciprocité des relations entre les trois composantes du modèle (5)
- *Une importance égale accordée aux différents sous processus
- *Le rôle de la mémoire dans la gestion des connaissances et des processus appliqués.

(5) D'une composante à l'autre, les relations sont marquées par une flèche à double sens, alors que dans le modèle de 1987, les auteurs procédaient par une succession d'étapes linéaires.

NB: Les informations citées ci-dessus ont été relevées d'une thèse de doctorat, intitulée « pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon », appartenant à Madame Latifa Kadi.

Deuxième Chapitre

Le traitement de l'erreur

1-Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangère

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

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

In en résulte de les distinguer.

1.1-Erreurs de contenu

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

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

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

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

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

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

1.2-Erreurs de forme

Les erreurs linguistiques fréquemment rencontrées sont souvent liées au *parasitage de L2 par L1* (4), d'où l'emploi du concept de *l'emprunt*.

(4) la langue cible par la langue maternelle

- L'emploi des temps des verbes

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

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

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

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

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

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

- L'orthographe

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

Celles qui suivent s'inspirent des travaux de *Nina Catach* (5) et de *Jean Pierre Jaffré*.

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

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

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

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

1-Erreurs renvoyant à la logographie

Elles concernent l'orthographe lexicale et tiennent pour partie à la complexité de la langue française.

La question de doublement de consonne (personification) constitue pour l'élève une difficulté majeure, il en va de sorte pour une erreur récurrente, touchant la terminaison des substantifs féminins en « té » (ambiguïté).

2-Erreurs sur les homophonies lexicales

Elles se distinguent des erreurs sur les homophones grammaticaux dans la mesure où il ne s'agit pas de la même procédure de pensée.

Selon *Bentolila*, ces erreurs relèvent de « la connaissance du monde ». Elles se rencontrent surtout chez les jeunes enfants, ou plus tard, en cas de méconnaissance du lexique, ce qui est le cas, dans les classes de collège et notamment celles de première année moyenne.

On peut en donner des exemples, il va ainsi pour la confusion :

- *Mère / mer*
- *Foi / foie / fois*
- *Court / cours.*

3-Erreurs sur les homophonies verbales

Dans cette catégorie, on peut affiner des erreurs dans la mesure où elles sont fréquentes dans les copies.

(5) Catach Nina, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, 1986- p.287-289.

On peut noter les suivantes :

Confusion entre :

- *Ses / ces/ sait / c'est /s'est*
- *Ce / se / ceux*
- *A / à, ex : il na a l'école*
- *Est /ait /et : elle et courageuse est jolie.*
- *On / ont : ont peut faire mieux*
- *Son /sont : ils son arrivé*
- *Ou /ou : ou est-il ?*
- *Peu/ peut : peut de gens*
- *Ça / sa : sa va*
- *Leur /leurs : adjectif possessif et pronom.*

4-Erreurs de covariation : Les confusions portent sur :

* *la catégorie grammaticale des mots* ; le nom est confondu avec le verbe et vice versa.

- *les erreurs d'accord (omission ou adjonction d'accord)* parmi lesquelles on peut distinguer deux catégories ; il s'agit des accords étroits à l'intérieur d'un même syntagme ou en relation avec deux syntagmes proches : le GN et la chaîne déficiente

(Prédéterminant, déterminant, adjectif épithète, complément du nom), l'accord S/ V.

- *Les formes verbales, citées ci-dessus (il s'agit des erreurs de morphologie).*

5-La ponctuation

Elle est souvent malmenée, ou bien inexistante, soit inopportune, par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent.

Enfin **le manque de vocabulaire** qui constitue le frein nécessaire à l'expression.

L'élève qui ne possède pas un vocabulaire assez riche ne peut pas travailler correctement cette tâche même s'il a dans sa pensée des idées intéressantes, autrement dit, son message ne passera pas.

2-Types de corrections envisagées en classe du FLE

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

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

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

2.1 -La correction directe

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

Plusieurs points de vue sont à signaler :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelle est alors l'utilité de cette correction ?

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

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

2.2- La correction stratégique

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

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

Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée « *auto-questionnement* » qui s'applique à chaque mot du texte produit. Les résultats obtenus ont montré que, la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (chaque élève posait trois

questions : *Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?*)Pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs.

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

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

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

3-L'orthographe dans l'expression écrite

L'orthographe... »Lâcher le mot en société, c'est être assuré du succès : quel que soit le contexte, amical, familial, professionnel, scolaire, les propos vont bon train, souvent passionnés voire virulents ; des phrases définitives sont prononcées, constatant ou annonçant des catastrophes pires que jamais.

L'orthographe française, chèrement acquise, est en effet l'objet d'un amour national jaloux, tel un enfant particulièrement difficile à élever, à qui on donne d'abord des soins constants, pour qui on nourrit ensuite une inquiétude vigilante et qui inscrit par là secrètement au cœur de ses parents une affectation particulière.

Ainsi l'orthographe devient l'emblème du génie de la langue que l'on craint toujours menacé .les médias alimentent cette crainte en accueillant dans leurs colonnes bien des cassandre annonçant qui la fin de la littérature, la fin de la dissertation, qui la fin d'une langue écrite maîtrisée ou d'une langue « bien de chez nous.

L'opinion répandue que « plus ça va, moins ça va » n'est peut être pas si fondée que cela et révèle plus souvent un manque d'information et une inquiétude, à prendre en considération, qu'une réalité observable.

Aussi faut il saluer une entreprise que celle de l'exposition « tu parles !le français dans tous ses états.

L'orthographe française notamment grammaticale joue un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit de la langue cible. Mais, comment faire pour que les élèves, qui vont désormais tous jusqu'en deuxième, arrivent à une maîtrise de l'orthographe plus que jamais nécessaire dans une société où la communication écrite, de fait se multiplie ?

Quelles progressions suivre, quels exercices pratiquer pour que les acquis soient fiables ?

Au collège, des parents s'inquiètent du nombre des dictées ; abandonne t-on l'orthographe, quand on ne pratique plus guère cet exercice ?

Ces questions et bien d'autres méritent d'être posées ; elles l'ont été ces dernières années notamment dans plusieurs revues, et au cours d'un stage du plan national de formation en France.

Des réponses doivent être données, des approches proposées pour que l'apprentissage de l'orthographe tout au long du cursus scolaire aboutisse à une acquisition satisfaisante pour tous.

En France, l'apprentissage de l'orthographe au collège fait l'objet primordial de la formation, les stages font flores et certains groupes se sont donnés des objectifs de publication.

Le recteur de l'académie en poste à Rennes à l'époque, M William Marois disait déjà, en ouvrant un colloque sur l'orthographe, les raisons qui l'amènent à initier ou à soutenir de pareils projets : *« D'abord parce qu'il y a , me semble t-il, une forte attente de la société sur ce point ,ensuite, parce qu'il existe le risque que les lacunes dans ce domaine masquent tous ce qui fonctionne bien dans l'école et que cela constitue un point de focalisation qui servirait l'unique élément d'évaluation du système scolaire .Enfin, dernier constat qui me paraît important ,il s'agit du barrage à l'insertion que constitue une orthographe déficiente.*

C'est donc bien un élément essentiel dans la mesure où nous sommes attachés au devenir des jeunes que nous formons) » (6)

Dans les classes de première année moyenne à Constantine (CEM Abdelhamid Kateb, Maazouzi Ibrahim par exemple), nous avons constaté que nos élèves n'aimaient pas cette activité qui leurs semble difficile à réaliser, ils ne savent pas distinguer les accents, ni accorder le verbe avec son sujet.

De nombreuses difficultés apparaissent ;

Est-ce que c'est la faute de l'enseignant ? De l'adolescent ? Ou de la société ?

Comment amener nos adolescents à aimer cette activité ?

Comment les inciter à écrire dans une langue qui n'est pas la leur ?

Comment évaluer leurs écrits dans ce cas ?

(6)Lettre ouvertes p 14-15

Nous essayons de répondre à toutes ces questions, dans la partie pratique, en analysant quelques expressions écrites des élèves de première année moyenne, de type narratif.

3.1 -Orthographe et pratique de l'écrit

L'orthographe est considérée comme une composante de l'écriture ; relativiser ainsi l'orthographe n'est pas la dévaloriser, c'est au contraire lui donner tout son sens en l'intégrant à ce qui la fonde, c'est reconnaître que son acquisition est difficile, non seulement parce qu'elle met en jeu une technique relevant du système complexe de la langue, mais parce qu'elle met aussi en jeu la construction de la personne et de son rapport au monde.

Comment comprendre, apprendre, enseigner, évaluer l'orthographe sans l'isoler de la pratique de l'écrit et de la maîtrise de la langue, dans un enseignement décloisonné et plus efficace ?

En effet, nous affirmons ici qu'il est possible de doter tous les élèves d'un regard différent sur l'orthographe : l'orthographe se comprend, s'apprend, s'évalue ; l'élève peut et doit participer à chacune de ces opérations dans un apprentissage global de l'expression écrite ; on peut, en appuyant sur les nouveaux programmes au collège et leurs cahiers d'accompagnement, en faisant preuve de bon sens et de capacité d'initiative, voire d'innovation, proposer de pistes d'apprentissages collectif et individualisé.

Pour le groupe EVA, les fautes d'orthographe pèsent lourd dans l'évaluation notamment lorsqu'elles créent un obstacle à la compréhension.

Les élèves identifient souvent leurs difficultés en expression écrite à leurs difficultés en orthographe, or cette dernière n'est qu'un critère parmi d'autres ; un texte achevé doit être bien orthographié, mais un texte bien orthographié n'implique nullement qu'il soit achevé.

Les fautes d'orthographe sont presque inévitables, il est donc important de préserver le sens de l'acte d'écrire.

Commencer par l'orthographe peut amener nos apprenants à perdre de vue l'axe essentiel du retravail nécessaire, elle est donc inutile.

Pour pouvoir corriger cette activité, il faut la mettre en relation avec d'autres aspects du fonctionnement du texte.

Elle a une place dans la production écrite, pas toute la place, elle est un critère d'évaluation ; pas le seul, pas le premier.

Elle est une contrainte intériorisée progressivement par les élèves, en relation avec la socialisation de leurs écrits ; il faut leur donner du temps, suffisamment d'occasion d'écrire et de raisons de réécrire, de voir et de regarder les mots tels qu'ils se présentent dans les textes.

3.2- Orthographe et complexité de la langue

Si nous sommes centrés sur le moyen, niveau ou la réflexion mérite assurément d'être approfondie, nous avons tenu à nous situer dans une démarche et une progression qu'il importe de rendre cohérentes.

Des recherches ont été menées dans ce domaine ou des didacticiens ont voulu d'abord faire un retour d'horizon sur les perspectives et les enjeux du problème abordé.

L'orthographe est une institution nationale qui entretient des rapports étroits avec d'autres institutions gardiennes de la langue et de son apprentissage, en particulier avec l'école.

Pour éviter les simplifications abusives, pour entrer dans la complexité du fonctionnement de la langue française écrite, il est important de tenir compte des évolutions que connaissent les institutions et leurs relations ; on ne peut négliger les changements survenus à l'école, passer outre l'évolution de la langue, oublier les mutations de la société.

En listant les questions qui se posent à l'heure actuelle au collège et les réponses proposées par l'institution, *MARIE ANGE MONSELIER* oriente d'emblée la réflexion vers la pratique actuelle dans les classes ; mais dans toute institution, l'orthographe scolaire a une histoire (André Angoujard) ; partie intégrante de la

langue française et marquée par ses origines, l'orthographe s'illustre par un fonctionnement complexe (Jean Pierre Jaffré) et des variations historiques (Henriette Walter, André Gosse) ; en tout cas son actualité est plus brûlante que jamais du point de vue de la demande sociale (Anne Lazare, Patrick Solo)

La pratique des classes apporte une réflexion didactique centrée sur la maîtrise du discours écrit. Il s'agit de comprendre comment aborder l'orthographe sans la réduire à un problème de surface assez facilement résolu à coup de règles assénées, pourvu que l'on fasse attention (les coups de règles assénées y concouraient parfois) ; sans l'hypertrophier non plus, car on constate en classe

Que plus on hypertrophie l'orthographe, moins on la fait acquérir, et, plus grave, moins on peut aider les jeunes à entrer dans l'écriture. Il s'agit donc de l'intégrer à l'utilisation (compréhension et production) de la langue écrite de façon fonctionnelle, raisonnée, progressive.

De l'analyse des erreurs récurrentes et les difficultés massives, on peut en effet tirer des leçons pour une meilleure représentation des apprentissages à mettre en œuvre dans l'approche intégrée de l'écriture et de sa graphie correcte.

C'est ce que font *Daniel Bessonnat* et *Noëlle Cordary* qui s'intéressent à des zones problèmes qu'ils constatent au collège et au lycée, ainsi que *Philippe Blanchet* qui montre que les correspondances graphies/ phonies sont encore moins simples quand on tient compte de particularismes locaux.

Se retourner du côté de la dyslexie, sans prétendre aucunement faire le tour sur ce sujet, est l'occasion de s'interroger sur la nature de certaines difficultés, d'où qu'elles viennent, devrait aider à les résoudre.

Le cadrage institutionnel des programmes du collège et du D N B (*Katherine Weinland*), donne d'abord des exemples précis de démarches intégrées dans les progressions et séquences au collège.

L'approche n'est finalement pas si différente au lycée, mêmes si les problèmes rencontrés ne sont pas du même ordre que ceux auxquels doivent faire face les enseignants des lycées.

La maîtrise de la langue n'est pas en effet quelque chose qui s'acquiert dans une seule discipline et devient ensuite automatiquement transférables dans toutes les autres. (7)

S'exprimer par écrit, ou par oral, n'est pas indépendant de ce qu'on a à dire, le vocabulaire n'est pas étranger aux concepts, l'organisation des propos aux démarches de la pensée, leur mise en forme aux multiples conditions d'énonciation auxquelles les élèves doivent être préparés dans des contextes appropriés : le commentaire d'un document historique, le compte rendu d'une expression de biologie, la narration d'une nouvelle littéraire, la rédaction d'une

Argumentation, mettent la langue et la pensée en jeu de multiples façons, rarement transférables dans d'autres contextes, en tout cas dans les phases d'apprentissages qui sont celles que connaissent les élèves à l'école, au collège et au lycée.

La dictée n'est pas l'arbre qui cache la forêt, bon outil de sélection qui joue son rôle dans les joutes médiatisées, elle est certes l'un des moyens de vérifier les acquis, mais qui n'est peut-être plus aussi pertinent aujourd'hui qui l'a été jadis par rapport aux besoins sociaux, elle s'avère en tout cas -est ce depuis toujours -d'un maigre rendement en termes d'apprentissages pour toute une population.

Nous cherchons des programmes indiquant plus nettement une progression raisonnée des apprentissages et des démarches intégrées conduisant à la maîtrise de l'écrit, une progression qui tienne de toutes les évolutions (économiques, sociales, de la langue, des mentalités...), une progression davantage soucieuse d'efficacité pour tous et mieux relier aux enjeux actuels de notre société.

(7) les élèves ne sont pas les seuls à commettre les erreurs ,et les zones qui font encore problème dans nombre d'écrits d'adultes lettrés ressemblent fort à celles que l'écrit Noëlle Cordary dans son article.ces erreurs sont parfois le fait d'une volonté de surcorrection « hypercorrectisme » comme le montre le grammairien Belge Wilmet, auteur du participe passé autrement : Protocole commentant une erreur du président de la république Jacques Chirac(Télérama n 2656 du 6 décembre 2000,p.80, dans un article d'Antoine Perraud présentant l'exposition de Lyon)

3.3- Méthodes d'orthographe

On a pu remarquer que parmi les « *bons en orthographe* » se placent ceux qui sont soigneux et ont une bonne mémoire visuelle, laquelle se développe par l'exercice.

En écrivant un mot, il faut placer l'accent sur la lettre dès qu'elle est tracée et ne pas attendre que tout le mot soit écrit. Cette petite négligence est mauvaise pour l'orthographe.

Les enseignants insistent sur les accents, signes souvent oubliés ; ils sont une école de rigueur.

Le souci de placer le bon accent entraîne à ne rien négliger. C'est une excellente gymnastique orthographique.

On demande aux élèves, à l'encontre des théories de la mode, de copier des textes, oui, phrases et tournures de mots leur deviendront ainsi familiers. Ils progressent alors sur des sentiers reconnus.

Ils leur recommandent aussi des auteurs du 19^{ème} ou 20^{ème} siècles car c'est la langue actuelle qu'il faut connaître. Prenez Maupassant, Alphonse, Daudet, Anatole France, Colette, Troyat, Genevoix qui sont excellents, clairs et agréables. Copiez-en dix lignes, avec soin, en plaçant les accents et la ponctuation.

Relisez pour vérifier l'index sur votre papier, l'autre main sur le livre tout près de la copie afin que la tête n'ait pas à bouger quand le regard va de l'un à l'autre.

Par ces copies, par l'usage, les élèves auront appris quelques règles qu'ils trouveront explicités dans les leçons étudiées. Apprendre de cette manière n'est pas difficile.

De temps à autre, demandez à quelqu'un une dictée, à dire lentement. Choisissez le texte vous-même, et, dans les premiers temps, laissez les tricher un peu en le regardant avant la dictée.

Que chacun découpe ses leçons comme il l'entend, selon sa force, selon son âge.

Chaque exercice ne doit pas être fait en un jour, il peut être étalé en fonction de votre temps libre, de votre rythme d'assimilation.

Celui qui ferait la série des soixante exercices en un an serait certainement mieux imprégné la bonne orthographe que celui qui les ferait en soixante jours : une infusion se fait lentement. Chaque jour, en lisant au hasard, cherchez le verbe central de quatre phrases, ainsi vous digérez les règles, les mots, méthodiquement, à la vitesse qui vous conviendra. Revenez au besoin sur des pages déjà vues.

Surtout, écarter de vous les ouvrages qui, dans un dessein didactique, vous montrent ce qu'on ne doit pas faire. L'imprimé laisse toujours une place dans notre mémoire.

Fut-ce avec une bonne intention, si l'on vous dit : « *En allemand, pour désigner la chèvre, écrivez bien Ziège et non pas Zeige* » ; on commet la faute de vous montrer le mot mal écrit et la confusion peut persister longtemps dans le souvenir.

Rejetez donc ces sortes de manuels intitulés « *dites...ne dites pas* » qui amènent cette équivoque dans l'usage correct du français. C'est une des raisons pour lesquelles on vous recommande de copier des textes.

Si, d'après un de ces textes, vous avez bien écrit un mot difficile, cela laissera seulement la bonne emprunte dans votre mémoire et c'est l'essentiel.

Que le dictionnaire soit toujours à moins de quatre-vingts centimètres de vous quand vous écrivez. Le consulter n'est pas une preuve d'ignorance : les gens cultivés ont, plus que les autres, recours au dictionnaire.

Ce qu'il faut savoir, c'est la langue usuelle, la langue des livres clairs. Ce ne sont pas des chinoïseries de français (il y en a). Une personne normalement cultivée est celle qui ne sait pas écrire *achondroplasia*, *saprophyte* ou *théodicée* sans consulter le dictionnaire, mais elle sait écrire : ils nous trouveront (sujet : ils) ; chacun grandit (verbe du 2^{ème} groupe) ; les pièces que vous avez envoyées (complément d'objet direct placé avant le participe).

Nous aurons besoin de règles, à savoir par cœur : les enseignants sélectionneront que l'essentiel et d'application fréquente, car on ne retient pas l'orthographe des mots par trop de « *trucs* » mnémotechniques qui s'emmêlent, mais par l'imprégnation, par l'écriture répétée.

Troisième chapitre

L'organisation des activités au moyen (3ème palier)

Introduction

Vu les insuffisances relevées en pratiquant l'unité didactique, et avec les réaménagements effectués en Avril 2005, ***la pédagogie du projet*** est venue combler les lacunes rencontrées sur terrain, basée sur le déroulement d'une « *recherche – démonstration – création* » menée par l'élève et guidée par l'enseignant.

Tout en favorisant l'interdisciplinarité et la collaboration, cette nouvelle démarche essaye de rendre les savoirs fonctionnels et émotionnels.

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans l'enseignement /apprentissage du français au 3^{ème} palier, notamment en première année moyenne, nous avons jugé nécessaire d'éclairer quelques points ambigus dans cette nouvelle conception qui est basée sur l'approche par compétences.

Nous définissons ainsi les diverses activités et stratégies d'apprentissage puis nous montrerons leur rôle dans l'amélioration de l'écrit, surtout lorsqu'on parle ***d'orthographe, production des écrits et évaluation.***

-L'enseignement de FLE au 3^{ème} palier

L'enseignement de la langue française au troisième palier a connu différentes transformations, passant du dossier pédagogique (qui fait l'objet d'une présentation dans laquelle sont explicités des fondements théoriques et tout élément qui pourrait avoir une valeur pédagogique d'emploi) à l'unité didactique puis à la pédagogie du projet.

Les enseignants travaillaient en heures et chacune d'elles contenait deux activités.

En voici le déroulement du dossier, décrit dans le programme de français première langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles (Mai 1998).

- *1^{ère} heure : expression orale 40 mn
 - Exploitation 20mn
- *2^{ème} heure : lecture 40mn
 - Exploitation 20mn
- *3^{ème} heure : grammaire /syntaxe
 - Leçon et exercices 60mn
- *4^{ème} heure : lecture 40mn
 - Exploitation 20mn
- *5^{ème} heure : lexique 20mn
 - Conjugaison 40mn
- *6^{ème} heure : Expression orale et écrite
 - Phase de synthèse 60mn
- *7^{ème} heure : lecture suivie et dirigée 40mn
 - Exploitation 20mn
- *8^{ème} heure : expression écrite
 - Préparation 40mn
 - Exécution 20mn
- *9^{ème} heure : heure et temps complémentaire
 - Compte rendu- travaux dirigés 60m

Le dossier n'a pas permis aux P E F (1) d'être autonomes dans leurs classes d'où l'exigence d'emploi de nouvelles modifications ; on a préféré donc travailler avec l'U D.

-La notion d'unité didactique, contrairement à celle du dossier de langue (dans laquelle les « pièces » de diverses natures peuvent être versées), offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal.

Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques (les apprentissages fondamentaux) et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité.

Ainsi l'enseignement/apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées.

L'unité didactique était composée des activités suivantes (compréhension de l'écrit, lecture entraînement, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, exercices de consolidation, lecture poésie, préparation de l'écrit, expression écrite, lecture suivie et dirigée) et dont l'aboutissement est **le compte rendu de l'expression écrite**, activité de T.P comportant des exercices de consolidation élaborés à partir de déficits dument constatés lors de la correction des productions écrites des élèves.

Cette remédiation se fera, bien entendu, en plus de l'amélioration textuelle collective (portant sur une production d'élève insuffisamment réussie) ou de l'élaboration collective et de l'auto-correction qui, de toute évidence, constitue les deux moments forts du compte rendu.

Du point de vue pédagogique, l'U D permet d'éviter un enseignement parcellaire, désarticulé, atomisé, hors texte et d'installer chez l'élève une compétence de communication.

(1) Professeur de l'école fondamentale, actuellement le terme a changé, on aura que des PEM (professeur au moyen)

Vu les insuffisances relevées en travaillant l'U D (2) et avec la nouvelle réforme faite par M Benbouzid, notre ministre de l'éducation, les responsables dans le domaine ont proposé une nouvelle pédagogie efficace, intitulée « **pédagogie du projet** ».

Le choix de cette pédagogie était décisif, car elle permet d'intégrer dans chaque séquence d'apprentissage savoir, savoir- faire et savoir- être.

L'élève devient acteur de la réalisation du projet ; il découvre, analyse, expérimente, se concerta avec les autres élèves, évalue.

1- Le projet d'écriture

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et l'apprentissage. Il est déjà utilisé par beaucoup d'enseignants. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, organiser une exposition, réaliser un dépliant touristique pour sa ville...

Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur.

Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoirs –faire importants : savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations...etc.

Le projet se déroule en *séquences*, chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet.

Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres : *l'effectif de la classe, son profil (faible, hétérogène...), sa personnalité (calme, agitée...), l'âge des élèves, leurs intérêts et les moyens dont on dispose.*

L'ensemble des projets menés sur une année équilibrera les dominantes orales et écrites.

Toutefois, certaines dérives ne sont pas à exclure. Citons par exemple :

(2) L'unité didactique

- L'oubli des apprentissages individuels au profit de la réalisation collective ;
- L'émiettement des activités dont les élèves ne perçoivent pas la cohérence ;
- Le trop long étalement dans le temps.

Il faut donc que l'enseignant soit conscient que le produit à réaliser ne doit pas faire perdre de vue les compétences à maîtriser.

1.1- La séquence

La séquence est une étape d'un projet. Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissages vers lesquels convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture. Ces objectifs sont évalués, au cours de la séquence de *façon formative* (l'enseignant s'assure que tous les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence), en fin de séquence *de façon sommative* (une tâche complexe et individuelle permet aux élèves de faire la synthèse des acquisitions).

Dans toute séquence, et au cœur des diverses activités, se trouvent les moments de construction de la langue. Par exemple :

- *à propos de la description, on travaillera les adjectifs et leur pluriel ;
- *en travaillant une lettre, on s'arrêtera sur les problèmes d'énonciation et les pronoms ;
- *pour le récit, on travaillera à une mise au point sur les connecteurs et compléments de temps, etc.

1.2-Le travail en groupe

L'unité didactique préconisait un enseignement /apprentissage par les objectifs. La pédagogie du projet, elle, s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissages, des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe.

La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvements dans la classe, une plus grande communication entre enseignants et élèves, entre les élèves ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté.

Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation.

2-Description du manuel de première année moyenne

Le livre de français de 1^{ère} année moyenne, intitulé « *plaisir d'apprendre le français* » est un manuel complet, il couvre la totalité des objectifs fixés par le nouveau programme officiel du ministère de l'éducation nationale tant sur le plan de la démarche pédagogique que sur celui des contenus.

Fidèle au principe fondamental selon lequel « apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue », le manuel aborde le français, non pas en tant que **système** mais en tant qu'**outil** au service de pratiques langagières et communicatives.

Il prend en charge les quatre domaines d'apprentissage, **comprendre et parler, lire et écrire**, dont la pratique permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

L'objectif essentiel de cet ouvrage est de donner une bonne base en français aux élèves du cycle moyen en consolidant les acquis du cycle précédent.

Le manuel propose six (6) projets à réaliser au cours de l'année :

A- dans la rubrique « **raconter** »

1-Ecrire un récit vraisemblable

2-Ecrire un conte

3-Ecrire un récit à partir d'une B D.

B -dans la rubrique « **prescrire** »

4-Ecrire un recueil de recettes de cuisine

C -Dans la rubrique « **informer** »

5-Ecrire un texte documentaire

D- Dans la rubrique « **argumenter** »

6- Réaliser une affiche publicitaire.

Les projets se déroulent en **trois séquences** sauf le premier « le récit » contient quatre séquences. Chacune est constituée d'un texte ou d'un document à découvrir, d'un travail sur la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et une production écrite et orale.

Chacune de ces activités est conçue dans la perspective du projet, et non comme une somme d'exercices d'entraînement. Ce décloisonnement fait du projet le moteur des apprentissages

Au début de chaque projet ,un **contrat d'apprentissage** est proposé aux élèves,ils prendront alors connaissances des différentes phases de sa réalisation .celle ci nécessitera plusieurs séquences ;ils trouveront dans chacune d'elle un contenu qui répondra à leurs besoins pour réaliser une partie du projet :

1-**Une expression orale**, ou les élèves seront inviter à s'exprimer, à raconter, à donner leur avis aux camarades, à les informer sur une réalité à partir d'illustrations ou d'un texte écouté.

2-**Des textes de lectures variés** qui vont certainement leur faire aimer la lecture (ex : la bourse de Mouloud Feraoun, la cicatrice de Harry Potter d'après J.K.Rowling, Sophie en danger.....)

A la fin de la lecture, ils trouveront « *a ton tour de t'exprimer* », ils seront invités à s'exprimer sur le sujet oralement ou par écrit.

3-le vocabulaire ; ils découvriront l'intitulé du dictionnaire, le sens des mots et leur formation.

4-la grammaire : cette rubrique leur feront découvrir les règles du fonctionnement de la phrase, ils apprendront ainsi à écrire correctement des phrases et à mettre les points et les virgules.

5-la conjugaison : ils sauront utiliser correctement les temps et les verbes.

6-l'orthographe ; ils apprendront à écrire sans faire d'erreurs d'orthographe.

Dans chacune des leçons de langue, ils trouveront :

* « Tu sais déjà » qui est une révision de ce qu'ils connaissent.

* « Observe » leur permet de réfléchir sur le point à étudier.

* « Retiens » leur permet de fixer la leçon qu'ils doivent acquérir.

* « Entraîne-toi » leur propose une série de tâches à accomplir.

7-Un atelier d'écriture (nouvelle appellation de l'activité préparation de l'écrit)

Des activités leur sont proposées à la fin de chaque séquence pour leur permettre de réutiliser les connaissances acquises tout au long de cette activité.

8-Une partie du projet à réaliser (expression écrite précédemment)

Avec les camarades ou seul, à la fin de chaque séquence, les élèves seront capables d'écrire un texte qui répondra au sujet proposé .ils l'amélioreront et l'enrichiront au fur et à mesure avec l'aide du professeur et de leurs camarades.

A la fin de chaque projet, **une grille d'évaluation** est proposée à l'élève ; l'apprenant peut ainsi prendre conscience de l'importance des compétences qu'il vient d'accomplir pour la réussite du projet, mesurer l'efficacité de son travail et faire le point sur ses connaissances en grammaire, en orthographe, en conjugaison et en vocabulaire.

Cette réflexion est un véritable apprentissage de l'autonomie.

En conséquence, ce livre se veut un instrument de travail pratique, clair et précis, d'esprit moderne, ouvert sur la culture universelle .Espérons qu'il sera un soutien efficace pour les élèves et enseignants du cycle moyen.

2.1-L'organisation des activités

Les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années au collège, narration et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture et d'écriture, en les articulant.

En première année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation, injonction.)ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude de français.

En 2^{ème} année, une grande place sera accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective ou subjective, description au service d'une explication, d'une argumentation, dans un texte documentaire, etc.) **En 3^{ème} année**, la prépondérance sera donnée à l'explication, et **en 4^{ème} année** à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de textes les plus divers seront étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

Comme notre recherche vise un niveau précis (première année moyenne), nous allons montrer dans le tableau ci-dessous l'organisation des activités de cette classe.

Elle est décrite comme suit :

Projet/séquence	Oral	Lecture	vocabulaire	grammaire	conjugaison	orthographe	Mon projet
Le narratif Projet 1 : LE RECIT Séquence 1- Je découvre le récit Séquence 2- Je rédige la situation initiale d'un récit Séquence 3- Je rédige la suite d'un récit Séquence 4- Je rédige la situation finale d'un récit	Je découvre les différents récits -je découvre la situation initiale -je découvre les événements -j'imagine la fin du récit	La bourse La cicatrice de Harry potter Sophie en danger Poil de carotte	-L'ordre alphabétique -chercher un mot dans le dictionnaire -la famille de mots -les mots qui organisent un récit -les niveaux de langue	-du texte à la phrase -la phrase verbale simple et ses constituants -la ponctuation -le groupe nominal et le nom.	-La notion de temps -les trois groupes du verbe -le présent de l'indicatif (1 ^{er} groupe +être et avoir) -le présent des verbes du 2 ^{ème} groupe	-Ecriture des nombres en lettres -le son/ G/ -le présent de l'indicatif des verbes comme « emmener » -le pluriel des noms	organiser les différents moments d'un récit. -j'écris la situation initiale -j'introduis un élément modificateur -j'écris une situation finale à mon récit.
Projet 2 : LE CONTE Séquence 1 : Je rédige la	-je découvre les différents	comment le chien est devenu l'ami de l'homme -le corbeau et le	Les formules d'ouverture dans un conte -les mots	l'expansion du nom -l'adjectif qualificatif	Le présent de l'indicatif Verbes du 3 ^{ème} G	L'accord S/V -le pluriel en « x » -l'accord de	-j'écris la situation initiale d'un conte.

situation initiale d'un conte <u>Séquence 2</u> : Je rédige la suite d'un conte <u>Séquence 3</u> : Je rédige la situation finale d'un conte	contes -je découvre l'élément modificateur -je découvre la situation finale d'un cont.	renard -la fée.	d'une même famille -le champ lexical du conte -les formules de clôture dans un conte -les synonymes.	-la phrase affirmative -la phrase négative -l'expansion du nom 2 -le GPCN -la PSR.	-le passé composé -l'imparfait de l'indicatif, verbes du 3 ^{ème} G+ être et avoir	l'adjectif qualificatif	-j'introduis l'élément modificateur et j'écris les événements de mon conte. -j'invente une situation finale à mon conte.
Projet 3 LA BANDE DESSINEE <u>Séquence 1</u> -je rédige le récit d'une bande dessinée	-J'identifie la BD -Je raconte une BD.	-Houria et le pot de miel	-les onomatopées	-l'expression de lieu et de temps	Le futur simple de l'indicatif Etre et avoir +verbes du premier groupe	-le verbe à l'infinitif	-Je transforme une BD en récit.
Le prescriptif PROJET 4 <u>Séquence 1</u> Je découvre les différents textes prescriptifs <u>Séquence 2</u> Je découvre les différents textes prescriptifs <u>Séquence 3</u> Je rédige une recette cuisine	-je lis une image -je lis une image -je lis une image	-une question de savoir faire -les dix commandements d'un porteur de baskets -le gâteau aux poires	-champ lexical de « la politesse » -les noms d'agents -champ lexical de la cuisine.	-les types de phrase -place des pronoms et de la négation -le complément du moyen	-le présent de l'impératif (verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} G) -le présent de l'impératif des verbes être et avoir -le présent de l'impératif	-le « s » de la deuxième personne -les homonymes -le son /O/	-Je rédige quelques règles de vie pour mon établissement -je rédige une recette de cuisine.

Organisation des activités de première année

Manuel scolaire, ENAG /EDITION- Alger 2005

-Nomenclature grammaticale

C'est la liste **des points de langue à étudier** au cours de la 1^{ère} AM. Elle constitue, non pas une progression, mais un stock dans lequel l'enseignant puisera en fonction des objectifs et des situations d'enseignement/ apprentissage.

Les points de langue en caractères gras devront être maîtrisés en 1^{ère} AM.

Grammaire: **-les pronoms** (le pronom sujet, le pronom complément), **les indicateurs de temps** (indicateurs de lieu, le discours direct, le discours indirect), **la connexion chronologique** (antériorité, simultanéité, postériorité), **la connexion logique** (le temps, la cause, le but).

Les constituants de la phrase, les substituts lexicaux (les synonymes, les paraphrases), les substituts grammaticaux (les pronoms), la ponctuation simple,

ainsi que : **les types de phrases, les formes de phrases, la structure de la phrase** (phrase simple, phrase complexe).

Conjugaison : auxiliaire être et avoir tous les temps, verbes de 1^{er} et 2^{ème} groupes à l'indicatif présent (futur simple, imparfait, passé simple, plus-que-parfait) et à l'**impératif présent** (conditionnel présent, subjonctif présent, **verbes du 3^{ème} groupe d'usage fréquent** à systématiser au présent de l'indicatif (devoir-pouvoir-dire-faire-venir-voir-**savoir-prendre-allervouloir-falloir**).

Lexique : vocabulaires du merveilleux, de l'épreuve, du temps, de l'espace et des sentiments....., la nominalisation à base adjectivale, **les registres de langues** (standard, familier, soutenu), **étude des mots**(sens général, sens contextuel), **les synonymes et les antonymes, la composition des mots**(par suffixation, par préfixation) , **les noms composés** (nom+nom, nom+adjectif, verbe+nom)et **les adverbes**(de temps, de lieu, les interjections, les onomatopées).

L'orthographe : l'**accord du participe passé avec l'auxiliaire être**, les homophones **grammaticaux** (à /a, ce/ se, son/ sont, ou/ ou, et/ est, c'est/ s'est, on/ ont, leur/ leurs), **les homophones lexicaux** (mère /mer/ maire, mes / mais, vers/ vert), **les mots invariables et les formes du féminin** (cheval /jument, canard / cane)

2.2-De la copie à la production écrite dans la pédagogie du projet

L'activité de production écrite au primaire est différente des autres cycles, vu le niveau hétérogène et l'âge des élèves.

En 3^{ème} A.P, l'activité de copie est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases.

En 4^{ème} A.P, il s'agit de construire des compétences à l'écrit ;

-Par **le réinvestissement** des acquis divers des années précédentes

-Par **le prolongement** et l'**approfondissement** de ces acquis pour un résultat solide, durable et efficace

-Par la **préparation de l'activité de production écrite** qui demeure un objectif à atteindre.

Les objectifs soulignés dans le document d'accompagnement du programme de français, de 2005 sont les suivants :

***Objectifs d'ordre linguistique :**

- maîtriser la structure de la phrase sur le plan syntaxique (organisation des éléments linguistiques et leurs agencements).

-prendre conscience des éléments orthographiques (consonnes doubles dans certains mots), des marques orthographiques (pluriel en s ou en x), présence de lettres muettes...

-renforce la discrimination visuelle par les allers retours lecture/écriture qui sont le fondement de l'activité de reproduction écrite.

***objectifs d'ordre affectif :**

-dépasser l'angoisse de la page blanche

-exercer la mémoire et engager le maximum de mots pour les réemployer en contexte

-développer la concentration, maintenir la motivation,

-persévérer dans l'activité jusqu'à la fin du texte à recopier ou à produire.

C'est peu à peu que l'apprenant devient capable de produire des textes simples, de petits textes puis des textes plus importants.

-Les caractéristiques du texte à produire (au moyen)

D'après les recherches en psycholinguistique, l'enfant de 13 à 14 ans est en mesure de produire des phrases simples et courtes ; aussi, le texte à produire doit respecter ce principe.

L'enseignant proposera des textes dont les caractéristiques sont les suivantes :

-textes courts, rencontrés en lecture/ compréhension ou autre activité de langue,

-textes contenant des mots outils simples et familiers à l'apprenant,

-textes avec phrases courtes et simples (organisation syntaxique familière à l'apprenant),

-textes où l'orthographe des mots est simple.

-textes avec phrases courtes et simples (organisation syntaxique familière à l'apprenant),

-textes où l'orthographe des mots est simple.

-Une approche possible de l'activité

Cette approche est suggérée à titre d'exemple, car enseignant (e) et apprenant ont leurs habitudes et surtout leurs inventivités pour travailler ensemble en classe.

La construction de l'unité d'apprentissage met en œuvre les étapes que prend le cheminement d'apprentissage (présentation/ observation, analyse, réalisation et évaluation).

-Présentation/mise en situation

Par des questions sur le texte de lecture, l'enseignant fait reproduire un autre qu'il lui rapproche puis l'affiche au tableau.

Le texte doit être lisible et esthétiquement bien réalisé afin d'être lu par les apprenants.

-Analyse

Le travail collectif de cette phase est le texte questionné pour en découvrir la structure et l'organisation porteuse de sens qui lèvent les obstacles à la reproduction.

Cette phase est suivie par un travail de copie de mots retenus pour leur difficulté (nombre de syllabes, lettres muettes, consonnes doubles...)

Avant de se lancer dans la reproduction de tout le texte, l'enseignant demande aux apprenants **de découper du regard** :

-Des unités entières de sens (pour les apprenants habiles)

-Des unités syntaxiques (pour les apprenants moins habiles)

-La réalisation

*** La reproduction de texte**

Cette séance est organisée entre travail collectif, individuel et évaluation.

L'indépendance de la réception de l'écrit et de la production d'écrit montre combien il est important qu'un travail rigoureux en reproduction de texte, prépare l'apprenant à devenir un producteur d'écrit vigilants.

***La production de texte**

Le texte que l'apprenant aura à rédiger, seul ou en groupe, dans le cadre du projet, par rapport à une consigne d'écriture sera court.

L'apprenant utilisera des mots, des phrases de textes qu'il a déjà lus ou recopiés, ou bien des textes qu'il se remémore.

-Il s'appuie sur l'activité langagière et sur l'activité de reproduction de texte pour réaliser son texte.

***L'évaluation**

- **Evaluation individuelle** à mettre en place dès les premières séances de reproduction de texte, c'est par un **auto- questionnement** sur les phrases et les mots du texte (est-ce le bon mot ? ai-je respecté le nombre de syllabes ? les accords sont-ils fait ? les majuscules sont-elles bien formées ? la ponctuation est-elle mise ? ...) que l'apprenant trouve des réponses dans une confrontation avec le texte de départ (affiché au tableau).

- **Co-évaluation** : les apprenants sont mis en groupe (de 2 ou 3 élèves), chacun présente le travail réalisé aux camarades, ils le lisent ensemble et en discutent.

A ce moment là, il y a confrontation des travaux réalisés avec retour au texte affiché. Cette forme d'évaluation permet un premier repérage des erreurs mais surtout une interaction dans le groupe.

Pendant l'activité de production, les apprenants sont placés en situation d'autocorrection en revenant au texte affiché ou en situation de co- correction en cas de réalisation erronée.

2.3 -la place de l'orthographe

Parmi les apprentissages linguistiques introduits figure l'orthographe qui fait l'objet d'un enseignement explicite comme la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

La construction du système de l'orthographe ne peut se faire sans une articulation avec les différentes activités langagières.

-L'orthographe et la lecture

A partir du texte de lecture, on peut établir un inventaire de graphie (un corpus) et faire réfléchir l'élève sur le contexte d'apparition de la graphie pour le phonème ciblé.

Exemple : le phonème /S/ donne s/ ss /sc /c/ç/t/x

Dans les mots : sac/tasse/scie/citron/garçon/addition/six

Ainsi, un son peut avoir plusieurs transcriptions graphiques.

Toujours à partir du texte de lecture, on peut amener l'élève à s'interroger sur la fonction d'une lettre.

Exemple : à quoi peut servir la lettre /O/ ? Sert-elle uniquement à écrire le son /O/ ?

La lettre combinée à d'autres lettres sert à écrire d'autres sons : Om -i -oin - oeu.

Ces différentes manipulations que ce soit autour du graphème ou de la lettre servent d'amorce pour construire une compétence orthographique : les accents (aigu, grave, circonflexe), l'apostrophe, le trait d'union et le tréma .Ainsi, le texte de lecture peut constituer un vivier pour l'apprentissage de l'orthographe.

-L'orthographe et le vocabulaire

On peut relier l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la progression du vocabulaire. On apprendra d'abord à orthographier le vocabulaire usuel comme : les jours de la semaine, les mois, les saisons, les couleurs, les fournitures scolaires...acquis en vocabulaire thématique. Puis on travaillera les familles de mots que l'on peut regrouper sous des formes graphiques.

On aura par exemple, les mots :

-avec les suffixes : **ette –tion -ement**

-avec le préfixe **in** qui devient **im** devant m-p-b (exemple : impoli -immobile)

-avec le préfixe **dé** qui devient **des** devant une voyelle .Ex : obéir -désobéir.

Il s'agit en fait de faire de la séance de vocabulaire un moment de réflexion sur la relation forme graphique/sens en recourant au sens du mot.

-L'orthographe et la grammaire

La maîtrise des marques orthographiques grammaticales ne peut être acquise que si l'élève maîtrise la notion grammaticale sous-jacente.

L'élève ne peut accorder un nom avec le déterminant en nombre s'il ne connaît pas la marque du pluriel (s ou x).

La règle grammaticale servira donc à expliquer l'exigence orthographique.

-L'orthographe et la production écrite

Les enseignants s'interrogent sur certaines erreurs qui reviennent fréquemment en copie et en production écrite même si le point de langue a déjà fait l'objet d'un apprentissage.

La connaissance d'une règle est insuffisante pour intégrer une bonne orthographe si le scripteur ne sait pas l'appliquer quand il faut et où il faut.

Pour cela, l'enseignant doit aider l'élève à acquérir des stratégies qui l'aideront à devenir performant. En classe, l'enseignant peut recourir à différents procédés comme :

-Faire anticiper sur l'erreur avant l'écriture : l'enseignant guide l'élève à s'interroger sur ce qu'il convient de faire .Exemple : « dois-je mettre un S ou un X à « des oiseaux ».La réflexion passe par la verbalisation qui débouche sur un débat constructif entre les élèves.

-faire repérer l'erreur dans une production écrite : l'enseignant aide l'élève à repérer l'erreur en la signalant par un code établi en commun.

Grâce à ce code, l'élève repère la nature de l'erreur .EX : pour l'accord sujet/verbe, on aura : AC S/V .L'élève apporte alors la correction nécessaire .ainsi chaque élève agit sur ses propres erreurs et finit par trouver une autonomie de correction.

Pour que l'élève acquière un savoir sur le système orthographique du français, l'enseignant doit :

-Savoir distinguer les types d'erreurs (logographiques ou morphographiques) pour proposer un ou des exercices par rapport au domaine qui n'est pas encore maîtrisé.

-Intégrer et relier l'orthographe aux autres activités de lecture, expression écrite....

L'orthographe maîtrisée devient un outil au service de l'expression écrite de l'élève.

-L'importance de la consigne

Dans la vie scolaire, la consigne écrite ou orale est le chemin qui mène aux apprentissages. « Comprendre ce qu'il est demandé de faire » aide l'élève qui apprend à construire son savoir.

Il existe de bonnes et de mauvaises consignes.

Une mauvaise consigne est :

-Soit trop vague et l'élève ne sait que faire ; ex : « Ecris une description vivante ».

-Soit trop bavarde et l'élève n'a plus rien à faire.

Une bonne consigne est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre.

Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'élève sur ce qui est **important en fonction de l'objectif poursuivi**.

On distingue trois catégories de consignes :

-La consigne pour diagnostiquer, elle intervient avant un apprentissage pour évaluer les pré-acquis. Ex : « *Qui peut me dire ce qu'est un groupe verbal* »

-La consigne pour chercher, elle est au service de l'évaluation formative.

Elle n'assure pas toujours la réussite parce que l'élève est en train de construire son savoir. Ex : « *Souligne tous les groupes verbaux du texte* ».

- La consigne pour évaluer, elle renseigne sur l'état d'acquisition des savoirs et permet de corriger ou d'améliorer. Ex : « *Remets à leur place dans le texte lacunaire les groupes verbaux suivants* ».

En outre, la consigne peut rappeler des éléments déjà acquis et proposer ainsi des critères d'évaluation.

Ex : « *Ecris la situation initiale d'un conte qui présentera un lieu, un personnage, sa description et sa quête ; Utilise les temps du récit : imparfait / passé simple* ».

Une consigne sera de préférence orientée vers une tâche fine et précise, plutôt que vers une tâche complexe. Par exemple, il vaut mieux dire :

« Nous allons essayer de produire des introductions pour un exposé de votre choix »,

Plutôt que :

« Vous allez faire un exposé sur le sujet de votre choix ».

Pour entraîner les élèves à la lecture et interprétation de la consigne, on peut proposer divers exercices de :

- reformulation orale (de la consigne) par un élève
- explication des verbes de la consigne : (cocher- encadrer- entourer....).
- rédaction de consignes à inventer.

2.4-Le compte rendu de l'expression écrite

Le compte rendu ne doit pas être considéré comme un constat, la plupart du temps d'échec, de tout un enseignement dispensé au cours de multiples activités, mais une occasion de procéder à une remédiation et une régulation des différents apprentissages.

La séance de compte rendu signifie l'évaluation des contenus, procédés et techniques effectués par l'enseignant, auto-évaluation de l'enseignant (choix du sujet, du procédé, de technique), de l'enseigné (idée sur sa propre production comparativement à : ce qu'il fallait écrire, ce que ses camarades ont écrit, ce qu'il voulait dire ou écrire)

L'enseignant et l'enseigné vont s'auto-évalués par rapport à des critères bien déterminés qui sont :-Respect des règles grammaticales. –Choix judicieux

du vocabulaire

- Respect de la consigne. –Respect de la forme du texte.
- Respect de l'orthographe. –Respect de la conjugaison
- Respect de la ponctuation

Pour élaborer une grille d'évaluation, il faudrait au préalable opérer un choix parmi les critères susceptibles d'objectiver notre évaluation.

Ces critères seront classés par ordre d'importance. Cette importance est déterminée à son tour par les objectifs et les compétences à asseoir chez l'élève que l'on s'est assignés au début du projet et dont l'expression écrite est l'aboutissement.

Donc, le critère le plus important principalement si l'on se situe dans les approches communicatives, est sans conteste celui qui nous confirme que le sens a bel et bien été saisi par l'élève, c'est-à-dire le respect du sujet et de la consigne.

En effet, si l'on constate que la consigne ou le sujet n'a pas été compris par l'élève, une évaluation sera-t-elle possible ? A quoi servirait la correction des fautes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison de productions faites hors contexte ?

C'est-à-dire, à quoi bon corriger des énoncés qui ne cadrent pas avec la situation d'énonciation ?

L'adoption de ce critère va influencer notre comportement face aux productions des élèves .Ce fameux critère nous obligera à prendre en considération certaines productions que beaucoup d'entre nous rejettent sans autre forme de procès .Il s'agit des phrases non grammaticales, mais sémantique

-Exemple : **chante l'oiseau sur l'arbre.**

Moi finir devoir partir à la maison.

Si ces phrases sont conformes au sujet, l'intervention de l'enseignant consistera à remédier à la transgression de l'axe syntagmatique, c'est-à-dire il doit faire prendre conscience de la nécessité de respecter les règles de grammaire.

Par contre, ce même critère nous oblige à être plus catégorique quand il s'agit d'une transgression de l'axe paradigmatique, exemple :

-Le chat lit tranquillement le jour

Cette phrase grammaticale est à rejeter car elle est a- sémantique, elle ne peut avoir de sens, à moins qu'il ne s'agisse d'une situation d'énonciation bien particulière (surréalisme, conte de fée etc.)

Le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe représentent les matériaux que nous mettons à la disposition de l'élève pour la construction du sens. Leur importance va donc se déterminer en fonction de leur rapport au sens.

Si nous admettons le principe de la primauté du sens, c'est au vocabulaire utilisé que l'on doit se soucier en second lieu. En effet, les mots que l'élève emploie pour signifier quelques choses jouent un rôle plus déterminant que leur juxtaposition sur l'axe syntagmatique ou leur morphologie. Le second critère sera donc celui qui ce rapporte à l'emploi du vocabulaire adéquat.

Si la grammaire est reléguée à la troisième position, ce n'est pas parce qu'elle manque d'importance, bien au contraire. Toutes les langues ont leurs règles qui en constituent le code. Tout encodage en transgression avec le code altère le sens, ou du moins pose des problèmes d'interprétation au décodeur.

Si certaines transgressions sont permises à l'oral, il n'en est pas de mêmes à l'écrit. C'est pour cette raison que l'enseignement de la grammaire revêts une grande importance. En séance de compte rendu, il importe donc que l'on accorde à la grammaire la part qui lui revient et qui s'opérera dans la phase la plus importante du compte rendu : le redressement de phrases.

Quant à la conjugaison, dont les rapports au sens échappent à beaucoup d'entre nous, elle revêt également une grande importance. Certaines formes verbales sont caractéristiques d'un type précis de texte : le texte injonctif fait appel à l'impératif ou l'infinitif, un texte descriptif fait appel à l'imparfait, un texte narratif à l'imparfait, au passé simple, au présent.

Donc le bon choix du mode et du temps sont des signes évidents de la bonne saisie du fonctionnement des textes. L'intervention de l'enseignant doit avoir pour objectif non seulement la remédiation sur le plan morphologique mais aussi et surtout sur le choix du mode et du temps utilisé en cas d'erreur de la part de l'élève.

L'orthographe française, comme nous l'avons constaté, pose un véritable problème à nos élèves. Ce problème trouve son explication dans le fait que la langue française ne soit pas une langue phonique contrairement à la langue arabe dont les élèves sont habitués au système. Prétendre y apporter une solution efficace rien qu'en dispensant quelques cours en classe est chose impossible.

Il convient d'amener l'adolescent à user de toutes ses facultés de mémorisation : auditive, visuelle et gestuelle pour pouvoir intérioriser l'orthographe d'un nombre incalculable de mots (orthographe d'usage). Par contre ce que l'enseignant doit assurer, c'est l'orthographe grammaticale (conjugaison, accord verbe/sujet etc.) Le choix des difficultés à traiter lors du compte rendu doit obéir également à un critère, celui de la fréquence. Il est donc demandé à l'enseignant de procéder à une étude statistique et une véritable analyse de fautes commises pour pouvoir opérer un choix pertinent qui permette une remédiation à une mauvaise assimilation d'un fait étudié.

Il est également demandé à l'enseignant d'arrêter parfois sa réflexion sur certaines fautes et d'essayer d'en connaître l'origine. Toutes les fautes ont une explication.

Si certaines sont dues à une mauvaise saisie d'un fait orthographique étudié, d'autres trouvent leur explication dans le système de la langue. Exemple : Vous demandez à un élève à qui vous n'avez pas encore présenté la conjugaison du verbe « aller » de le conjuguer au futur, il vous dira : j'allierai ; si nous venons à étudier cette faute, nous allons découvrir que l'élève, ne connaissant pas la conjugaison particulière du verbe aller, il l'a conjugué comme l'un des verbes qu'il connaît le mieux. Processus inné chez l'homme : identifier l'inconnu par le connu.

-Les grilles d'évaluation des écrits

-Elle est une partie du projet à élaborer. A la fin de chaque séquence, les élèves seront capables d'écrire un texte qui répondra au sujet proposé. Ils l'amélioreront et l'enrichiront avec l'aide de leur professeur et de leurs camarades.

-La grille de relecture et de réécriture proposée à la fin de chaque projet leur permet d'évaluer leurs connaissances. En voici quelques unes à titre d'exemple :

Projet 1 : LE CONTE

	<u>OUI</u>	<u>NON</u>
1-J'ai répondu à la consigne.		
2-j'ai respecté le schéma narratif		
a-la situation initiale (équilibre) :		
-présentation du cadre spatio-temporel		
-présentation des personnages		
b-les évènements (déséquilibre) :		
-j'ai précisé l'élément perturbateur		
c-la situation finale (nouvel équilibre)		
- une fin heureuse		
-la morale.		
3-J'ai introduit des personnages imaginaires		
4-J'ai présenté des faits		
5-J'ai bien utilisé les temps du récit		
-Le passé simple		
-L'imparfait		
6-J'ai utilisé les indicateurs de temps		
7-J'ai utilisé à bon escient la ponctuation		
8-J'ai utilisé le vocabulaire du merveilleux.		

Nouveau manuel scolaire, P98

D'autres grilles d'évaluation ont été également proposées dans l' UD précédemment, en voici un exemple à titre comparatif

: Exemple **de grille d'évaluation de la présentation d'une copie**

1-A noté :			
-son nom	1	2	3
-la date	1	2	3
-la classe	1	2	3
la matière	1	2	3
2-A laissé la place pour la note et l'observation	1	2	3
3- L'écrit :			
-lisiblement	1	2	3
-sur les lignes	1	2	3
-pas dans la marge	1	2	3
-sans rature	1	2	3
4-A placé :			
-la ponctuation	1	2	3
-les majuscules	1	2	3
5-A répondu par une phrase complète	1	2	3
6-A vérifié que la réponse correspond à la question posée	1	2	3
7-A séparé :			
- les paragraphes en allant à la ligne	1	2	3
- les différents exercices	1	2	3
8-A souligné :			
-à la règle	1	2	3
-ce qui lui paraît important	1	2	3
9-A relu	1	2	3
10-A corrigé les erreurs d'orthographe	1	2	3
11-Etc.			
NB : 1 point : non réalisé			
2 points : moyennement réalisé			
3 points : réalisé			

*D'après Halima Przesmycki
Pédagogie différenciée Hachette*

-Exemple de grille d'évaluation d'une production écrite : évaluer la cohérence d'un texte

ACTIVITE	NOTATION				
1-rédiger une introduction	1	2	3	4	5
2-énoncer clairement le sujet dans l'introduction	1	2	3	4	5
3-formulé clairement une information	1	2	3	4	5
4-distingué idées essentielles et exemples	1	2	3	4	5
5-réussi à ne pas se répéter	1	2	3	4	5
6-réussi à ne pas se contredire	1	2	3	4	5
7-ménagé des transitions	1	2	3	4	5
8-utiliser correctement les mots des liaisons	1	2	3	4	5
9-traité une idée par alinéa	1	2	3	4	5
10-utilisé le vocabulaire avec exactitude	1	2	3	4	5
11-traité le sujet avant la conclusion	1	2	3	4	5
12-régigé une conclusion	1	2	3	4	5
13-rédigé un texte dans une langue correcte	1	2	3	4	5
14-Etc.					

-La grille d'auto évaluation des écrits

La grille d'auto-évaluation doit être conçue dans un but bien précis : permettre à l'élève de se faire une idée plus ou moins exacte sur la valeur de sa production en se référant non seulement à l'appréciation ou à la note figurant sur sa copie, mais également et surtout aux critères qui ont motivé cette appréciation ou cette note.

La grille d'auto-évaluation aura le mérite de favoriser la prise de conscience de la part de l'élève, de ses fautes et de la nécessité de les corriger .nous espérons aussi que cette grille servira à amener l'élève à se prendre en charge de manière plus active et d'adhérer ainsi au projet de sa propre formation, ce qui nous situera tout à fait dans le cadre pédagogique d'enseignement/apprentissage.

Pour cela ; il est nécessaire que les critères soient formulés dans un langage simple et univoque. Ces critères seront conformes à ceux choisis par l'enseignant lors de la correction des copies. Leur présentation se fera également selon l'ordre d'importance établi par l'enseignant qui pourrait varier selon le type de production visée.

L'ordre que nous proposons de façon générale est le suivant :

- le sens (respect du sujet, de la consigne)
- vocabulaire (propriété des termes)
- grammaire (respect des règles grammaticales)

-structure du texte1 (introduction-développement-conclusion), (forme du texte : alinéas ; utilisation des connecteurs).-orthographe.

Les grilles d'auto-évaluation sont les mêmes que celles d'évaluation dans le programme de première année moyenne. L'élève s'auto évalue à partir de ces grilles, en voici quelques unes à titre d'exemple :

Se reporter au projet déroulé page 38(manuel scolaire)

Séquence 1

<i>Situation initiale</i>	oui	non
<p>L'histoire : 1-j'ai rédigé une situation initiale (équilibre) 2-j'ai commencé par la formule d'ouverture 3-j'ai présenté le héros 4-j'ai dit ce que veut faire le héros (objet de la quête) 5-j'ai dit ce que doit faire le héros (objet de la quête) 6-j'ai présenté le lieu ou se déroule le conte.</p> <p>La langue 7-j'ai utilisé le vocabulaire du merveilleux 8-j'ai utilisé l'imparfait de l'indicatif 9-j'ai ponctué le texte</p>		

Séquence 2

<i>Déroulement des actions</i>	oui	non
<p>L'histoire 1-j'ai rédigé le déroulement des actions 2-j'ai introduit un élément modificateur 3-j'ai introduit au moins 3 actions brèves 4-j'ai introduit les opposants à la quête 5-j'ai introduit les aides à la quête 6-j'ai fait parler les personnages.</p> <p>La langue 7-j'ai utilisé un articulateur pour introduire l'élément modificateur 8-j'ai utilisé le vocabulaire de l'épreuve 9-j'ai évité la répétition -par des pronoms -par des surnoms -par des noms 10-j'ai enchaîné les actions dans l'ordre chronologique 11-j'ai utilisé le passé simple 12-j'ai ponctué le texte</p>		

Séquence 3

<i>Situation finale</i>	oui	non
<p>L'histoire 1-j'ai rédigé une situation finale (nouvel équilibre) 2-j'ai rédigé le résultat de la quête (l'élément de résolution) 3-j'ai utilisé une formule de clôture 4-j'ai proposé une situation finale qui « va bien » avec la situation initiale et les actions</p>		

5-j'ai proposé une morale au conte.		
-------------------------------------	--	--

La langue

6-j'ai utilisé l'imparfait et le passé simple pour clôturer le conte

7-j'ai ponctué le texte.

2.5-La gestion de temps

Le travail en projet, l'enseignement différencié, l'apprentissage personnalisé impliquent une gestion totalement différente de l'espace et du temps.

Il est important que l'enseignant soit formé à gérer le temps imparti aux différentes activités, ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves apprennent (bruit, mouvement, disposition des tables et des chaise.....).

Prévoir les moments du projet précède sa mise en œuvre (la phase de planification).

L'enseignant doit déterminer :

- le nombre des séquences dans un projet (**de 3 à 7**)
- la durée de chaque séquence (**5 à 6 heures**)
- les délais de réalisation du projet (**de 3 à 6 semaines**).

Le temps imparti pour une séance n'est pas obligatoirement de **60** minutes ; il peut être de **30** minutes uniquement. Parallèlement, la séance peut s'articuler autour d'une activité dominante et d'une activité complémentaire. Donc, quelque soit l'approche adoptée par l'institution éducative, le professeur demeure le concepteur, le planificateur et le guide. Il doit gérer le temps à sa manière et l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose.

Conclusion

En décrivant la nouvelle conception pédagogique appliquée aujourd'hui dans les classes algériennes (la pédagogie du projet), son organisation détaillée, et son fonctionnement notamment lorsqu'il s'agit d'orthographe et d'évaluation des écrits, deux éléments constitutifs des connaissances, et leur rapport avec les autres tâches effectuées en classe de première année moyenne, nous avons jugé nécessaire de tester son efficacité sur le terrain, voir ses avantages et ses inconvénients dans l'évaluation. Dans le chapitre qui suit, nous essayerons d'évaluer quelques productions écrites d'élèves sur tous les plans, en adoptant deux grilles différentes, espérons qu'elles seront efficaces dans notre recherche.

Deuxième partie

Les tentatives de remédiation

Proposition d'une démarche d'évaluation de l'orthographe

« L'aide individualisée »

Premier chapitre

Enquête et analyses

Introduction

Dans ce chapitre, nous essayerons de présenter notre enquête, qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves ainsi qu'à travers des questionnaires destinés aux professeurs du moyen et aux élèves de première année moyenne.

Nous commencerons notre chapitre par montrer l'itinéraire de l'enquête ; le lieu, les apprenants, les enseignants, le corpus choisi et les grilles d'analyse des copies

Enfin, nous essayerons de faire un bilan d'analyse sur les résultats obtenus.

1-Enquête et analyses

Avant d'analyser les copies des élèves, nous avons voulu savoir plus sur la nouvelle démarche intitulée « pédagogie du projet » afin d'affirmer ou de confirmer les hypothèses posées précédemment. Pour cela, nous nous sommes appelés à revoir les programmes officiels ainsi que leurs documents d'accompagnement se rapportant à notre objet de recherche.

Le questionnaire pour les PEM (professeurs au moyen), ainsi que les discussions avec les inspecteurs nous ont apportés quelques informations, jugées nécessaires dans notre étude sur terrain.

1.1 -L'échantillon du travail

On a préféré mener l'enquête avec des apprenants et des enseignants appartenant aux diverses régions de la wilaya de Constantine. Mais après nos discussions avec les enseignants et les inspecteurs qui confirment que quelques élèves appartenant à des écoles où le niveau est très faible, ne peuvent en aucun cas produire des écrits compréhensibles et lisibles (cas d'Elguemmas Eldjadida par exemple).

L'activité de « production écrite » est réalisée à partir des exercices à trous ou des phrases à mettre en ordre, la production libre est inexistante. Pour cela, nous avons choisi une école appelée « Maazouzi Ibrahim » parce qu'elle se situe près de mon lieu d'habitation et où le niveau reflète celui des classes Constantinoises (l'école se trouve dans une citée populaire).

Nous avons jugé utile de limiter notre recherche à un échantillon de 20 copies d'élève, appartenant à l'école citée précédemment.

1.2- Les apprenants

Nous avons constaté qu'on ne peut faire l'analyse avec des niveaux différents, pour cela, nous avons opté pour l'analyse des productions d'élèves appartenant à un niveau de scolarité équivalent.

Notre choix s'est porté sur des apprenants de première année moyenne, âgés entre 13 et 14 ans parce qu'ils ont découvert le programme du fondamental (à l'école primaire ou ils ont travaillé avec l'UD) et celui du moyen (en travaillant le projet).

Ces élèves ont commencé leur apprentissage en 4^{ème} année fondamentale, ils ont eu trois années d'enseignement au primaire, mais avec les réaménagements effectués en Avril 2003, ils seront obligés de passer quatre années au moyen (l'ancien système). Par conséquent, ils auront une année en plus dans leurs scolarités.

En voici quelques informations à titre indicatif :

	Primaire	moyen
	2^{ème} palier	3^{ème} palier
<i>Nombre d'années dans chaque palier</i>	*De la 4 ^{ème} à la 6 ^{ème} année (le fondamental). *De la 3 ^{ème} à la 5 ^{ème} (primaire)	* la première à la 4 ^{ème} année moyenne.
<i>Horaires attribué à chaque niveau</i>	*4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} : 5 heures de cours et une demie heure de rattrapage. *3 ^{ème} AP : 4 heures *4 ^{ème} et 5 ^{ème} AP : 5 heures de cours	*1 ^{ère} AM : 5 heures de cours et une heure de rattrapage. *2 ^{ème} AM : 5 heures *3 ^{ème} AM : 5 heures *4 ^{ème} AM : 5 heures
<i>L'âge des élèves</i>	9 à 11 ans	12 à 16 ans

En observant le tableau ci-dessus, nous avons constaté que l'horaire attribué à chaque niveau est insuffisant pour effectuer un enseignement de base en français, notamment au 2^{ème} palier, en classe de quatrième ou on est censé donner plus de temps et d'énergies afin de leur faire construire une bonne base en langue étrangère et qui facilitera par conséquence, la tâche de l'enseignant au moyen.

1.3-La classe

- présentation de la classe

- Le nombre et l'âge

La classe de première année moyenne est composée de 30 élèves dont la majorité provient de la même sixième. On compte douze (12) filles et dix huit (18) garçons.

L'âge des élèves varie entre douze (12) et quatorze (14) ans.

-Tension au sein de la classe

Avant d'aborder l'évaluation de l'orthographe dans les expressions écrites des élèves, qui est le sujet propre à ce mémoire, il est nécessaire de noter qu'il s'agit des classes difficiles à gérer.

Le niveau est dans l'ensemble assez faible, les moyennes du premier et deuxième trimestre le montre, ils vont de 03 à 15/ 20. On trouve cinq (5) filles pour un garçon : faire cette distinction a du sens dans le cas présent car c'est celle là même qui s'est imposée dans les représentations des élèves. Leurs rapports, les places qu'ils ont adoptées ; au premier rang et à l'arrière, le confirment.

Les classes se caractérisent par les tensions qui l'animent : celles-ci existent entre les bons et les mauvais élèves, entre les filles et les garçons. Ces derniers ont formé deux (2) groupes ; l'un préférant le football, l'autre agrégeant, avec plus de souplesse dans la hiérarchie du clan.

Ceux qui restent, préfèrent garder une certaine distance par rapport à ces groupes qui favorisent notamment, outre des comportements qui perturbent la classe, des attitudes nuisibles de rejet.

Enfin, le cas d'un élève en grande difficulté scolaire, issu d'un milieu défavorisé « Bentellis », dont les quinze ans s'accordent mal avec la maturité des autres et qui hésite un total découragement et une affirmation de soi agressive ,avec une réelle autonomie ,ajoute un facteur supplémentaire aux tensions déjà existantes.

1.4-Les enseignants

C'est un groupe hétérogène formé de cinq (5) enseignants, soit 1 homme et quatre (4)

femmes.

<i>Les enseignants</i>	5
<i>Hommes</i>	1
<i>Femmes</i>	4
<i>âge</i>	<i>De 35 à 55 ans</i>
<i>Licenciés (es)</i>	3
<i>Diplômés de l'ITE</i>	2

Ils sont âgés entre 35 et 55 ans dont trois sont titulaires d'une licence en langue française et les autres, ont eu une formation de deux ou trois ans à L'ITE.

1.5-le lieu de l'enquête : école « **Maazouzi Ibrahim** », citée des mûriers, Constantine

L'établissement se trouve dans la wilaya de Constantine, lieu intitulé précédemment « Branchement ». On y trouve 14 salles de classes, 2 ateliers de physique et deux (2) autres Pour les sciences naturelles .Le nombre d'élèves inscrits est de 950, soit 528 filles et 422 garçons.

L'enseignement est assuré par 28 professeurs, parmi eux, on cite 5 professeurs de français ; 3 licenciés en langue française, les deux autres sont titulaires du diplôme de l'institut technologique de formation des enseignants (ITE).

1.6-Les questionnaires

Vu que la plupart des chercheurs algériens qui travaillent sur l'écrit ont choisi les enregistrements comme outil d'investigation sur terrain, nous avons voulu utiliser un autre moyen qui est « le questionnaire », destiné aux PEM afin de repérer leurs lacunes dans leur démarche de correction appliquée en classe et d'en remédier à partir d'exercices choisis ou des démarches proposées de l'évaluation.

On a pu constater à l'issue de discussions avec l'équipe pédagogique (enseignants et inspecteurs), sur le plan orthographique, l'écart se creusait.

Pour retrouver les causes, on a proposé dans le cadre de cette recherche, aux élèves de première année moyenne (Maazouzi Ibrahim) un questionnaire révélateur sur l'orthographe.

-Objectifs du questionnaire

A travers ces questions posées, mes objectifs étaient :

* D'évaluer de façon générale les représentations des enfants par rapport à l'orthographe, Que pensent ils de l'orthographe ? Quelle finalité y perçoivent ils ? (Question 1 à 2).

* De repérer les idées qu'ils se font sur les savoirs- faire et les savoirs à maîtriser (sur les moyens à utiliser et les stratégies à mettre en œuvre pour parvenir à cette maîtrise (Question 3)

*De voir comment ils formulent leurs difficultés (question 4).

* D'étudier les stratégies qu'ils utilisent pour faire face à un problème orthographique.

*Ces stratégies sont elles fonctionnelles ?

-Les objectifs du classement d'erreurs

Il s'agissait :

-D'évaluer les capacités des élèves à catégoriser des erreurs, relevant de 3 grands domaines selon une typologie inspirée de celle de N. Catach.

-D'engager les élèves dans une première activité individuelle de classification pour qu'ils formulent des hypothèses à partir du choix de critères de classement qu'ils seraient ensuite amenés à confronter avec ceux de leurs camarades.

-De faire repérer aux élèves qu'il existe différents types d'erreurs.

2- Présentation du corpus

2.1-*Choix du corpus

Notre choix était de sélectionner des productions écrites qui reflètent le niveau général algérien, on a choisi celles des apprenants de première année moyenne sur le plan de l'écrit.

2.2-*Les consignes proposées dans les productions écrites

Etant vu que nos élèves sont âgés entre 13 et 14 ans, possédant un vocabulaire restreint, nous avons jugé nécessaire d'analyser (évaluer selon la terminologie du groupe EVA) une vingtaine de copies de première année moyenne, de type narratif.

Les consignes proposées étaient restreintes (voir chapitre 3, définition de la bonne consigne) afin de donner aux élèves une liberté d'expression sans se perdre dans le champ général du sujet (mauvaise interprétation de la consigne).

Les sujets suivants leur ont été proposés :

***Sujet 1** : *Tu as vu un accident. Raconte*

***Sujet 2** : *Raconte ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.*

Nous devons signaler que les élèves ont déjà traité le premier sujet avec leur professeur en compréhension de l'écrit (première activité du projet). Il ont donc des pré-requis qui leur ont facilités la tâche d'écriture.

Dans le deuxième sujet, ils étaient plus libres à s'exprimer par écrit (événement vécu par tous les élèves).

2.3-Le traitement des productions écrites

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

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

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

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

2.4-Démarche d'analyse

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

La première traite tous les aspects du texte, proposée par le groupe E.V.A, « *Evaluer les écrits à l'école primaire* », Hachette, 1991. , la deuxième est inspirée des travaux de *Nina Catach*, traite un aspect particulier qui est « L'orthographe », objet de notre recherche.

***Les gilles :**

1- Le plan pragmatique

- L'apprenant a-t-il choisi un type d'écrit adapté (récit) ?
- La fonction de guidage du lecteur est- elle assurée ? (L'utilisation d'organisateur textuels : d'une part...d'autre part : d'abord, ensuite, enfin).
- Mise en texte (paragraphe)
- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptés ? (Système du récit, utilisation des démonstratifs).

2-Le plan sémantique

- La cohérence sémantique est – elle assurée ? (Absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés).
- Le vocabulaire est-il adapté à l'écrit produit ?
- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?
- Les propositions sont-elles marquées efficacement ? (Choix des connecteurs : mais, donc....)

3- La morpho- syntaxe

- Le système des temps est-il pertinent ? (Imparfait/ passé simple).
- La cohérence syntaxique est-elle assurée ?(utilisation des articles définis, des pronoms de reprises...).

-Orthographe : deuxième grille de l'analyse

*** Orthographe lexicale**

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

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

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

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

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

***Orthographe grammaticale**

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

-Les formes verbales : les erreurs de conjugaison (**erreurs morphogrammiques**).

-**Les accords** (S/V, le participe passé, les adjectifs).

-La ponctuation

Cette typologie savante peut apparaître très complexe et difficilement utilisable en classe.

Cependant, elle est aisément simplifiable, pour faciliter la tâche aux deux partenaires (enseignant et apprenant).

3-L'analyse des copies

Sujet n° 1 : *Tu as vu un accident. Raconte*

Texte n° 1

Pendant les vacances, je vais à la plage avec ma frère dans la voiture, soudain une personne traverse la route mais ma frère tombe dans la personne, ma frèrele personne à vite dans l'hôpital. Il reste à l'hôpital 5 jours

1-Plan pragmatique

-L'élève a choisi un type d'écrit adapté (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'est pas correctement assurée ; un seul organisateur textuel est employé « soudain »

Le texte se présente en un seul paragraphe, l'utilisation du connecteur « soudain » souligne la structure du récit.

La ponctuation est un peu menée dans le bon sens ; l'élève a bien employé les virgules comme on peut le constater dans la 1^{ère} phrase : « *Pendant les vacances, je vais à la plage avec ma frère* ».

L'absence de majuscule a été repérée dans la dernière phrase : « *il reste à l'hôpital 5 jours* ».

Notons encore que les marques de l'énonciation ont été respectées, comme on peut le voir aisément dans l'emploi correct de *soudain, mais, pendant les vacances...*

2- Plan sémantique

-La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre sauf pour : « *ma frère tombe dans la personne* ». L'emploi incorrect de l'adjectif possessif « *ma* » à la place de « *mon* » et la préposition « *dans* » à la place de « *sur* » rend la phrase asémantique.

-Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit mais dans quelques cas, l'élève ignore le mot à employer, comme on peut le constater dans l'exemple ci-dessous
« *Ma frère.....à vite dans l'hôpital* »

-Toutes les phrases sont sémantiquement acceptables, l'élève a bien marqué les propositions par l'emploi de la conjonction de coordination : *mais.....*

3-La morpho- syntaxe

-L'élève n'a pas respecté le système des temps relatif au récit (imparfait + passé simple)

Il a employé que le présent de l'indicatif, temps souvent utilisé par l'élève et accepté par le professeur.

-la cohérence syntaxique est assurée ; l'élève a utilisé correctement les articles définis : *les vacances, la plage, l'hopitale* mais les adjectifs possessifs n'étaient pas maîtrisés :« *ma frère* », « *le person* »...

Erreur

-avece ma frère dans la voiture

-mais ma frère tombe dans la
Personne

-ma frèrele person à vite dans
L'hopitale

-il reste à l'opitale 5 joure

Orthographe

a- L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : « *pendan, vacances, avece, soudan, person, l'opitale, joure* ».

Les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale sont classées comme suit :

interprétation

* emploi faux de l'adjectif possessif « *ma* » à la place de « *mon* »

* emploi incorrect de la préposition « *dans* » la place de « *en* »

* choix inapproprié du vocabulaire utilisé « *tombe dans* » / « *tombe sur* ».

* phrase lacunaire

- omission du verbe « *ramener* »

- l'emploi erroné de la préposition « *dans* »

-l'emploi abusif de la préposition « *à* »

* emploi erroné de « *e* » du féminin à « *joure* »

*-omission du « *s* » du pluriel

Erreur

Orthographe lexicale

a- Erreurs logographiques

-une person *

-le person*

B- Erreurs phonogrammiques

*Soudan / soudain

C -erreurs sur les homophonies verbales

*Je vais a la plage

Orthographe grammaticale

A -erreurs morphogrammiques

* Une person traverses la route

B- Les accords

* 5 joure

*une person traverses

interprétation

*doublement de consonnes n'est pas respecté.

l'emploi erroné de l'article défini « le » et

- indéfini « une ».

- confusion entre : / an/ et /ain/.

- confusion entre : à / a

Le verbe avoir et la préposition à

- erreur sur la terminaison du verbe

« Traverser » au présent de l'indicatif,

3^{ème} personne du singulier.

- emploi faux du « e »du féminin

- accord non maîtrisé du verbe avec son sujet (3ème personne du singulier).

Texte n° 2 :

dans un jourd je regarde un petit chien traverse la route, soudin le chien coure parce que la voiture qui arrivait à grende vitesse .le chauffeur freiner mais c'était trop tard (le chien est mort) la voiture crasé le chien.

1-le plan pragmatique

L'élève a choisi un type d'écrit adapté (le récit)

La fonction du guidage n'est pas correctement assurée : deux organisateurs textuels sont correctement utilisés « *dans un jourd* » et « *soudin* ».

Le texte présente un seul paragraphe, qui n'était pas bien souligné.

La ponctuation n'est pas maîtrisée, on la voit généralement dans :

-l'absence des virgules notamment après l'indicateur de temps « *dans un jourd je regarde un petit chien* »

-l'absence des points après « *vitesse* » (*la fin de la phrase*) et « *le chien est mort* ».

- l'absence des majuscules dans : « *le chauffeur* », « *la voiture* » (*mots se trouvant au début des phrases*).

-les marques de l'énonciation ont été respectées ; l'élève a bien employé la conjonction de coordination *mais*.

2-le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Les phrases sont sémantiques et le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

3-la morpho-syntaxe

L'élève n'a pas respecté les temps du récit, il a utilisé le présent, l'imparfait et le passé composé.

La cohérence syntaxique n'est pas correctement assurée, d'où la non maîtrise des articles définis et indéfinis. Prenant l'exemple de la phrase suivante « *soudin le chien coure parce que la voiture qui arrivait à grende vitesse* ».

L'élève ne connaît pas cette voiture et il emploie l'article défini « *la* ».

Erreur

* dans un jourd je regarde un petit chien traverce la route

*soudin le chien coure parce que voiture qui arrivait grende vitesse

*le chauffeur freiner mais c'était trop tard (Le chien est mot)

*la voiture crasé Le chien.

- Orthographe

a- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : « *jourd, traverce, soudin grende, crasé* »

Pour l'orthographe lexicale et grammaticale, on a prévu le classement suivant :

Erreur

Orthographe lexicale

Erreurs phonogrammiques

Un petit chien traverce la route

Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Le chien coure

.

Le chauffeur freiner

interprétation

-l'absence de la virgule après « jourd »

-omission du pronom relatif « qui » ,

Placé après « chien ».

- erreur sur la terminaison du verbe *la* « *courir* » au présent, à la 3^{ème} pers du sing.

-l'emploi abusif du pronom relatif « qui »

-emploi erroné de l'infinitif « freiner »

-erreur sur la morphologie du verbe

« écraser » au passé composé

- emploi faux de la majuscule à l'article défini « le ».

interprétation

-confusion entre les sons : ce / se

- erreur sur la terminaison du verbe courir au présent (3^{ème} personne du singulier).

-emploi faux de l'infinitif « *freiner* ».

La voiture crasé

-omission de l'auxiliaire « avoir » au
Présent
(Verbe au passé composé).

Texte n° 3 :

*Donne cette vie quodidienne, le monde a envontes des voitures des kamions des mots
Breffe, Un jour J'est vu un acciden de voitur un chofeur a plaises un homme inosen
est il a ralenti mes maleurement il a pleses et sa arrive a tout le monde, il avez un
appele SOS a lonbilenses et apres le tempe il ses soignes et girie et tout ira bien.
Jemrai bien Que tout le monde apren le code de la route et surtout atacher leur
cintur c'est qui se pas généralemen.*

1-plan pragmatique

L'élève a bien choisi un type d'écrit adapté (le récit)

Elle a commencé sa production par une introduction, chose toujours ignorée par nos apprenants.

Le découpage du texte en trois paragraphes ainsi que l'utilisation des connecteurs « un jour », souligne la structure du récit.

La fonction du guidage du lecteur n'est pas assurée ; un seul organisateur textuel est mentionné « un jour ».

Les marques de l'énonciation sont adaptées d'où l'emploi correct des articles définis et indéfinis : « le monde », « un acciden »....

2-plan sémantique

Toutes les phrases sont sémantiquement acceptables sauf pour la première phrase : « le monde a envontes des voitures » qui est grammaticale mais asémantique.

La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Il faut aussi souligner la quantité d'erreurs d'orthographe qui rend difficile la compréhension de l'écrit produit.

Le vocabulaire est courant, adapté au type d'écrit.

On a constaté aussi que l'élève a fréquemment utilisé les adverbes (*maleuresemen, brefe*) afin d'exprimer sa pensée, ainsi que la conjonctions de coordination (*mais*) qui assure cette fonction.

3- La morpho-syntaxe

L'élève n'a pas respecté le système de temps du récit et il n'a pas employé le présent de narration, ce qui est le cas pour la majorité des apprenants. Il a utilisé un autre temps passé, *le passé composé*.

« *Le mond a envontes des voutures* », « *j'est vu ...* », « *a plaises* », « *il a ralenti* ».

En conclusion, il a employé le futur simple de l'indicatif.

-la cohérence syntaxique est assurée ; l'élève utilise correctement les démonstratifs « *cette vie* » ainsi que les articles définis et indéfinis : « *un jour, j'est vu un acciden* »,....

Il a employé efficacement les adverbes notamment de manière : « *maleurement* », « *généralemen* » et bien d'autres encore comme : « *surtou* », « *bien* »....

L'orthographe

a/ l'orthographe d'usage

erreurs dans l'orthographe des mots : « *donne, qodidiene, mond, voutures, kamions, acciden, voitur, chofeur, plaises, inosen, maleurement, pleses, un appele, lonbilenses, apres, tempe, girie, surtout, atacher, cintur, généralemen* ».

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

<u>Erreur</u>	<u>interprétation</u>
<i>a- Orthographe lexicale</i>	
<u>*Erreurs logographiques</u>	
<i>Donne cette vie qodidiene</i>	- l'ajout incorrect de la consonne « n ». - omission de la consonne « n ».
<u>*erreurs phonogrammiques</u>	confusion portant sur :
<i>La vie qodidiene</i>	* / d / et / t /
<i>Des kamions</i>	* / k / et / c /

Un chofeur a plaises un homme inosen

Il ses soignes et girie

***erreurs sur les homophonies verbales**

Donne cette vie

mes maleurement

Il a pleses est sa arrive a tout le monde.

Il avez un appele SOS a lonbilenses

Il ses soignes

C'est qui se pas généralmen

b- orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

* j'est vu

* il avez

* il ses soignes

* Jemrai bien Que tout le monde apren

* surtout atacher leur cintur

Les accords

Le mond a envontes

* /p/ et /b/, /s/ et /z/

* /j/ et /g/

confusion portant sur :

* donne / dans (le verbe donner et la Préposition « dans »)

* mes / mais (le pronom possessif et la Conjonction de coordination.

* est / et (le verbe être et la conjonction De coordination « et »).

* sa / ça

* a / à (le verbe avoir et la préposition)

* a / à

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

* c'est / ce

* emploi incorrect de l'auxiliaire « être ».

* emploi faux de la terminaison du verbe « avoir » à l'imparfait.

* emploi erroné du verbe pronominal « se soigner » au passé composé.

* erreur sur la morphologie du verbe « apprendre » au subjonctif présent.

* emploi faux du verbe « attacher » à l'infinitif.

* erreur sur l'accord du participe passé Employé avec « avoir ».

Un chofeur a plaises

Il a pleases

Il ses soignes et girie

Que tout le monde apren

* même remarque

* le participe passé du verbe « blesser » ne s'accorde pas avec « il »

* accord non maîtrisé du participe passé « Soignes » et « girie ».

* accord non maîtrisé du verbe avec Sujet (apprenne).

-La ponctuation est malmenée, voir inexistante

* Absence de virgules dans : « un jour j'est vu un acciden de voitur un chofeur ... ».

* Absence de majuscule au début de la phrase suivante :

« jemrai bien *Que tout le monde apren* »

-Lisibilité correcte.

Texte n° 4 :

J'ai un chien qui sapel « preense ». il a « 12 en ».

Lundi passé il à traversé la route.

Soudain elle à écrasé une voiture et puis j'ai triste.

1-Le plan pragmatique

L'élève a choisi un type d'écrit adapté (le récit) mais il n'a pas respecté la structure du récit (les évènements ne sont pas cités).

La fonction du guidage du lecteur est assurée ; deux organisateurs textuels sont mentionnés « soudain » et « puis ».

La mise en page (paragraphe) n'a pas été respectée, on ne voit pas de paragraphes bien soulignés.

Les marques de l'énonciation sont respectées d'où l'emploi correct des substituts :

Je → l'élève, Il → le chien, Elle → la voiture.

2-Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; absence de contradiction d'une phrase à l'autre. Substituts nominaux appropriés ; tels que « il », « elle »...

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit

Les phrases sont sémantiquement acceptables et les propositions sont marquées efficacement (l'emploi *correct de l'indicateur de temps* « *lundi passé* » et les *articulateurs du récit* ; « *soudain* » et « *puis* »).

3-La morpho-syntaxe

Le système de temps n'est pas pertinent, l'élève a employé tantôt le présent, tantôt le passé composé.

La cohérence syntaxique est assurée ; l'élève a utilisé correctement les articles indéfinis comme : « *un chien* », « *une voiture* ».

Erreur

J'ai un chien qui sapel « preense »

Il à 12 en

Lundi passé il à traversé la route

Soudain elle à écrasé une voiture et puis j'ai triste.

interprétation

- * omission de l'apostrophe « s'apel »
- * erreur sur la morphologie du verbe « *S'appeler* » au présent.

- * confusion entre : à / a (la préposition et le Verbe avoir).
- * omission du « s » du pluriel.

- * absence de la virgule après l'indicateur de Temps « *lundi passé* ».
- * confusion entre : à / a
- * absence de la virgule après « *soudain* »
- * omission du pronom complément (COD) employé après « elle ».
- confusion entre : à / a
- *emploi erroné du verbe « avoir ».*

L'orthographe

A- L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : « *preense, 12 en, elle à ccrasé, voutire* ».

Erreur

Orthographe lexicale

Erreurs phonogrammiques

Preuse → prince

12 en → 12 ans

Voutire → voiture

Erreurs sur les homophonies verbales

Il à 12 en

Il à traversé

l'auxiliaire

Elle à ccrasé

Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

J'ai un chien qui sapel « preuse »

J'ai triste

Les accords

il à 12 en

-la ponctuation est malmenée ; on la voit généralement dans :

a- l'absence des virgules après « *lundi passé* » et « *soudain* »

b- l'emploi erroné de la majuscule notamment dans la phrase suivante : « *il a 12 en* ». - Lisibilité correcte.

Texte n° 5 :

Un jour lundi 2 décembre 2005.

J'ai vu un accident. C'est dex veoiture se sos vai un naccident J'avai pere je atondé des Pérsone ci crié et écée de les sortire de la voiture.

1-Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit adapté (le récit).

interprétation

confusion portant sur :

*/ en/ et / in /

*/ en / et / an/

* / oi / et / ou /

confusion portant sur :

* à / a (la préposition « à » et

ou le verbe « avoir »).

* erreur sur la terminaison du verbe

« s'appeler ».

* emploi erroné du verbe « avoir ».

*omission du « s » du pluriel.

(Accord non maîtrisé).

La fonction du guidage du lecteur n'est pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « *un jour* ».

Le texte n'était pas divisé en paragraphe ; ce sont des phrases qui se succèdent les unes aux autres.

Les marques de l'énonciation sont adaptées, le système du récit (imparfait) conforme aux normes et l'utilisation des démonstratifs est respectée « *c'est dex veitures* ».

2-Plan sémantique

La cohérence sémantique n'est pas assurée, on la voit aisément dans l'expression suivante : « *C'est dex veiture se sos vai un naccident* »

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

Les propositions ne sont pas marquées efficacement d'où l'absence complète des conjonctions de coordination : mais donc, car

3-La morpho-syntaxe

L'élève a respecté le système des temps du récit.

Il a employé l'imparfait dans : *j'ai, je atondé, crié* et le passé simple d'une manière implicite dans : *écéa*. Un autre temps a été ajouté, c'est le passé composé : « *j'ai vu un accident* ».

La cohérence syntaxique est assurée ; l'élève a bien utilisé

- * les articles définis : *la voiture*
- * les articles indéfinis : *un jour, un accident, des personnes*
- * les pronoms compléments (COD) : *écéa de les sortire de la voiture.*

Erreur

Un jour lundi 2 décembre 2005

C'est dex veiture se sos vai un naccident

J'ai pere Je atondé des persone ci crié

Et écéa de les sortire de la voiture

interprétation

*ajout incorrect du « e » du féminin au mot masculin « jour ».

*structure de la phrase

- Ordre des mots

*emploi erroné de :

- la terminaison du verbe avoir à l'imparfait

-la terminaison du verbe attendre à l'imparfait

-L'orthographe

A- L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *joure, dex, veoiture, un naccident, pere, atondé, des pérsone, ci (qui).*

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

Des persone

Erreur phonogrammique

Ci → qui

C -Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Javai pere

Je atondé

Des pérsone ci crié et écée de les

Sortire de la voiture

Les accords

Un jour

Javai pere

- la terminaison du verbe essayer au passé simple.
- ajout incorrect de « e » à l'infinitif du verbe sortir

interprétation

* l'omission de la deuxième consonne « n »

*confusion entre : / c / et / k /

omission de l'apostrophe devant la voyelle « a »

-emploi faux de la terminaison du verbe avoir à L'imparfait (1 ère pers du sing.).

* ajout incorrect du e au pronom personnel « je »

-erreur sur la terminaison du verbe attendre à L'imparfait (1 ère pers du sing.).

* erreur sur la terminaison du verbe crier à l'imparfait (3ème pers du pluriel).

- emploi faux de la terminaison du v. essayer au Passé simple (3ème pers du pluriel)

-ajout incorrect de « e » à l'infinitif du Sortir

*ajout incorrect du « e »du féminin

*l'accord n'est pas respecté

des p ersonne

- omission du « s » du pluriel
- emploi faux du « e » à l'adjectif « peur »
- * omission du « s » du pluriel.

La ponctuation n'était pas respectée ; absences de virgules, de majuscules et des points.

-lisibilité correcte.

Texte n  6 :

un jour je vu un accident une voitur a écrase un pouvre chien le chofere se tourne.

Il a vu le chien urlle de douler.

l'homme qupabilise puis il pron au viterinere le viterinere di : votre chien et gravemons bleces. Je peus le garde une nuis avec moi pour voir ques qui la.

le lendemun l'homme frape a la porte il trouve le chien en plun forme.

1-Plan pragmatique

L'élève a bien choisi un type d'écrit adapté (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'est pas correctement assurée ; seulement deux organisateurs textuels ont été employés : « *un jour* » et « *puis* ».

Le découpage du texte en trois paragraphes nous a permis d'identifier le type de texte.

La ponctuation est inexistante, on constate l'absence des virgules dans tout le texte, les guillemets après les deux points et les majuscules dans : *un jour, le lendemain, l'homme.*

Les marques de l'énonciation n'étaient pas respectées : on les voit généralement dans l'absence des conjonctions de coordination qui assurent cette fonction.

2-Plan sémantique

Toutes les phrases du texte sont sémantiquement acceptables. La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Le vocabulaire est courant, tiré de la vie quotidienne, adapté à l'écrit produit.

Les propositions ont été bien marquées par l'élève, on les voit généralement dans l'emploi correct des indicateurs de temps (le lendemain).

« le lendemain l'homme frappe à la porte »

2-La morpho-syntaxe

L'élève n'a pas respecté les temps du récit (imparfait + passé simple), mais il a utilisé d'autres tels que le présent dans : « il le pron » et le passé composé « une voiture a écrasé un pauvre chien ».

La cohérence syntaxique est assurée ; l'apprenant a employé correctement les articles indéfinis « un jour, un accident, une voiture, un pauvre chien », les articles définis « l'homme, le vétérinaire » et les adjectifs possessifs « votre chien ».

- L'orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *voitur, un pauvre, le chofere, douler, quabilise, vétérinaire, gravemons, une nuis, le lendemain, frappe, plun, urle.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront classées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreurs phonogrammiques

-Un pauvre chien

-Le chien urle de douler

-Il le pron

-Votre chien et gravemons bléces

-Le lendemain

-En plun forme

Erreurs sur les homophonies verbales

Votre chien est gravemons bléces

L'homme frappe a la porte

C -Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Je vu un accident

interprétation

confusions portant sur :

* / ou / et / o /

* / eur / et / er /

* / on / et / en /

* / c / et / ss /

* / un / et / ain /

* / un / et / ein /

confusions entre :

* *et / est* (la conjonction de coordination
Le verbe être).

* *a / à* (la préposition et le verbe avoir).

*erreur sur la morphologie du verbe voir au
Passé composé (1ère pers du singulier).

Une voiture a écrase un pauvre chien

L'homme gupabilise

Il le pron

Le vétérinaire di

Je peus le garde une nuis avec moi

Les accords

Votre chien et gravements bléces

*absence de l'accent sur le « e » du participe
Passé.

* omission du « se » devant le verbe

Pronominal.

* erreur sur la terminaison du verbe prendre

*erreur sur la terminaison du verbe dire

*emploi incorrect de la terminaison du verbe
« Pouvoir » au présent

*emploi erroné du verbe « garder » à de
l'infinitif

* accord non maîtrisé du participe passé
Employé avec *être* (3ème pers du singulier).
-ajout incorrect du « s ».

Texte n° 7 :

Un jour j'vé un accident. Le chofer de taxi écrasé un chat. qui travarce la rue.

Le chat et blecer. Il a prendre le chat a le vétérinaire.

Le chat ses remi en forme. Il a ramne a la maison.

1-Le plan pragmatique

L'apprenant a bien choisi un type d'écrit adapté (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'est pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « *un jour* ».

L'écrit n'était pas divisé en paragraphes et les marques de l'énonciation n'étaient pas respectées.

Le système de temps n'a pas été maîtrisé par l'élève, on le voit aisément dans : « *j'vé un accident* », « *il a prendre le chat a le vétérinaire* » mais il a bien employé le présent « *un chat qui travarce la rue* ».

2-Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Toutes les phrases sont sémantiques mais les propositions n'étaient pas marquées efficacement d'où l'absence complète des conjonctions de coordination qui assurent cette fonction.

Le vocabulaire est courant mais pauvre, marqué par le mauvais emploi du verbe « ramener ». Exemple : « *il a ramne a la maison* ».

3-La morpho -syntaxe

Le système des temps (imparfait + passé simple) n'est pas pertinent. Le temps le plus utilisé par l'élève est la passé composé, qui a été repéré dans les phrases suivantes :

« *Le chat et blecer* », « *il a prendre le chat a le vétérinaire* », « *le chat ses remi en forme* ».

La cohérence syntaxique est assurée, on la voit généralement dans l'emploi correct des articles définis et indéfinis : *un jour, le chofer, le chat, la maison,...*

Erreur

Le chofer de taxi écrasé un chat, qui

Travarce la rue

Il a prendre le chat a le vétérinaire

Il a ramne a la maison

interprétation

*emploi faux de la virgule après « chat »

*erreur sur la morphologie du verbe traverser

* structure de la phrase (ordre des mots)

*emploi faux du verbe avoir à la place de la préposition « au »

* erreur sur la morphologie du verbe prendre

* choix inapproprié - confusion entre : a / à

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *le chofer, travarce, blecer, vétérinere, a ramne.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreurs phonogrammiques

Le chofer

J'vé

Erreurs sur les homophonies verbales

Le chat et blecer

Le chat ses remi en forme

Il a ramne a la maison

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

J'vé un accident

Le chofer de taxi écrasé un chat

Le chat et blecer

Il a prendre le chat a le vétérinere

Le chat ses remi en forme

Les accords

Le chat et blecer

Il a prendre le chat

interprétation

* confusion entre : / eur / et / er /

* vu / vé , / u / et / é /

confusions entre :

* et / e (la conjonction de Coordination et (L'auxiliaire être).

* s'est / ses (l'auxiliaire être et l'adjectif Possessif).

* a / à (le verbe avoir et la préposition « à »)

* emploi incorrect du verbe « voir » au passé Composé (1ère pers du singulier).

* emploi erroné du verbe écraser à l'imparfait (3ème personne du singulier).

* erreur sur la morphologie du verbe « blesser » Au passé composé (3ème pers du singulier).

* emploi faux du participe passé du verbe Prendre, employé avec l'auxiliaire avoir

* erreur sur la morphologie du verbe remettre Au passé composé (3ème pers du singulier).

-emploi incorrect de l'auxiliaire être

* accord non maîtrisé du participe passé avec le Sujet « chat ».

* infinitif à la place du participe passé

La ponctuation est malmenée ; on la voit surtout dans :

- l'absence des virgules après : *un jour J've un accident*
- l'emploi incorrect des majuscules et des points : *le chofer de taxi écrasé un chat qui travarce la route.*
- lisibilité correcte.

Texte n° 8 :

dans in jourd je regarde un accident très grave et la voiture qui arrivait a grende vitesse et le chauffeur a essayé de freiner le chien a peur et courir a cotté a gauche de la route.

1-Plan pragmatique

L'élève a choisi un type d'écrit adapté, le récit.

La fonction du guidage du lecteur n'est pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « *dans un jourd* ».

L'écrit se présente en un seul paragraphe, vide de signes de ponctuation (absence des virgules et des points)

Les marques de l'énonciation sont respectées ; l'élève a bien utilisé les adverbes de lieu tels que : *a cotté, a gauche.*

2-Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction entre les phrases.

L'élève a employé des phrases grammaticales et sémantiques sauf pour l'emploi successif de la conjonction de coordination « et » qui a alourdi le texte.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

Les propositions n'étaient pas marquées efficacement ; on les voit dans l'abus du « et » qui a rendu difficile la division du texte.

3- la morpho-syntaxe

L'élève n'a pas respecté le système des temps relatif au récit sauf pour l'emploi correct du verbe « arriver » à l'imparfait : *la voiture qui arrivait a grende vitesse.*

Les temps les plus utilisés sont : le présent et le passé composé de l'indicatif.

La cohérence syntaxique est assurée ; l'élève a utilisé correctement les articles définis et indéfinis comme : *un accident, la voiture, le chauffeur, le chien, la route* ainsi que les adverbes de lieu (*a cotté, a gauche*) et les indicateurs de temps « *dans in jourd* ».

En voici quelques erreurs relevées dans la copie, et qui seront interprétées comme suit :

Erreur

*Dans in jourd je regarde un accident très
Grave et la voiture qui arrivait a grende vitesse
Et le chauffeur regarde un chien aversi la route*

*Le chauffeur a essayé de freiner le chien
a peur et courir a cotté a gauche de la
route.
sing.)*

interprétation

*choix inapproprié de :
-la préposition dans
-le verbe regarder au présent
*l'abus du « et »
*confusion entre : a / à
*erreur sur la terminaison du verbe
traverser à l'imparfait.
*omission du pronom relatif « qui » placé
Après « chien ».
-phrase lourde.
*ponctuation inexistante
-erreur sur la morphologie du verbe courir
au présent de l'indicatif (3ème pers du

L'orthographe

1-L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *in jourd, aversi, a cotté, a gauche.*

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

A cotté

interprétation

* ajout incorrect de la consonne « t »

Erreur sur les homophonies verbales

La voiture qui arrivait a grande vitesse

a côté a gauche de la route

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Un chien aversi la route

Le chien a peur et courir a cotté

A gauche de la route.

Les accords

Le chien courir

*confusion entre : a / à

le verbe avoir et la préposition « à ».

* erreur sur la terminaison du verbe traverser
au présent (3ème personne du singulier).

*emploi incorrect de l'infinitif à la place du
Verbe courir au présent (3^{ème} pers du sing.).

*accord non maîtrisé du verbe courir avec le
Sujet (3ème pers du sing.).

La ponctuation est inexistante ; on ne voit ni points ni virgules, ce qui rend la compréhension difficile.

L'absence des majuscules a été repérée dans la première phrase : *dans in jourd je regarde un accident ...*

La lisibilité de l'écriture était correcte.

Texte n° 9 :

La accident

à jeudi , mon frère fait une accident a taxi , il décide une premenade à taxi , mon frère descend la pente à toute vitesse , soudin, il vois une chate , qui traversé , la chate blissé , et mon frère tombe par terre à une arbre.

Il mal, je prends Mon frère à l'hospital, après la accident a semaine, mon frère sorte a l'hospital.

1- Plan pragmatique

L'élève a bien choisi un type d'écrit adapté (le récit)

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « *soudin* ».

L'élève n'a pas respecté la structure du récit : l'évènement a précédé l'introduction (1ère et deuxième phrase du texte).

Le découpage du texte en paragraphes n'était pas assuré et la ponctuation était malmenée, comme on peut le constater dans l'emploi successif des virgules dans la phrase suivante :

« *mon frère descend la pente à toute vitesse, soudain, il vois une chate, qui traversé, la chate blissé* ».

Les majuscules sont rarement employés ; on repère leur absence dans la première phrase du texte : *à jeudi, mon frère fait une accident a taxi*.

Il faut signaler aussi, l'emploi correct des marques de l'énonciation telles que : les pronoms possessifs (*mon frère*), les pronoms personnels sujets (*il vois une chate*) et le pronom relatif « qui » (*qui traversé la route*) qui ont été bien maîtrisées par l'apprenant.

2- Plan sémantique

La cohérence sémantique n'était pas assurée ; on la voit clairement dans la contradiction entre la première et la deuxième phrase.

« *Mon frère fait une accident a taxi, il décide une premenade à taxi* », l'élève a fait précéder l'évènement à l'introduction.

Les phrases sont sémantiquement acceptables et le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

L'élève n'a pas marqué efficacement les propositions par l'emploi des conjonctions de coordination (mais, où, et...) qui assurent cette fonction.

3-La morpho- syntaxe

Le système de temps relatif au récit n'était pas respecté par l'élève, sauf pour quelques verbes employés à l'imparfait mais qui sont mal écrits. Nous citons l'exemple suivant:

« *Il vois une chate, qui traversé la route* »

Le temps le plus utilisé dans ce texte est le présent ; on le voit dans :

« *Mon frère fait une accident* », « *il décide une premenade à taxi* ».

La cohérence syntaxique est assurée ; l'élève a utilisé correctement les pronoms possessifs (*mon frère*), les articles définis (*la pente, la chate, l'hôpital*) et les articles indéfinis (*une promenade, une chate....*)

Voici quelques erreurs et leur interprétation

Erreur

à jeudi, mon frère fait une accident à taxi

il décide une promenade à taxi

*mon frère descend la pente à toute vitesse,
soudain, il voit une chate, qui traversé*

La chate blissé

*Il mal, je pends Mon frère à l'hôpital,
après la accident à semaine, mon frère
Sorte a l'hôpital.*

interprétation

*choix inapproprié de :

- la préposition « à »
- l'article indéfini « une » devant le mot masculin « accident ».

* emploi erroné de l'expression « à taxi »

*répétition du G.N (mon frère)

- erreur sur la terminaison du verbe voir
- erreur sur la terminaison du verbe traverser.
- emploi abusif de « et ».

*omission de l'auxiliaire « être » au présent

*omission du verbe « avoir » qui suit le pronom personnel sujet « il ».

- emploi faux du déterminant « la »
- choix inapproprié de la préposition « à » à la place de « d'une ».

-répétition indésirable du G.N (mon frère).

- erreur sur la terminaison du verbe sortir
- choix inapproprié du verbe avoir à la place de la préposition « de ».

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *frère, une accident, promenade, soudain, une chate, blissé, l'hôpital, la accident.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront classées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

Il vois une chate

Erreur phonogrammique

La chate blissé

Erreur sur les homophonies verbales

Un accident a taxi

Mon frère sorte a l'hôpital

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Il vois une chate qui traversé la route.

La chate blissé

Il mal

Mon frère sorte a l'hôpital

Les accords

La chate blissé

Mon frère sorte

-lisibilité correcte.

interprétation

*omission de la consonne « t »

*confusion entre : / i / et / e /

*confusion entre : a / à

(le verbe avoir et la préposition « à »).

*erreur sur la terminaison du verbe voir au Présent (3ème pers du sing.).

-erreur sur la morphologie du verbe traverser à l'imparfait (3ème pers du sing.).

* emploi erroné du verbe blesser au passé Composé (omission de l'auxiliaire être).

*omission du verbe avoir

*erreur sur la terminaison du verbe sortir au Présent (3ème pers du sing.).

*accord non maîtrisé du participe passé employé seul.

* accord non maîtrisé du verbe avec son sujet.

Texte n° 10 :

*Un jeur a vu un accident : une voitur a écrasé un povre chien. Le chofer se tourne
Il a vu le chien urlle de douler
l'homme quepabilise*

1-Le plan pragmatique

L'élève a choisi un type d'écrit adapté (le récit)

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; un seul organisateur textuel est utilisé « *un jour* ».

La structure du texte n'était pas respectée par l'élève (la conclusion manquait) et sa division en paragraphes n'était pas assurée.

La ponctuation est malmenée ; on la voit notamment dans la 1^{ère} phrase ou l'absence des virgules était marquée après l'indicateur de temps « *un jour* », l'emploi des deux points qui nous indiquent l'explication « *un jeur a vu un accident : une voitur a écrasé un povre chien* » et l'absence des majuscules après le point, comme nous la voyons dans l'exemple ci-dessous : « *l'homme quepabilise* ».

Les marques de l'énonciation n'étaient pas respectées ; absence des conjonctions de coordination qui assurent cette fonction.

2- Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Les phrases sont sémantiques et le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

L'élève n'a pas marqué les propositions par l'emploi des conjonctions de coordination. Ces dernières n'existaient pas dans le texte.

-L'orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *un jeur, une voitur, un povre, le chofer, urlle, douler, douler, quepabilise.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreurs phonogrammiques

Un jeu

Le chofer

douler

l'homme quepabilise

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Un jeur a vu un accident

il a vu le chien urlle de douler

L'homme quepabilise

Les accords

Le problème ne s'est posé à l'apprenant.

-lisibilité correcte.

interprétation

confusions entre :

* / eur / et / our /

* / eur / et / er /

* / eur / et / et /

* / c / et / qu /

*erreur sur la morphologie du verbe voir
Au présent (1ère pers du singulier).
-omission du pronom personnel sujet (je)

* emploi faux du verbe « hurler » au
Présent à la place de l'infinitif.

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

Sujet n° 2 :

Racontez ce que vous allez faire pendant les vacances d'été.

Texte n° 1 :

dans les vacance de l'ete J'ai jouer avéce mé amis et Jai recardé la télé et Je suis parti à la plage et con oné arivé mois et ma famil J ai nagé dans la plage et J'ai jouer avéce mon frère et J' aite contonte.

1-Le plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit adapté à la situation de communication (le récit). La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; on la voit notamment dans l'absence des organisateurs textuels tels que : d'abord, ensuite et enfin. Seulement un indicateur de temps était mentionné au début de la première phrase et qui nous a montré la structure du texte « *dans les vacance de l'ete* ».

La division du texte en paragraphes n'était pas effectuée et la ponctuation est cependant malmenée. Prenant l'exemple de la phrase citée ci-dessous :

« *dans les vacance de l'ete J'ai jouer avéce mé amis* »

On observant l'exemple, nous avons remarqué l'absence de la virgule après le mot « *ete* » ainsi que l'emploi excessif de la conjonction de coordination « *et* » qui a alourdi le texte.

Les marques de l'énonciation sont globalement interprétables ; l'élève a bien utilisé :

- les articles définis (les *vacance*, l' *ete*, la *télé...*)
- les adjectifs possessifs (*mé* amis, ma *famille.*)

2-Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit. Le choix des verbes est approprié, on cite par exemples : « Jai recardé la télé », « je suis parti à la plage », « Jai nagé dans la plage ».

Les phrases sont sémantiquement acceptables mais les propositions n'étaient pas marquées efficacement ; on la voit aisément dans l'emploi excessif de la conjonction

de coordination « et », sauf pour l'emploi correct de quelques mots de liaison tels que : la préposition « avec » citée dans la phrase suivante :

« *J'ai jouer avéce mé amis* »

3-Le plan mopho-syntaxique

Le système des temps relatif au récit n'était pas pertinent ; l'élève a employé le passé composé de l'indicatif (j'ai jouer, Jai recardé, Je suis parti, con oné arivé, Jai nagé).

Il a achevé son écrit par l'emploi de l'imparfait dans : « *J'aite contonte* ».

La cohérence syntaxique était assurée efficacement par l'emploi correct du pronom personnel sujet « je » mais un autre n'était pas bien utilisé, c'est le cas de la phrase suivante : « *Et con oné arivé mois et ma famil Jai nagé dans la plage* ».

Erreur

et con oné arivé mois et ma famil

J ai nagé dans la plage.

et J'ai jouer avéce mon frère et

J'aite contonte.

Dans les vaconce de l'ete J'ai jouer

Avéce mé amis

interprétation

- *structure de la phrase.
- * emploi faux de l'expression « mois Et ma famil »
- * l'oubli de l'apostrophe devant le verbe « nager ».
- * l'emploi excessif de « et »
- * erreur sur la morphologie du verbe « être » à l'imparfait.
- * emploi erroné de l'infinitif « Jouer » à la place du participe passé
- *choix inapproprié de :
 - la préposition « à »
 - du déterminant « l' »

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vaconce, ete, avéce, mé amis, recardé, con, famil, jouer, frère, contonte.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront classées comme suit :

<u>Erreur</u>	<u>interprétation</u>
<u>B- Orthographe lexicale</u>	
<u>Erreur logographique</u>	
<i>Ma famil</i>	*l'omission de la consonne « l » Suivie d'un « e » du féminin.
<u>Erreurs phonogrammiques</u>	<u>confusions entre :</u>
<i>Les va<u>con</u>ce</i>	* on / an
<i>J'ai rec<u>ard</u>é</i>	* c / g
<i>con oné ariv<u>é</u></i>	*con / quand
<i>J'ai j<u>eu</u>er</i>	* eu / ou, é / er.
<i>Mon fr<u>é</u>re</i>	* é / è
<i>J'aite cont<u>on</u>te</i>	* on / en
<i>m<u>é</u> amis</i>	* é / es.
<u>Erreurs sur les homophonies verbales</u>	<u>confusions entre :</u>
<i>-Con → quand</i>	*con / quand
<i>Con oné ariv<u>é</u></i>	
<i>-Mois → moi</i>	* mois / moi (un pronom sujet et le mois de l'année)
<i>Mois et ma famil</i>	
<u>C- Orthographe grammaticale</u>	
<u>Erreurs morphogrammiques</u>	
<i>J'ai j<u>ou</u>er av<u>é</u>ce m<u>é</u> amis et j'ai</i>	*emploi faux de l'infinitif à la place du participe passé du verbe « jouer ».
<i>Recard<u>é</u> la tél<u>é</u></i>	- l'oubli de l'apostrophe.
<i>Con on<u>é</u> ariv<u>é</u> mois et ma famil</i>	* erreur sur la morphologie du verbe arriver au passé composé.
<i>J'ai j<u>eu</u>er av<u>é</u>ce mon fr<u>é</u>re</i>	* erreur sur la morphologie du verbe jouer au passé composé (p.p remplacé par l'infinitif)
<i>J'aite cont<u>on</u>te</i>	* erreur sur la morphologie du verbe « être à l'imparfait.

Les accords

J'ai jouer

Je suis parti

J'ai jeuer

accord non maîtrisé du :

* *participe passé avec le sujet « j »*

(Participe passé remplacé par l'infinitif)

* *p.p avec le sujet (il s'agit d'une fille).*

* *participe passé avec le sujet « j »*

(Participe passé remplacé par l'infinitif).

Les majuscules sont mal menées ; on constate leur absence aux début des phrases et leur présence au milieu de ces dernières. Voici quelques phrases qui le montrent :

« dans les vaconce de l'ete J'ai jouer avéce mé amis »

« J'ai jouer avéce mé amis et Jai recardé la télé ».

Les points sont inexistants dans tout le texte sauf le cas du point final.

La lisibilité était correcte.

Texte n° 2 :

pendant les vacances d'ete j'ai démaré a la plage avec papa et maman. j'ai manté sur le roché et j'ai plangé. j'ai mangé mon cascrot et j'ai fais un petite saiste. J'ai joé.

1- Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit bien adapté (le récit)

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assuré ; marquée par l'absence des organisateurs textuels (*d'abord, ensuite, enfin*) et la présence d'un indicateur de temps (*pendant les vacances d'été*) qui nous a monté la structure du texte.

Le texte se veut un ensemble clôt, vide de paragraphes.

La ponctuation était malmenée ; on la voit aisément dans l'absence des virgules : « *pendant les vacances d'été j'ai démaré a la plage avec papa et maman* » et des majuscules au début de chaque phrase : « *j'ai manté sur le roché* », « *j'ai mangé mon cascrot* », « *j'ai joé* ».

Mais les points étaient marqués efficacement, à la fin de chaque phrase.

Les marques de l'énonciation ont été bien assurées ; l'élève a bien employé :

-les articles définis : les vacances, la plage, le roché

-les articles indéfinis : un saiste

-les adjectifs possessifs : mon cascrot.

2- Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Le vocabulaire est courant, tiré de la vie quotidienne. On le voit généralement dans le choix approprié des verbes : *démarrer, monter, nager, manger et faire une petite sieste.*

Les phrases sont sémantiquement acceptables et les propositions ont été marquées efficacement par l'emploi correct des mots de liaison tels que, la conjonction de coordination « et » et la préposition « avec ». En voici quelques exemples :

- « j'ai manté sur le roché et j'ai plangé »
- « j'ai mangé mon cascrot et j'ai fais un petite saiste »
- « j'ai démaré a la plage avec papa et maman ».

3-Le plan morpho-syntaxique

Le système des temps du récit n'était pas pertinent ; l'élève a employé que le passé composé de l'indicatif (j'ai démaré a la plage, j'ai manté sur le roché, j'ai plangé, j'ai mangé, j'ai fais un saiste, j'ai joé.).

La cohérence syntaxique était assurée ; l'élève a bien employé les pronoms personnels sujets « je ». Prenant l'exemple de ces deux phrases :

« j'ai démaré a la plage », « j'ai fais un petite saiste ».

Les autres erreurs orthographiques seront classées comme suit :

A- L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *démaré, manté, roché, plangé, cascrot, saiste, joé.*

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

J'ai démare a la plage

Un petite saiste

Erreurs phonogrammiques

J'ai manté

J'ai plangé

J'ai mangé mon cascrot

J'ai joé

Erreur sur les homophonies lexicales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs sur les homophonies verbales

J'ai démare a la plage

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

J'ai fais un petit saiste

Jai joé

Les accords

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

-Lisibilité correcte.

interprétation

* omission de la consonne « r » du verbe Démarrer.

* omission du « e » du féminin.

confusions entre :

* an / on

* an / on

* o / ou

* o / ou

* confusion entre : à / a

(La préposition « à » et le verbe avoir).

* erreur sur la terminaison du participe

Passé employé avec l'auxiliaire « avoir ».

* omission de l'apostrophe.

Texte n° 3 :

Pendant les vacances de l'été je vais a ma grand-mère et mon grand pare a colo, un jour Je souis allé a la plage avce ma famille et la famille de tonde et je nagie avce ma seur que s'appelle Kaoutahar et la prémedé, en narentre a la mison et pendant la noui on sorti pour mengé la crime et je joue avec ma coupine et comsa les vacances féné.

1- Plan pragmatique

L'apprenant a répondu correctement à la consigne tout en choisissant un type d'écrit adapté (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas totalement assurée ; on la voit aisément dans l'emploi d'un seul organisateur textuel « un jour ».

Les indicateurs de temps ont été bien utilisés, on cite par exemples : « *pendant les vacances de l'été* », « *pendant la noui* ».

La mise en page (la division du texte en paragraphes) n'était pas effectuée par l'élève ; absence de paragraphes marquée par le manque des organisateurs textuels.

La ponctuation était mal maîtrisée ; on l'a constaté notamment dans les phrases suivantes :

*Absence de virgules dans : « *pendant les vacances de l'été je vais a ma grand-mère et mon grand pare a colo* »

*Emploi des majuscules au milieu de la phrase : « *un jour Je souis allé a la plage* »

*Emploi excessif du « et » à la place des virgules dans : « *et pendant la noui on sorti pour mengé la crime et je joue avec ma coupine et comsa les vacances féné* »

*Absence des points dans tout le texte.

Les marques de l'énonciation ont été bien maîtrisées par l'élève ; il a utilisé correctement :

- les articles définis (les *vacances*, *la* plage, *la* famille, *la* crime, *la* noui)
- les articles indéfinis (*un* jour)
- les adjectifs possessifs (*ma* grand-mère, *mon* grand pare, *ma* famille, *ma* seur, *ma* coupine)

2-Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction entre les phrases du texte qui ont été sémantiquement acceptables.

Les propositions n'étaient pas marquées efficacement, on les voit notamment dans l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et », qui a alourdi le texte.

Le vocabulaire était courant, adapté à l'écrit produit, marqué par un choix approprié de quelques expressions telles que : « manger la crime » et « jouer avec la coupine »...

3- La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit n'était pas pertinent ; tantôt l'élève emploie le présent « *je vais* », « *je joue* »...tantôt le passé composé de l'indicatif « *je souis allé a la plage* »

La cohérence syntaxique était assurée, marquée par l'emploi correct des pronoms personnels sujets, tels que :

- Le pronom « je » dans : « *je vais a ma grand-mère* » -
- L'article indéfini « on » qui renvoie à « nous » : « *on sorti pour mengé la crime* »,.....

Voici quelques erreurs et leurs interprétations :

<u>Erreur</u>	<u>interprétation</u>
<i>Pendant les vacances <u>de l'été</u> je</i>	* choix inapproprié du :
<i>Vais <u>a</u> ma grand-mère et mon</i>	-verbe « avoir » à la place de la
<i>Grand pare <u>a</u> colo</i>	De la préposition « chez »
<i>un jour Je souis allé a la plage</i>	-verbe « avoir » placé avant « colo ».
<i>avce ma famille et la famille de tonde.</i>	* structure de la phrase
<i>Et je <u>nagie</u> avce ma seur <u>que</u> s'appelle</i>	* structure de la phrase
<i>Kaoutahar et <u>la prèmedé</u>.</i>	- mot incompréhensible (la prémedè)
	-erreur sur la terminaison du verbe nager

*en narontre a la mison et pendant la
noui on sorti pour mangé la crime et je
joue avec ma coupine et comsa les
vacances féné.*

- L'orthographe

A – Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vaconces, grand pare, avce, tonde, seur, mison, la noui, mengé, la crime, avece, coupine, comsa, féné.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit

B- Orthographe lexicale

Erreurs morphogrammiques

Les vaconces de l'été

Grand pare

Je souis allé / la noui

La famille de tondee

Ma seur

La miison

La crime

Ma coupine

Les vacances féné

Pour mengé la crime

Erreurs sur les homophonies lexicales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

-emploi faux du pronom relatif « que » à la place de « qui ».

* structure de la phrase

-ordre des mots

-emploi excessif du « et »

-emploi faux de « en » à la place de l'article indéfini « on ».

- omission de l'auxiliaire « être » devant le participe passé « sorti ».

confusions entre :

* on / an

* a / é

* oui / ui

* t / d

* eur / oeur

* i / ai

* i / è

* ou / o

* é / i

* é / er.

Erreurs sur les homophonies verbales

Je vais a ma grand-mère

Je suis allé a la plage

En narontre a la mison

Comsa les vacances féné

C – Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Je souis allé a la plage

Je nagie avce ma seur

En narontre a la mison

On sorti pour mengé la crime

Les vacances féné

Les accords

Je nagie avce ma seur

Les vacances féné

-lisibilité correcte.

confusions entre :

* a / à (verbe avoir et l'auxiliaire être)

* sa/ ça (le possessif et le démonstratif).

*erreur sur la graphie de l'auxiliaire être.

*erreur sur la terminaison du verbe nager

A l'imparfait (1ère pers du sing.).

* erreur sur la morphologie du verbe

Rentrer au passé composé

*omission de l'auxiliaire être au présent

* emploi faux du participe passé à la

Place de l'infinitif.

* erreur sur la morphologie du verbe

finir au passé composé (3ème pers du

Pluriel).

*accord non maîtrisé du verbe avec le

Sujet.

* accord non maîtrisé du participe passé

Texte n° 4 :

Pendant les vacances d'été je suis allé avec ma famille à anaba c'est une ville développer je suis allé chez ma tente et ses enfants à la plage on a jouer du tennis et du voler et on a nager à la mer.

On c'est profiter de notre temps après travailler toute l'année scolaire on a fait la fête on c'est défouler comme des fous je les oublier jamais ses moments.

1- Plan pragmatique

L'apprenant a répondu correctement à la consigne, tout en choisissant un type d'écrit bien adapté à la situation de communication (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée, on la voit généralement dans l'absence des organisateurs textuels. Un seul indicateur de temps est utilisé, placé au début du texte « *pendant les vacances d'été* », nous montre le type de texte.

Le texte est divisé en deux paragraphes mal ponctués ; on constate l'absence de la virgule après l'indicateur de temps « *pendant les vacances d'été je suis allé avec ma famille* », l'absence des points après les mots : « *anaba , plage, scolaire, des fous* »

Ex : « on c'est défouler comme des fous je les oublier jamais ses moments ».

Les marques de l'énonciation sont adaptées ; l'élève a bien employé :

- les articles définis (*les vacances, la plage, la mer, la fête*)
- articles indéfinis (*des fous*)
- les adjectifs possessifs (*ma famille, ma tente, ses enfants, notre temps*)
- les pronoms compléments COD (je *les oublier jamais ses moments*)
- les adjectifs démonstratifs (*c'est une ville développer*)

2- Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction entre les phrases et les substituts nominaux sont appropriés.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit, tiré de la vie quotidienne.

Prenant l'exemple de quelques expressions :

- « *on c'est profiter de notre temps* »

- « *on c'est défouler comme des fous* »
- « *c'est une ville développer* », etc.

Les phrases étaient sémantiques et les propositions ont été marquées efficacement par l'emploi approprié de quelques connecteurs comme « et » :

- « *On a jouer du tenice et du voler et on a nager à la mer* ».

3- La morpho-syntaxe

Le système des temps relatif au récit n'était pas maîtrisé par l'apprenant. Ce dernier a employé le passé composé de l'indicatif.

En conclusion, il a exprimé ses sentiments par l'emploi du futur simple.

Ex : « *je les oublirer jamais ses moment* ».

La cohérence syntaxique était assurée ; l'élève a bien employé les pronoms personnels sujet ainsi que les pronoms compléments COD.

Ex : « *je suis allé avec ma famille* », « *on a nager à la mer* », « *on a fait la fête* »,
« *Je les oublirer jamais ses moment* ».

Erreur

*On c'est profiter de notre temps aprè
travailler toute l'anée scolère.*

On a nager à la mer

Je les oublirer jamais ses moment.

interprétation

- * structure de la phrase.
- emploi faux du verbe profiter au passé Composé.
- confusion entre : c'est/ s'est.
- * choix inapproprié de « à » à la place de la Préposition « dans ».
- *omission du « ne » de la négation après le Pronom personnel « je ».
- erreur sur la terminaison du verbe oublier Au futur simple (1ère pers du sing.)
- confusion entre : c'est / s'est
- omission du « s » du pluriel.

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vacconces, anaba, développer, tenice, voler, temps, apré, anée, scolère, fête, jamais.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront classées comme suit :

Erreur

interprétation

B- Orthographe lexicale

Erreurs logographiques

Les vacconces

* ajout incorrect de la consonne « c »

Anaba

* omission de la consonne « n »

Une ville développer

* omission de la consonne « p »

L'anée scolère

* omission de la consonne « n ».

Erreurs phogrammiques

confusions entre :

Les vacconces

* on / an

Anée scolère

* ai / é

La fête

* é / e

Apré

* é / è

Erreurs sur les homophonies lexicales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève

confusions entre :

Erreurs sur les homophonies verbales

On c'est profiter de notre temps

* c'est / s'est

On c'est défouler

* c'est / s'est

Je les oublier jamais ses moment.

* ses / ces

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

On a jouer du tenice

* emploi faux de l'infinitif à la place du PP.

On a nager à la mer

* emploi erroné de l'infinitif du verbe nager à la place du participe passé du même verbe.

On c'est profiter de notre temps

* emploi faux du « c'est » démonstratif à la place du possessif.

On c'est déjouler comme des fous

Je les oublirer jamai ses moment

Les accords

Une ville dévolper

On a jouer du tenice

On c'est profiter de notre temps

On c'est déjouler

Je les oublirer jamai

* lisibilité correcte.

- erreur sur la morphologie du verbe pronominal « se profiter ».

* erreur sur la morphologie du verbe pronominal « se déjouler » au passé composé.

* erreur sur la terminaison du verbe « oublier » au futur simple .
(1ère personne du singulier).

accord non maîtrisé du :

*participe passé employé seul (FS)

*participe passé employé avec avoir

*participe passé employé avec être

*verbe avec son sujet (1 ère pers du sing)

Texte n° 5 :

Un jour pendant les vacances d'été j'ai partagé mon temps entre temps entre j'ai joué avec mes copains le ballon dans le stade et j'ai allé à la plage avec ma famille à anaba et j'ai nagé dans la mér et pendant la nuit j'ai mange la crème par ma famille et entre temp j'ai préparé mes devoir et comsa les vacance à fini avec joie.

1- Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit adapté (le récit)

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « un jour ». Quelques indicateurs de temps ont été également utilisés : « *pendant les vacances d'été* », « *pendant la nuit* » afin de nous montrer la structure du texte.

On a constaté aussi l'absence des paragraphes ; le texte se présente comme un ensemble clôt ou toutes les phrases se succèdent, les unes aux autres sans aucunes interruptions (absence des points).

On a souligné aussi l'absence des virgules dans : « *un jour pendant les vacances d'été j'ai partage mon temps* » et l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et » dans : « *et j'ai nagé dans la mér et pendant la nuit j'ai mange la crème par ma famille et entre temps j'ai préparé mes devoir* ».

Les marques de l'énonciation sont globalement interprétables ; l'élève a bien utilisé :

- Les articles définis (les vacances, le ballon, la plage, la nuit, la crème)
- Les articles indéfinis (un jour)
- Les adjectifs possessifs (mon temps, mes copains, ma famille, mes devoir)

2- Plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée et les substituts nominaux étaient appropriés.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit. En voici quelques expressions qui le montrent : « *j'ai joué avec mes copains* », « *pendant la nuit j'ai mangé la crème* ».

Les propositions n'étaient pas marquées efficacement ; on les voit aisément dans l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et » qui a alourdi le texte.

Les autres conjonctions n'étaient pas utilisées.

3- La morpho-syntaxe

Le système des temps du récit n'était pas pertinent ; l'élève a employé le passé composé de l'indicatif.

Ex : * *j'ai partagé mon temps*, * *J'ai joué avec mes copains*, * *J'ai allé à la plage*, * *j'ai nagé dans la mer*, * *j'ai mangé la crème*.

La cohérence syntaxique était assurée par l'emploi correct du pronom personnel sujet « j » qui était dominant dans le texte.

Erreur

*J'ai partagé mon temps entre temps
entre j'ai joué avec mes copains le
ballon.*

*.j'ai allé à la plage
j'ai mangé la crème par ma famille*

*et entre temps j'ai préparé mes devoir
et comsa les vacance à fini avec joie .*

interprétation

- *structure de la phrase.
- *emploi erroné de l'expression « entre temps...entre ».
- *omission de la préposition « avec » qui doit être placé devant le GN (le ballon)
- *emploi erroné de l'auxiliaire avoir .
- *emploi erroné de la préposition « par » à la place de « avec ».
- * ordre des mots
- erreur sur la morphologie du verbe finir (3ème pers du pl.)
- omission du « s » du pluriel aux mots : devoir et vacance.

- L' Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *anaba, mér, temp, comsa.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront classées comme suit :

Erreurs

B -Orthographe lexicale

Erreurs logographiques

Anaba

Comsa

Erreurs phonogrammiques

La mér

J'ai mangé

Comsa

Erreurs sur les homophonies lexicales

La mér

Erreurs sur les homophonies verbales

Comsa les vacance à fini

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

J'ai allé à la plage

J'ai mangé la crème

*Les vacances à fini **

Les accords

J'ai mangé la crème

- lisibilité correcte.

interprétation

* omission de la consonne « n »

*omission de la consonne « m »

confusions entre :

* é / e

* e / é

* ça / sa

*confusion entre : mer / mère

* confusions entre :

a / à, sa / ça.

*emploi erroné de l'auxiliaire avoir au

Présent à la place de l'auxiliaire être

*omission de l'accent sur le « e » du

Participe passé.

*erreur sur la morphologie du verbe

Finir au passé composé.

*accord non maîtrisé du PP (omission de l'accent sur le « e »).

Texte n° 6 :

*un Jour pantant les vaconce de l'été. Je suis partie avec ma famille à la mere.
nous renderons a la plage. Je nage avec mon petit frère qui s'appelle Zinneddine
et que ve me tarminer. Je partis avec mon frère pour mange.
en pré midi en entrer à la maison. et comsa les vaconce et terminer.*

1- Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit adapté à la situation de communication (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « un jour ». Par contre, l'élève a utilisé efficacement les indicateurs de temps tels que : « mentant les vaconce de l'été », « en pré midi en entrer à la maison ».

L'absence de paragraphes a été constatée dès la première vision.

La ponctuation était inexistante ; on la voit généralement dans :

- l'absence de la virgule après l'organisateur textuel « un jour ».

Ex : « *un jour mentant les vaconce de l'été* ».

- l'emploi faux des points à la place des virgules

Ex : « *mentant les vaconce de l'été. Je suis partie avec ma famille à la mere* ».

Les majuscules ont été bien placées aux débuts des phrases sauf le cas de la dernière

Phrase du texte ou la virgule manquait.

Les marques de l'énonciation ont été respectées ; on les voit aisément dans

l'emploi correct des :

- articles définis (les vaconce, la mere, la plage, ...)
- articles indéfinis (un jour)
- les adjectifs possessifs (ma famille, mon petit frère)
- les pronoms relatifs (mon petit frère qui s'appelle Zineddine).

2- Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre Sauf le cas d'une expression mal formée, citée ci-dessous

« *Je nage avec mon petit frère qui s'appelle Zineddine et que ve me tarminer* »

On ne sait pas à qui renvoie cette expression.

Le vocabulaire est courant, tiré de la vie quotidienne de l'élève, adapté à l'écrit produit.

Les propositions ont été bien marquées par l'emploi efficace de la conjonction de coordination « et » ainsi que la bonne utilisation des indicateurs de temps placés au début de quelques phrases.

3- La morpho-syntaxe

L'élève n'a pas respecté les temps du récit (imparfait + passé simple). Il a employé d'autres comme le présent (je *nage*, *s'appelle*), le passé composé (je *suis parti*) et le futur simple de l'indicatif (renderons).

La cohérence syntaxique est assurée par l'emploi correct des pronoms personnels sujets (je et nous). Ex : « *je suis parti* », « *nous renderons a la plage* ».

Erreur

Nous renderons a la plage

et que ve me tarminer

En pré midi en entrer à la maison

et comsa les vaconce et terminer

interprétation

- * choix inapproprié du verbe « rendre »
Au futur simple
- confusion entre a / à
- * structure de la phrase
(phrase incompréhensible).
- * choix inapproprié de la préposition
« en ».
- * erreur sur l'emploi de « en » à la place
de l'article indéfini « on ».
- * emploi excessif de « et »
- emploi erroné de la conjonction de
coordination « et » à la place du verbe
avoir au présent (3ème pers du pl.)

- emploi faux de l'infinif.
- omission du « s » du pluriel.

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *pentant, vaconce, mere, frère, pré midi, comsa.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

Comsa les vaconce et terminer

Erreurs phonogrammiques

Pentant les vaconce

Mon petit frère

En entrer

comsa

Erreurs sur les homophonies lexicales

je suis parti à la mere

Erreurs sur les homophonies verbales

nous renderons a la plage

avoir)

les vaconce et terminer

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Je partis avec mon frère pour mange.

interprétation

* omission de la consonne « m »

Dans le mot « comme »

confusions entre :

* t / d, on / an

* é / è

* en / on

* sa/ ça

confusion entre : mère / mer

confusions entre :

* a / à (la préposition et le verbe

* est / et (la conjonction et l'auxiliaire être au présent.

* erreur sur la terminaison du verbe au présent (1ère personne du singulier).

en entrer à la maison

les vacance et terminer

Les accords

Je partis avec mon frère

En entrer à la maison

Les vacance et terminer

- lisibilité correcte.

- emploi erroné du verbe « manger » au présent, employé à la place de l'infinitif.
*erreur sur terminaison du verbe entrer à l'imparfait.

*erreur sur la morphologie du verbe terminer au passé composé (3ème pers du pluriel).

accord non maîtrisé du :

*verbe avec le sujet (1 ère pers du sing.)

* verbe « entrer » employé à l'imparfait avec le sujet « on ».

* participe passé employé avec l'auxiliaire être (3ème pers du pl.).

Texte n° 7 :

c'es demain les vacance tout la famille sont hereux mon pere et ma maire distribuent des bonbon pour le voyage.

la famill de moi font des projets. les uns iront a la plage. tout les plage plain parce que tous les homme viendra au plage.

- Plan pragmatique

L'élève a bien choisi un type d'écrit (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; aucun organisateur textuel n'est mentionné.

Le texte est divisé en deux paragraphes qui ont été repérées selon les idées exprimées.

La ponctuation est cependant malmenée, marquée par l'absence des virgules dans tout le texte. Ex : « *c'es demain les vacance tout la famille sont hereux* ».

Les points sont bien placés mais les majuscules sont rarement employées au début des phrases. Ex : *c'es demain... », « la famill de moi font des projets ».*

Les marques de l'énonciation ont été bien utilisées, on les voit dans l'emploi correct des :

- articles définis (*les vaconce, le voyage, la famill, les uns, les plage, les homme*)
- articles indéfinis (*des bonbon , des projets*)
- les adjectifs possessifs (*mon pere, ma maire*)
- les adjectifs d démonstratifs (*c'es*)
- les adverbes (*tout*)
- les mots de liaison tels que : « et », « parce que »

Ex : « *mon pere et ma maire* ».

« *tout les plage plain parce que tous les homme viendra au plage.*

- Plan sémantique

Aucune contradiction n'a été soulignée au niveau sémantique.

Les propositions ont été marquées efficacement par l'emploi de quelques mots tels que :

- « les uns » *dans : les uns iront a la plage*
- « tout » : *tout les plage plain*
- les indicateurs de temps : *c'es demain les vaconce.*

- Plan mopho-syntaxique

Le système des temps du récit n'était pas pertinent. L'élève a employé deux temps différents qui sont : le présent et le futur simple de l'indicatif.

Ex : *tout la famill sont hereux.*

* *Mon pere et ma maire distribuent des bonbon.*

**les uns iront a la plage, etc.*

La cohérence syntaxique n'était pas assurée ; on la voit dans l'absence des substituts notamment les pronoms personnels sujets, ainsi que la répétition de quelques expressions telles que : *la famill de moi*. Cette dernière peut être remplacée par « *ma famille* ».

Erreur

*C'es demain les vaconce tout la famille
sont hereux*

*mon pere et ma maire distribuent
des bonbon.*

La famill de moi font des projets

les uns iront a la plage

*Tout les plage plain parce que tous
les homme viendra au plage*

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vaconce, hereux, pere, maire, famill, plain.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreur logographique

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs phonogrammiques

les vaconce

hereux

interprétation

* emploi faux de « es »

* accord non maîtrisé de adjectif
(hereux) et de l'adverbe (tout).

* omission du « s » du pluriel au mot
« vaconce ».

*confusion entre : mère / maire.

*emploi faux de l'expression :

« la famill de moi »

- accord non maîtrisé du verbe faire avec
le sujet (3ème pers du sing.).

* phrase incomplète.

* ordre des mots

- omission du verbe « être », placé
avant l'adj. qualificatif « plain »

- erreur sur la terminaison du verbe
venir.

- Emploi faux de la préposition « au ».

-accord non maîtrisé de l'adverbe.

interprétation

confusions entre :

* on / an

* e / eu

mon pere

ma maire

plain

Erreur sur les homophonies lexicales

Mon pere et ma maire

Erreur sur les homophonies verbales

Les uns iront a la plage

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Tout la famille sont hereux

La famill de moi font des projets

Tout la plage plain

tout les homme viendra au plage

Les accords

tout la famille sont hereux

La famill de moi font des projets

Tout les plage plain

Tous les homme viendra au plage

* e / è

* ai / è

* ain / ein.

confusion entre : maire / mère.

confusion entre : a / à.

*emploi faux du verbe être à la troisième
Personne du pluriel.

* emploi erroné du verbe faire à la 3^{ème}
personne du pluriel.

* omission du verbe être au présent qui
doit être placé avant l'adjectif « plain ».

*erreur sur la terminaison du verbe « venir »
au futur simple (3ème pers du pl.).

accord non maîtrisé de :

* l'adverbe « tout » avec le GN (FS).

- l'adjectif attribut « hereux » avec le N
(FS).

* verbe avec son sujet (3ème pers du sing.)

*l'adjectif avec le nom (FP)

* le verbe venir avec le sujet
(3ème pers du Pluriel).

- lisibilité correcte.

Texte n° 8 :

dans Les vacances d été je sorte avac ma famille et j'irai à la plage et apré qu on arive je comence on jouer avec mon ferare et apré je nage dans la pré midé onéreveni a la méson de matonte et je contonte.

1- Plan pragmatique

L'apprenant a répondu correctement à la consigne tout en choisissant un type d'écrit, adapté à la situation de communication (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; un seul organisateur est employé « Apré ».

Les articulateurs de temps ont été bien utilisés ; on les voit aisément au début et au milieu du texte .ex : « *dans les vacance d été je sorte avac ma famille* », « *dans la pré midé onéreveni a la méson* », ...

La mise en page n'était pas effectuée par l'élève (absence de paragraphes) ainsi que la non maîtrise des signes de ponctuation.

En observant le texte, on a remarqué :

- l'absence des virgules et des points dans tout le texte sauf le cas du point final qui a été marqué par l'élève.
- Les majuscules sont malmenées, tantôts placés au milieu des phrases (dans les vacances d été), tantôt à la fin mais jamais au début « *dans Les vacances d été* ».
- Les marques de l'énonciation sont globalement interprétables ; l'élève a bien utilisé :
- les articles définis (*les vacances, la plage, la méson*)
- les adjectifs possessifs (*ma famille, mon ferare, matonte*)

Mais, il s'est abusé en employant excessivement la conjonction de coordination « et » qui a alourdi le texte.

Ex : « *dans Les vacances d été je sorte avac ma famille et j'irai à la plage et apré qu on arive je comence..* ».

-Plan sémantique

Aucune interdiction au niveau sémantique n'a été soulignée.

Les phrases ont été sémantiquement acceptables mais les propositions n'étaient pas marquées efficacement (emploi excessif de « et »).

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

-Plan morpho-syntaxique

Le système des temps relatif au récit n'était pas pertinent. L'élève a employé deux temps différents : le présent et le passé composé.

Ex : *je sorte, je comence, je nage* → *le présent.*

Onéreveni → *le passé composé.*

La cohérence syntaxique était assurée efficacement par l'emploi correct du pronom personnel « j » et l'article indéfini « on ». En voici quelques exemples :

* *on jouer avec mon ferare, * après qu on arive, * je sorte, * je comence,etc.*

Erreur

dans Les vacances d été

et après qu on arive je comence

on jouer avec mon ferare et après je nage

dans la pré midé onéreveni a la méson de matonte et je contonte

interprétation

* choix inapproprié de la préposition

« dans ».

* phrase incomplète

* structure de la phrase.

* omission du verbe être à l'imparfait qui doit être placé devant l'adjectif

« contonte ».

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *été, avac, après, arive, comence, ferare, la pré midé, méson, matonte, contonte.*

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreurs logographiques

Qu on arive

je comence

interprétation

* omission de la consonne « n »

* omission de la consonne « m »

Erreurs phonogrammiques

les vacance d eté

je sorte avac ma famille

on jouer

mon ferare

Apres je nage

La pre mide

La méson

Ma tonte / contonte

Erreurs sur les homophonies lexicales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs sur les homophonies verbales

Onereveni a la maison

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Je sorte avac ma famille

On jouer avec mon ferare

Onereveni

Je contonte

Les accords

je sorte avac ma famille

- lisibilité correcte.

confusions entre :

* e / é

* a / e

* er / è

*a/ è.

* é / è

* é / i

* é / ai

* on / en, on / an.

* confusion entre : a / à

* erreur sur la terminaison du verbe

Sortir au présent (1ère pers du sing.)

* emploi faux de l'infinitif à la place du verbe conjugué à l'imparfait ou au Passé composé.

*erreur sur la morphologie du verbe venir au passé composé.

* omission du verbe être placé après le le sujet « je ».

accord non maîtrisé du :

* verbe sortir avec le sujet « je ».

(1ère personne du singulier).

Texte n° 9 :

dans un jour, au vacance d'été. Je vais et ma famille à la plage, nous regardons à la rue des animaux et boucoup des famille qui vons à la plage, cantoner arrivé Je nage à la plage quatre heurx, après 1 heurx Je mange et ma famille la viande et le banane, ce matin nous retournons à la maison et nous heureux à la très belles journées.

- Plan pragmatique

L'apprenant a répondu à la consigne tout en choisissant un type d'écrit adapté à la situation de communication (le récit)

La fonction du guidage n'était pas assurée ; un seul organisateur textuel est employé « dans un jour ». Ce qui nous a attiré notre attention, c'est l'emploi efficace des indicateurs de temps « au vacance d'été », « ce matin » ainsi que quelques modalités appréciatives qui montrent que l'élève porte un jugement positif sur ses vacances.

**nous regardons à la rue des animaux et boucoup des famille.*

**nous heureux à la très belles journées.*

La mise en page n'était pas assurée ; l'élève n'a pas essayé de diviser le texte en paragraphes.

La ponctuation était mal maîtrisée ; on la voit notamment dans :

L'absence de la virgule après « 1 heurx je mange et ma famille la viande »

- le point à la place de la virgule et vice versa.

Ex : « *dans un jour, au vacance d'été. je vais et ma famille à la plage, nous regardons à la rue des animaux et boucoup de famille* ».

- l'absence des majuscules au début des phrases et leurs présences au milieu.

Les marques de l'énonciation sont globalement interprétables, assurées par l'élève.

On cite :

- les articles définis (*la plage, la viande, le banane, la maison*)
- les articles indéfinis (*des famille, des animaux*)
- les adjectifs possessifs (*ma famille*)

- les adverbes (*boucoup*).

-Plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été signalée.

Les propositions n'étaient pas assurées par l'élève ; on les voit notamment dans l'emploi erroné des prépositions et des conjonctions de coordination (et).

« *nous regardons à la rue* » (*dans*), « *je vais et ma famille à la plage* » (*avec*), ...

Le vocabulaire était courant, adapté à l'écrit produit.

- La morpho-syntaxe

Le système des temps (imparfait + passé composé) n'était pas pertinent. L'élève utilisait tantôt le présent (*je vais, nous regardons, je nage, je mange*) tantôt le passé composé (cantonner *arriver*).

La cohérence syntaxique était assurée par l'emploi correct des pronoms personnels sujets :

Je vais, je nage, nous retournons, nous regardons..., etc.

Erreur

dans un jour, au vacance d'été

je vais et ma famille à la plage

nous regardons à la rue

*après 1 heurx je mange et ma famille
la viande et le banane.*

Nous heureux à la très belles journées.

interprétation

*choix inapproprié de :

- la préposition « au »
- la conjonction de coordination « et » à la place de la préposition « avec ».
- la préposition « à » à la place de « dans ».
- la conjonction « et » à la place de « avec »

*structure de la phrase
- omission du verbe être au présent (1ère pers du pl.) qui doit être placé devant l'adj. qualificatif « heureux ».

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *cantoner, heurx, boucoup.*

Erreur

B- Orthographe lexicale

Erreurs logographiques

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs phonogrammiques

Boucoup des famille qui vons à la plage

Cantoner

Le banane

Erreurs sur les homophonies lexicales

Aucune erreur n'a été signalée.

Erreurs sur les homophonies verbales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

C- Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Des famille qui vons à la plage.

aller

Cantoner arrivé.

Nous heureux.

Les accords

Des famille qui vons à la plage

Très belles journés

- Lisibilité correcte.

interprétation

confusions entre :

* ou / au, es / e, ons / ont

* c / qu, er / é

* e / a.

*erreur sur la terminaison du verbe

au présent (3ème pers du pl.)

*erreur sur la morphologie du verbe
arriver au passer composé.

*omission du verbe être au présent
(1ère pers du plu.) qui doit être placé
devant l'adjectif qualificatif.

accord non maîtrisé du :

* verbe aller avec le sujet
(3ème personne du singulier).

* l'adjectif avec son nom (FP).

Texte n° 10 :

dons les vaconces d'été je soi allér avéce ma fâmi on vaconse a litli pour aller voire ma cromère. nos sont allé avéce l'avion et lapa jé roncontré mé amis. et apré nosome arivé a la méson de ma cromère et nosome résté tronte jour et nosome parti.

- Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit, adapté à la situation de communication (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; seulement un organisateur textuel est employé « apré ».

Ce qui nous a attiré notre attention, c'est l'emploi correct des indicateurs de temps (*dons les vaconces d'été*) qui nous a montré le type de texte.

Le texte se veut un ensemble clôt, vide de paragraphes et mal ponctué. On a remarqué l'absence des virgules et des majuscules dans tout le texte. En voici quelques exemples :

« *dons les vaconces d'été je soi allér avéce ma fâmi on vaconse a litli »*

Les points ont été bien placés, on les voit à la fin de chaque phrase.

Les marques de l'énonciation ont été assurées par l'élève ; il a bien utilisé :

- les articles définis (*les vaconces, l'avion, la méson* »).
- les adjectifs possessifs (*ma fâmi, ma cromère, mé amis*).

-Plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée, sauf le cas de la phrase ci-dessous où l'élève fait un mauvais choix sur l'emploi de la préposition « avec ».

- *Nous sont allér avéce l'avion.*

-on pend l'avion, on ne va pas avec.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit.

Les propositions du texte n'étaient pas marquées efficacement, on les voit clairement dans l'emploi erroné de quelques prépositions et successif de la conjonction de coordination « et »

-La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit n'était pas maîtrisé .L 'élève emploi que le passé composé de l'indicatif (je *soi allér, nous sont aller, jé roncontré, nosome arivé...*).

La cohérence syntaxique est assurée par l'emploi correct des pronoms personnels sujets tels que : *je, nous et l'article indéfini « on »*.

Erreur

dons les vaconce d'été

*Je soi allér avéce ma fâmi on vaconce
a litli*

nous sont aller avéce l'avion

*et nosome résté tronte jour et nosome
parti*

interprétation

- * choix inapproprié de la préposition « dans ».
- * emploi faux de l'auxiliaire être au subjonctif présent.
- *emploi erroné de l'article indéfini « on » à la place de la préposition « en ».

- * structure de la phrase.
- * choix inapproprié de la préposition « avéce » à la place de la préposition « par ».
- * emploi excessif de « et »
- * erreur sur la morphologie des verbes
- *« rester » et « partir » au passé composé (1 ère personne du pluriel).

- Orthographe

A- Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *dons, vaconces, avéce, fâmi, litli, cromère, lapa, roncontré, mé amis, apré, arivé, méson, tronte.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Erreur

C- Orthographe lexicale

Erreurs logographiques

interprétation

Fami

« e » du féminin.

arivé

nosome résté

Erreurs phonogrammiques

les vaconces

je soi allér

on vaconse

cromère

lapa jé roncontré

mé amis

apré

nosome arivé

méson

tronte

Les erreurs sur les homophonies lexicales

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs sur les homophonies verbales

je soi allér a litli

nosome arivé a la méson

C- Orthographe grammaticales

Erreurs morphogrammiques

Je soi allér

Jé roncontré

Nosome arivé

Nosome résté

Nosome parti

Les accords

* omission des deux « l » suivie d'un

* omission de la consonne « r ».

* omission de la consonne « m ».

confusions entre :

* on / an

* er / é

* en / on, ce / se

* c / g

* p / b , ai / é , en / on .

* é / es

* é / è

* o / ou

* é / ai

* on / en.

confusions entre :

* a / à

* a / à.

* erreur sur la morphologie du verbe :
aller au passé composé (1ère pers du sing.)

* verbe rencontrer au passé composé.

* verbe arriver au passé composé

* verbe rester au passé composé

* verbe partir au passé composé.

accord non maîtrisé du :

je soi allér

* participe passé employé avec être
(1ère pers du sing.).

nous sont allér

* participe passé du verbe aller employé
avec être (1ère pers du pl.)

nosome arivé

* participe passé du verbe arriver

employé

avec être (1ère pers du pl.)

nosome resté

* participe passé du verbe rester employé
être (1ère pers du pl.)

nosome parti

* participe passé du verbe partir employé
avec être (1ère pers du sing.).

- lisibilité correcte.

3.1- Bilan d'analyse (des productions écrites)

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

- Le plan pragmatique

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

La fonction du guidage, comme l'indique son nom, vise à faciliter la tâche du lecteur en lui permettant de se repérer dans le texte, notamment grâce aux organisateurs textuels (d'abord, ensuite et enfin). Ces derniers n'étaient pas assurés dans les productions écrites des élèves de première année moyenne. On a constaté l'utilisation d'un seul organisateur au début de chaque texte, les autres étaient négligées.

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

- Le plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée, sauf le cas de quelques élèves qui ont effectué un mauvais choix au niveau des connecteurs employés, entraînant ainsi des confusions de sens. (Sujet n°2, texte n°10).

L'ignorance ou l'emploi erroné des substituts nominaux a entraîné la reprise de quelques informations jugées inutiles dans l'ensemble des textes. (Sujet n°2, texte n° 9).

Ce qui faut noter également est l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et » qui a alourdi les productions. (Sujet n° 2, textes n° 6, 7, 9, 10).

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

- *Nous sont allér avece l'avion (sujet n° 2, texte n° 10)*
- *Je mange et ma famille la viande (sujet n°2, texte n° 9).*

La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit (imparfait + passé composé) n'était pas maîtrisé par les élèves.

Ils emploient tantôt le présent (sujet n°2, texte n° 9) tantôt le passé composé (sujet n° 2, textes n° 1, 2, 10). D'autres temps ont été également utilisés ; le futur simple et l'imparfait.

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

L'orthographe

Elle s'est divisée en trois parties :

- l'orthographe d'usage ou les élèves font des erreurs sur la graphie des mots employés, tels que : méson, home, amés
- l'orthographe lexicale, ou on est censé relever les erreurs de la méconnaissances du lexique. On notera ainsi les erreurs phonogrammiques soulignées dans toutes les copies, viendront ensuite les erreurs sur les homophonies verbales (confusions entre :
- a /, et/ est, sa/ ça), sur les homophonies lexicales (maire / mère/ mer) et enfin les erreurs logographiques (le problème de doublement des consonnes).
- l'orthographe grammaticale quant à elle, s'est chargée d'interpréter les erreurs morphogrammiques (les temps des verbes) et celles des accords (sujet / verbe, adjectif / nom, participe / sujet).

Notre analyse des copies nous a montré que les erreurs orthographiques pèsent lourd dans les productions écrites, elles en va jusqu'à modifier le sens.

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

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

3.2- Remarques sur la démarche de la pédagogie du projet en classe de première année moyenne

La pédagogie du projet est une nouvelle démarche, appliquée aujourd'hui en classes de FLE, elle impose à l'enseignant de faire deux (2) activités en une séance, l'une se veut essentielle (traitant un point de langue) et l'autre est dite complémentaire (l'oral par ex).

Est-ce que le temps sera suffisant pour enseigner les deux activités ?

Le cloisonnement des apprentissages les années précédentes (L'UD entre autre) a influencé les enseignants, ils suivent les mêmes démarches sans procéder à des initiatives de changements.

Les apprenants de leurs parts, ne participent pas, acceptant tous ce qu'on leur donne sans aucune interrogation. Ils acquièrent les connaissances métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) sans essayer de les faire transférer dans leurs écrits.

Que peut-on faire pour changer la vision de l'apprenant ?

Avoir seulement des connaissances sur la langue n'assure d'aucune manière leur réemploi lors de la production écrite.

1-La compréhension de l'écrit

Cette activité suggère qu'on fasse une compréhension détaillée de tout le texte, en exploitant un support bien précis, choisi par l'enseignant, accompagnée de quelques questions figurant généralement dans le manuel. Or, lors de notre présence en classe, nous avons constaté que cette activité était transformée en lecture expliquée sans autant donner de l'importance à l'étude de quelques points de langue, notamment « l'orthographe » (confusion entre les sons :g/j, s/z...). Un retour sur l'étude des sons serait nécessaire dans quelques cas, pratique inexistante chez quelques enseignants débutants.

2-Vocabulaire

Chaque séquence contient une activité de vocabulaire (thématique ou systématique) qui n'a pas de relations étroites avec les autres activités. Le dictionnaire, outil nécessaire d'évaluation est rarement utilisé par nos apprenants.

- *Comment peuvent-il donc connaître les définitions des mots sans le consulter ?*
- *Qui est le responsable dans tous ça ?*

Il faut donc se munir de tous les outils nécessaires facilitant la réalisation de cette activité.

3-La grammaire On a constaté que pratiquement toutes les leçons étaient étudiées en 6^{ème} année primaire, sauf pour la proposition relative introduite par « qui ». - *Où sont les nouveautés ? - Ça sert à quoi de faire répéter les mêmes activités ?*

4-La conjugaison

Les temps verbaux étudiés en première année moyenne sont suffisants à leur niveau de scolarité. Ils ont étudié : le présent de l'indicatif, l'imparfait, le passé composé, le subjonctif présent et l'impératif présent.

Varié les exercices de conjugaison serait nécessaire pour la bonne maîtrise de la morphologie verbale, chose peu pratiquée en classes de FLE (notamment l'oral).

5-L'orthographe

En analysant les progressions annuelles de quelques enseignants, nous avons constaté qu'il n'y a pas une prise en charge effective de cette activité. Peu de travaux sur les classements des erreurs orthographiques (une typologie des erreurs orthographiques n'existait pas chez l'enseignant ; pour lui, il reconnaît les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale.).

Nous avons remarqué aussi que la dictée est rarement donnée à l'adolescent qui éprouve le désir de la faire.

-Pourquoi néglige-on cet exercice qui constitue une aide efficace à l'amélioration de l'orthographe dans les écrits ?

-Est-ce un recours aux méthodes traditionnelles ?

Nous essayons de montrer son importance dans les pages qui suivent (chapitre n°2).

6-La production écrite (atelier d'écriture)

Les difficultés de représentation de la tâche d'écriture témoignent de *peu de pratique* en « la matière ». Cela provient du fait que, *en raison de l'ampleur de la tâche*, beaucoup d'enseignants évitent de confronter leurs élèves à de réelles situations d'écriture. Ceci est une grave erreur car c'est bien en étant confronté le plus tôt et le plus souvent possible à des tâches d'écriture que ces élèves pourront développer des compétences en ce domaine.

Ces derniers ont donc peu l'occasion d'écrire des textes divers et ne peuvent ainsi pas en dégager les caractéristiques.

L'absence des « modèles » d'écriture cause aussi un problème. Comme l'enfant apprend à communiquer oralement en reprenant par imitation le discours qu'il entend ou qu'il voit, l'adolescent apprend à écrire en imitant les « modèles d'écriture ». Bien sur, développer des compétences en écriture, c'est éviter l'imitation complète des écrits existants déjà.

Cependant, c'est aussi reprendre des caractéristiques de ces écrits existants, afin d'inciter les élèves à se détacher des histoires qu'ils connaissent, il leur a été demandé d'effectuer des modifications à ces histoires. Cependant cette contrainte a été très difficile à respecter pour eux.

Notons aussi que les activités de productions écrites généralement réalisées en classe, sont des exercices lacunaires, de substitutions ou des réponses à un questionnaire. Peu de productions libres sauf dans les nouvelles citées, un peu évoluées (BENCHIKOU par exemple).

Il faut souligner aussi le temps insuffisant, consacrée à cette tâche (une heure par semaine).

7-L'évaluation de la production écrite (le compte rendu) :

Lors de la correction des copies de productions écrites, l'enseignant s'est intéressé aux erreurs métalinguistiques de la langue que celles des idées, répartition de l'information...

La séance s'est transformée ainsi à un véritable contrôle des acquis morpho-syntiques plutôt que l'acquisition d'une véritable cohérence textuelle.

Comme le signale le groupe EVA, dans « *Evaluer les écrits à l'école primaire* », on ne peut traiter un aspect particulier isolément, il faut analyser tous les aspects du texte. « *Le réflexe de correction conduit le plus souvent à rectifier des erreurs phrase par phrase. Or il faut souvent, pour pouvoir corriger l'orthographe, réfléchir sur l'ensemble de l'écrit produit, et mettre l'orthographe en relation avec d'autres aspects du fonctionnement du texte* ».P.65

La démarche utilisée par l'enseignant était la suivante :

- * Remarques générales sur les erreurs commises dans les copies.
- * Rappel du sujet (faire répéter la consigne par quelques élèves).
- * Les fautes d'orthographe d'usage
- * Les fautes d'orthographe grammaticale
- * Redressement de la phrase
- * Redressement ou l'élaboration d'un paragraphe.

On a pu remarquer que peu d'exercices de remédiation ont été prévus ainsi que la dictée qui était inexistante. D'autres points sont à signaler ; les critères d'évaluation n'étaient pas communiqués aux élèves, la grille typologique était inexistante, les élèves ne savaient pas classer leurs erreurs ; aucun ne s'était jamais servi de ce genre d'outils, tous ignoraient à quoi la grille typologique pourrait bien servir.

L'enseignant n'a pas essayé d'élucider avec ses élèves ce mystère, il s'est limité à leur imposer une grille typologique, sans qu'ils interviennent à son élaboration.

On a eu l'impression d'assister à un cours de correction traditionnelle ou tout était imposé (savoir, savoir-faire et savoir-être) et s'était ennuyeux.

-Que faut-il faire ?

Une démarche réflexive s'avère nécessaire quand à l'évaluation des écrits ainsi que l'application successive des exercices choisis ,traitant des points de langue précis puis inciter les enseignants au retour à la dictée.

-Evaluation de la production écrite en langue étrangère

4-Réponses au questionnaire destiné aux professeurs de langue étrangère

(PEM)

Sur **100** questionnaires, nous avons reçu que **31** réponses.

A- Avec quelle périodicité évaluez-vous la production écrite ?

1 fois/ semaine	20 °/°
1 fois/ tous les 15 jours	65 °/°
1 fois/ toutes les 3 semaines	10 °/°
1 fois/ mois	5 °/°
1 fois/ trimestre	00 °/°

B- Quelle est la longueur de la production écrite demandée ?

Un paragraphe de : 20 mots : **15**°/° 30 mots : **80**°/° plus : **50**°/°

C- Quel (s) type(s) de production écrite demandez-vous ?

Narratif : **80**°/° descriptif : **15**°/° argumentatif : **05**°/°

Autre : résumé du texte.

D- Quel(s) genre(s) de production demandez-vous ?

Lettre : **10**°/° dialogue : **02**°/° récit : **80**°/°

Article de presse : **0**°/° essai : **08**°/° autre : /

E- Le sujet est- il formulé :

	jamais	parfois	souvent	toujours
De façon ouverte ?		30 °/°	60 °/°	03 °/°
De façon semie-guidée ?			20 °/°	85 °/°
Avec l'obligation d'emploi de certaines structures grammaticales ?	20 °/°	70 °/°	05 °/°	
autres	/	/	/	/

F- Donnez-vous aux élèves **une grille d'évaluation** dont les critères sont définis ?

Oui : 30°/° **non : 70**°/°

-Si oui, sont-ils définis par vous seul ? **Oui : 25**°/°

-En concertation avec les élèves ? **Oui : 05**°/°

- Par une équipe pédagogique : **non**

G- Quels sont les critères que vous privilégiez ?

- Évaluez en points sur 10, la part attribuée :

Au contenu

- Richesse des idées : **4.5**
- Organisation interne : **2.5**
- Connaissances culturelles : **3**

A la forme

- Lexique : **3**
- syntaxe : **4**
- Orthographe : **3**

H- Les erreurs de langue

Dans chaque groupe, classez de 1 à 4/5, par ordre d'importance (1, le plus important)
les éléments pénalisants :

Groupe verbal

- conjugaison, temps, aspects : **1** 3.2/ 10
- accord : **2** 3.9/10
- passivation : **4** 2.5/10
- autre (infinitif,...) : **3** 2.1/10

Groupe nominal

- déterminants : **2** 2.7/10
- adjectif : **1** 2.4/10
- nombre/accord : **3** 2.9/10
- noms et adjectifs : **4** 5.4/10

Structure de la phrase

- Ordre des mots : **1** 1.5/10
- relatifs, conjonctions, mots de liaison : **1** 1.5/10
- Ponctuation : **3** 3.9/10
- Orthographe : **2** 3.5/10

I- Que représente pour vous la note 5/10 ?

- La note normale pour suivre le cursus scolaire ? : **60.10 °/°**
- La note normale : **10.20 °/°**
- La note statistique des classes algériennes ? : **20.7 °/°**

Les annotations

*Quel genre d'annotation mettez-vous le plus souvent ?

- Sur les défauts à corriger en général : **49.10 °/°**
- sur des points précis à retravailler : **96 °/°**

- sur les qualités de la production : **80** °/°
- sur les points particulièrement réussis : **70** °/°
- * **Parmi les mesures suivantes, lesquelles vous paraissent souhaitables :**
- entraînement systématique et régulier : **100** °/°
- écriture parallèle par imitation : **30** °/°
- privilégier un aspect particulier chaque fois : **40** °/°
- entraînement systématique à la reformulation : **85** °/°
- entraînement à passer du plus simple au plus compliqué : **70** °/°
- restriction du nombre de mots : **20** °/°
- évaluation en plusieurs étapes avec réécriture : **54** °/°
- inter correction entre élèves : **62** °/°

***Remarques et suggestions :** *pas de suggestions sauf l'avis d'un seul enseignant qui a suggéré le recours à l'utilisation des outils didactiques en classe et l'accès à l'Internet.*

En conclusion de cette étude, nous avons constaté que beaucoup de points communs se trouvent dans toutes les réponses, et une interrogation commune s'impose quand au travail de remédiation face à l'expression écrite défailante.

Vous trouverez dans les pages qui suivent, en deuxième chapitre consacré à la remédiation quelques pistes très modestes qui pourront peut-être redonner courage aux enseignants pour mieux évaluer l'expression écrite et notamment un aspect particulier qui est l'orthographe.

4.1-Remarques aux réponses du questionnaire sur l'évaluation

A- Périodicité : la majorité de collègues donnent des devoirs d'expression écrite toutes les quinze jours. Ils suivent la même périodicité appliquée dans l'UD.

Pourquoi n'essayons pas de la proposer une fois chaque semaine ? Pour mieux entraîner les élèves à ce type de travaux.

B- Longueur : la plupart de collègues préfèrent la moyenne c'est-à-dire, un paragraphe de 30 mots. Il serait intéressant de ne pas limiter les élèves et leur laisser donc la liberté d'exprimer leur pensée, opinion...

C/D - Types de production écrite : on remarque que le type de production le plus souvent demandé par les collègues est *le narratif*, parce qu'il est le plus étudié dans les classes de première année moyenne (2 projets/ 4projets), arrive après *le descriptif* (parfois intégré dans le narratif) et rarement *l'argumentatif*.

E- Formulation du sujet : une majorité de collègues libellent les sujets d'expression écrite de façon semie-guidée parce qu'ils sont faces à des adolescents de 13 ans, possédant un vocabulaire restreint et moins riche, et viennent ensuite les sujets formulés de façon ouverte, afin de les préparer à exprimer librement.

F- Grille d'évaluation : beaucoup de collègues ne communiquant pas la grille d'évaluation aux apprenants. Nous nous sommes interrogés sur l'utilisation de cette grille. Pourquoi si peu de collègues l'utilisent-ils ?

Ne serais-ce pas un gain de temps et l'évaluation serait plus fiable ?

G- Pourcentage attribué au contenu / langue

La majorité de collègues accordent plus d'importance à la langue qu'au contenu.

Il sera souhaitable d'accorder autant d'importance au contenu qu'à la forme, malgré que les deux sont indissociables l'un de l'autre.

H- Erreurs de langue : on peut remarquer que certaines « fautes » entravent plus que d'autre la transmission du sens, objectif premier de l'expression (notamment l'orthographe).

I- Valeur de 5 /10 : l'objectif est de mesurer la valeur de la note de l'expression écrite, qui constitue un critère favorisant le passage à un niveau supérieur (voir plus loin aux examens).

J- Les annotations : elles portent essentiellement sur les qualités de la production ainsi que sur des points précis à retravailler.

On remarque aussi que les erreurs de langue sont la plupart de temps soulignées avec les annotations codées dans la marge, ce que les élèves trouvent utiles.

L'amélioration de la production écrite chez les élèves

Pour la majorité des élèves, ce sont l'entraînement systématique à la reformulation qui remporte l'adhésion. Nous devons rappeler la difficulté de les pratiquer en

classe de première année moyenne, en raison du peu d'heures attribuées à la matière par semaine et des effectifs lourds....

4.2- Analyse des réponses du questionnaire sur l'orthographe

L'analyse des réponses données par les élèves à un questionnaire sur l'orthographe, nous a permis de préciser nos choix de mise en œuvre pédagogique.

Nous avons tenté de regrouper les réponses données par les élèves selon les principaux items afin d'en faciliter l'analyse, les chiffres entre parenthèses (...) Étant le nombre de réponses obtenus.

1-Pour toi, l'orthographe c'est quoi ?

- Des leçons (6) -du français (3) -des mots (5)
- une matière qui apprend à écrire (2) -des règles (2)
- des temps (1) -des lettres, des syllabes (1)

2- ça sert à quoi, Pourquoi apprend-on l'orthographe ?

- A ne pas faire des fautes (6) - à savoir écrire (5)
- à savoir plein de choses (2)
- A corriger (1) - à bien écrire des lettres (1)
- A faire des études, pour réussir quand-on sera grand (1)

Les finalités envisagées par les élèves sont, pour la majorité, d'ordre scolaire, *ne pas faire des fautes*. Pour d'autres, elles sont une simple reprise, ne faisant pas sens pour l'enfant : *pour apprendre des choses*.

Dans tous les cas, la norme est vécue comme une contrainte extérieure.

3-Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?

- On lit (7) -on écrit (6) -avec des règles (2)
- Avec des leçons et on fait des exercices (5) - on apprend l'alphabet (1)
- On copie des mots puis des textes (1)

L'orthographe n'est pas appréhendée par les élèves comme un système relevant de quelques grands principes, les stratégies mises en œuvre ne peuvent donc pas viser à en comprendre le fonctionnement ; on apprend des règles, des leçons, sans lien les unes avec les autres.

L'accent est mis sur la mémorisation puis l'application dans des exercices spécifiques.

Ces idées ne sont pas sans rapport avec les modèles didactiques mis en œuvre dans les classes algériennes.

4 – *Est-ce que tu as un problème particulier en orthographe ?*

Oui : (9) non : (00)

- Si oui, lequel ?

- Bien écrire les mots (7) - l'oubli des lettres (6) - le pluriel (1)

- Les homonymes : ce/ se, sont/son, ces/ses... (7) - les majuscules (3)

Les réponses se regroupent en 2 catégories :

- Des formulations en terme de « mots » : les apprenants ne parviennent pas à nommer leurs difficultés de façon précise, ni à les rattacher à une catégorie.

- Des formulations en rapport avec les leçons d'orthographe sur les homophones et sur les rapports entre phonèmes et graphèmes.

5- *Quand tu as un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est ce que tu fais ?*

- Je lève le doigt (11) - je regarde dans le dictionnaire (2) - je passe (4)

- Je regarde dans mon cahier de français (2) - j'écris au hasard (3)

- j'écris comme je pense (1)

Les solutions proposées procèdent alors, soit par annulations successives, soit par choix d'outils : je lève le doigt, je regarde le dictionnaire ou j'écris au hasard, j'écris comme je pense ou je regarde dans mon cahier

6- *peux-tu donner un nom à ces erreurs ou les expliquer ?*

- Une ami (amie)....le féminin (3)

- Les élève (élèves).....le pluriel (5)

- Un chauc (un choc) ... il n'a pas fait attention (1)

- Les étoiles brille (brillent)....accord (2)

- Il était pauvres (étaient).....faute de conjugaison (4)

- Il porte un pantalon verre (vert).....pas de réponses

- aller au balle, jouer à la bal.....pas de réponses

- maître / mètre / mettre...ils ont expliqué les mots sauf « mètre » (2)

Tous les élèves ne sont pas arrivés à bien classer et nommer les erreurs rencontrées.

La question 6 comprenait :

*une (1) erreur phonogrammique : un chauc (choc).

* 7 erreurs d'ordre morphogrammiques : les élève (élèves), verre (vert), bal (balle), ils était pauvres (étaient), les étoiles brille (brillent), une ami (amie), maître/mètre/mettre.

-En conclusion, nous citons les propos de Nina catach, parlant du rôle de la typologie :

« Se contentera-t-on éternellement de parler d'erreurs de raisonnement, d'attention, d'ignorance ? Ramener ainsi les types d'erreurs aux profils personnels des enfants, c'est risquer, sans conduire nulle part, d'en multiplier indéfiniment le nombre...Le seul objet de référence solide pour une typologie, commun aux enfants et à l'adulte, c'est le code lui-même, avec la reconnaissance de sa validité et de sa permanence, et c'est à lui qu'on doit se référer ».

(N. CATACH, Préface de l'orthographe en 3 dimensions)

Conclusion

L'analyse des deux questionnaires confirme en partie les hypothèses théoriques sur lesquelles nous avons fondé notre réflexion : elle fait apparaître que l'orthographe est perçue comme une activité purement mécanique : copier, mémoriser...

Derrière les dénominations peu pertinentes apparaissent des embryons de typologies sur lesquelles pourront s'appuyer les apprentissages envisagés.

D'autre part, les résultats obtenus nous ont montré la faiblesse des démarches employées en matière d'évaluation. Pour la majorité des enseignants la grille de critères n'est pas communiquée aux apprenants, l'évaluation des points de langue (notamment l'orthographe) passe par des étapes rigides que tous les collègues suivent sans commentaires ou réclamations (fautes d'orthographe d'usage, fautes d'orthographe grammaticale, redressement de phrases, élaboration d'un paragraphe

sont les étapes de compte rendu de l'expression écrite appliquée dans les classes constantinoises).

Il ne faut pas négliger le rôle de l'élève, car lui aussi est responsable de son apprentissage (il doit s'imposer dans la classe par sa participation active en matière d'évaluation et doit acquérir quelques connaissances en langues pour pouvoir écrire correctement et aider le professeur à réaliser la tâche de l'évaluation aisément).

Dans le chapitre qui suit, nous allons proposer une démarche de l'évaluation de l'orthographe appliquée dans quelques classes françaises, espérons qu'elle soit efficace dans nos classes .on lui a donné le titre « d'aide individualisée ».

La dictée ainsi que les fameux exercices traditionnels de remédiation ne sont pas sans importances, nous cueillerons leurs fruits actuellement dans nos classes.

Nous essayerons d'apporter quelques remèdes dans les pages qui suivent.

Deuxième chapitre

*Une proposition d'une nouvelle démarche pour
l'amélioration de l'orthographe dans les écrits.*

« L'aide individualisée »

Introduction

Le cloisonnement des apprentissages relatifs à la langue française, du à l'organisation des activités les années précédentes (notamment dans l'unité didactique), avait indubitablement influencé les représentations des élèves : pour eux, l'orthographe constituait une finalité. Elle ne tirait sa valeur que d'elle-même. Les enseignants, eux aussi suivaient des démarches rigides, manquant de créativité. On s'intéressait qu'à étudier des points de langue sans essayer d'aider les élèves à les transférer dans leurs productions écrites (qui constitue un objectif primordial pour l'enseignant).

Avec la nouvelle réforme de 2003, nous attendons une meilleure récolte en matière d'évaluation des écrits et notamment l'orthographe, objet de notre étude.

Dans le chapitre qui suit, nous essayons d'apporter quelques remèdes pour faciliter la tâche de l'enseignant. Pour cela, nous proposerons une démarche appliquée actuellement dans les classes françaises, intitulée « *l'aide individualisée* », ainsi que des exercices choisis de remédiation et la dictée.

Nous espérons que son application sera efficace dans les classes algériennes.

1-Tentatives de remédiation

Une démarche a été adoptée par un professeur de langue française, habitant en France.

Il s'est fixé quelques impératifs : évaluer l'orthographe à part, sur un total de deux points, corriger les erreurs dans les copies, et surtout signaler, pour chaque élève, les plus récurrentes afin de lui donner des priorités de travail.

Il a voulu ainsi amener ses élèves à se corriger types d'erreurs par types d'erreurs. La séance de correction débutait alors par une mise au point sur des aspects particuliers. Mais, il est très vite rendu compte du manque d'efficacité et des limites d'une telle démarche. Non seulement les élèves n'avaient aucune part active dans la correction, mais cette manière de procéder présupposait qu'il suffisait de savoir une règle pour être en mesure de l'appliquer dans n'importe quelle situation.

Il a changé alors sa démarche, affinant son analyse et définissant plus précisément ses objectifs : pallier tant que possible les manques de savoirs, favoriser l'autocorrection et le savoir faire. Avant d'entrer dans le détail de cette démarche, il n'est pas superflu d'en mettre en évidence les parties pris didactiques.

1.1-Présupposés pédagogiques

Deux éléments sont à distinguer : *l'objet de l'enseignement* et *le sujet*.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'objet de l'enseignement, il lui a apparu essentiel, compte tenu du temps disponible, de privilégier une approche de la langue comme un système cohérent ayant une certaine logique. Ainsi, comme le préconise **Noëlle Cordary** (Cordary, Noëlle. « Zones problèmes au lycée », lettres ouvertes aux enseignants de français –N 14-15 : « L'orthographe : accords et désaccords ».- Juillet 2001.- p.97-112-p.109). Il a décidé de mettre en avant les règles, non pas les exceptions, tant pour l'orthographe grammaticale que pour l'orthographe lexicale.

Pour la première, le travail sur les chaînes d'accord fait l'objet d'une attention particulière, tant parce qu'il répondait à un besoin réel des élèves que parce qu'il repose sur un raisonnement logique. Pour la seconde, approcher le vocabulaire d'usage à travers, entre autre, les lois de la phonétique et quelques grandes règles,

telle que la terminaison sans « -e », des mots féminins en « -té », permettait de remédier à un grand nombre d'erreurs.

Par ailleurs, en ce qui concerne le sujet de l'enseignement, il s'appuyait d'une part sur les travaux **de Jean Pierre Jaffré** (Jaffré, Jean Pierre- interview réalisée pour le site Bien lire par Laurence Jung, professeur- mai 2004) qui préconise « une pédagogie de la réécriture » et d'autre part sur ceux de *Danielle Cogie* « *L'orthographe, un enseignement de mutation* », qui met en avant la méthode de la dictée entretien.

Considérant la compétence orthographique comme une composante de l'écriture dont elle est indissociable, il a adopté les principes suivants : partir systématiquement de la production des élèves et accorder une place centrale tant à l'entretien individuel (demande à l'élève d'expliquer pourquoi il a fait le choix de telle ou telle graphie) qu'au débat collectif, dans la mesure où « *plus les élèves sont associés au travail d'évaluation, mieux ils assimilent le processus* » .(Jaffré, Jean Pierre- Idib).

En outre, l'un des objectifs étant d'éveiller la vigilance orthographique afin de rendre les élèves autonomes.

Enfin, il a fallu signaler une volonté : prendre en compte la totalité des élèves, permettre à tous, quel que soit leur degré de maîtrise de la compétence orthographique, de se perfectionner.

1.2-Susciter la motivation des élèves

Avant d'entreprendre pleinement la tentative de remédiation, il a fallu résoudre le problème de la motivation des élèves, ou plutôt de son absence, dans la mesure où sans celles-ci, aucune amélioration n'était envisageable. Faire en sorte qu'ils comprennent pourquoi on exige d'eux un travail particulier et apparemment assez rébarbatif dans ce domaine, constituait la base d'une situation d'apprentissage efficace.

Ce premier point devait recouvrir deux aspects principaux, que l'on peut résumer à travers les deux (2) questions *pourquoi* et *comment* perfectionner cette compétence ? , sachant que la première se décline elle-même en deux (2) points : pour répondre à la question *pourquoi*, introduire la notion de code est essentielle mais le poids social de l'orthographe n'en est pas moins important.

Afin d'amener les élèves à comprendre que l'orthographe est un code et que sans ce code commun, toute tentative de communication est compromise, il leur soumit deux textes de Raymond Queneau.

En classe entière, il leur demandait de lire, pendant les vacances et en tant que lecture cursive, un texte. Cette lecture avait un double objectif : outre le fait de confronter les élèves à des difficultés de compréhension liées à une graphie phonétique, avant d'entreprendre les séances *d'aide individualisées* sur le sujet. A une lecture silencieuse, il l'a fait succéder par une lecture à haute voix de la part d'un élève, d'abord incorrecte, ce qui révélait la non compréhension du terme , puis, en reprenant syllabe par syllabe , le sens apparut comme une révélation.

La classe découvrit ainsi les conséquences communicationnelles d'une graphie fantaisiste.

Il a commencé de la même façon la première séance d'aide individualisée consacrée à l'orthographe par la lecture d'un extrait, dont l'intérêt réside surtout dans le paradoxe entre ce qu'il défend, à savoir une réforme de l'orthographe, et le fait d'avoir poussé à l'extrême la transcription phonétique rendant difficile, voire impossible, la compréhension du message.

Même si les élèves n'ont pas hésité à faire remarquer qu'ils « n'en sont pas à ce point dans leurs productions », ils ont aussi exprimé leur compréhension de l'importance de la norme orthographique.

Par ailleurs, il a complété ce travail par un autre, ayant pour objectif de faire prendre conscience aux élèves du poids social de l'orthographe.

Ce dernier prit deux (2) formes ; en classe entière, faute de temps, il tachait à travers un petit discours de leur faire comprendre qu'à travers un écrit truffé d'erreurs,

c'était l'individu que l'on jugeait, En aide individualisée, il soumit aux jugements des élèves.

Enfin, ces travaux se révélaient, selon lui, inutiles si les élèves restaient cantonnés dans l'idée que les difficultés orthographiques sont une fatalité.

Le recours aux entretiens et aux débats joue sur ce point, dans la mesure où l'élève, amené à comprendre lui-même une erreur, peut retrouver confiance en lui.

Il a accompagné ces méthodes de discours, tant en classe entière qu'en aide individualisée, mettant en évidence plusieurs faits : les difficultés ne sont pas innées, la maîtrise de ces compétences exige du temps, tout le monde commet des erreurs et tout le monde est perfectible. Ce qui fait la différence, c'est le nombre d'erreurs et la volonté de se corriger.

Un tel rappel nous paraissait essentiel afin de briser les représentations très cloisonnées des élèves, suivant lesquelles « on est bon ou mauvais en orthographe ».

Cette première mise en œuvre offrait certains avantages. Non seulement elle lui semblait parer aux différents problèmes de motivation, mais elle s'étalait aussi dans le temps.

1.3- Favoriser la démarche réflexive

Ces bases étant posées, il restait l'essentiel, à savoir favoriser une amélioration de la maîtrise de la compétence orthographique. Pour ce faire, on a accordé une place centrale à la pratique de l'autocorrection, tant en classe entière qu'en aide individualisée, les deux moments fonctionnant de pair.

1.3.1- En classe entière

Le support de travail est, selon le principe déjà défini, la production des élèves. Dans les devoirs écrits, au lieu de corriger les erreurs, comme tout le monde le faisait d'habitude, on ne fait que les signaler en soulignant les mots problématiques. L'évaluation elle-même est modifiée : au lieu de constituer une note à part, on adopte une notation certes négatives mais qui semble avoir plus d'impact sur les élèves, à en croire leurs réactions, et qui par ailleurs est celle adoptée pour L'EAF : des points, avec un maximum de deux, sont retranchés.

A partir de là, on demande à tous les élèves de corriger eux-mêmes leur copie pour la séance suivante. La consigne est la suivante : ne pas corriger de manière arbitraire mais chercher dans le dictionnaire les mots inconnus, pour l'orthographe d'usage, corriger les erreurs d'orthographe grammaticale, s'ils le peuvent, et entourer celles qu'ils ne comprennent pas.

Ce travail est évalué de manière positive afin de les motiver : s'il est fait sérieusement, les élèves ont la possibilité de regagner la moitié des points perdus lors de la première correction.

Précisons que ce qui est évalué n'est pas la justesse de la correction mais le sérieux de ce travail d'autocorrection, dans la mesure où l'objectif est que chacun le fasse lui-même sans avoir recours à une aide extérieure et en signalant honnêtement ce qui n'est pas compris.

Ce premier travail, systématique pour chaque devoir, répond à différents objectifs : il amène tout d'abord les élèves à revoir leurs productions, selon une démarche réflexive. Il offre en outre l'avantage de tenir compte de l'ensemble des apprenants quel que soit le degré de maîtrise de la compétence orthographique. Il nous permet enfin de percevoir les problèmes à traiter en priorité, sans prendre pour autant un temps important sur les heures de cours.

1.3.2- En aide individualisée

C'est à partir de ce travail de correction qu'on a constitué les groupes d'aide individualisée, en réunissant ceux qui montrent de réelles difficultés dans la correction. En effet, d'après le BO du 24 juin 1999, la « *finalité de l'aide individualisée est de faire acquérir aux élèves une meilleure maîtrise de la langue, nécessaire à la compréhension des différents contenus disciplinaires. On privilégiera des exercices écrits et oraux, brefs et variés, des aides à la compréhension en lecture, des apports de lexique et de grammaire à partir de productions écrites et orales déjà réalisées par les élèves ou d'exercices préparant leur production à venir.* » Les séances d'aide individualisée sont ainsi le lieu privilégié d'un travail réflexif commun sur les productions. Les groupes sont

maintenus généralement pendant deux séances, durant lesquelles ils ont expérimenté différentes approches.

Avec le premier groupe, le support de travail a été un corpus d'erreurs non individualisées, repérées dans les copies, à l'issue de l'autocorrection. Ce corpus est tapuscrit, non seulement pour des raisons pratiques mais aussi afin de remédier à la difficulté que peut poser la relecture de ses propres textes(voir à ce sujet HEITZMANN -Nathalie, Helary Olga- « l'orthographe revue et corrigée » - *Lettres ouvertes aux enseignants de français*- n 14-15 :

« L'orthographe : accord et désaccords » -juillet 2001- p.165-180-).

Le travail s'organise alors en deux activités : dans un premier temps, les élèves doivent tenter, de manière individuelle, de corriger le plus grand nombre d'erreurs possibles. Le travail demandé est double : repérer les erreurs et substituer à une graphie jugée erronée une autre considérée comme correcte. Ensuite, la correction se fait de manière commune, les élèves se corrigeant entre eux. Lors de cette deuxième phase, la place du débat collectif est centrale, les élèves devant justifier le choix de telle ou telle graphie. Ce débat a avant tout pour but de conduire à « la dissolution des conceptions sources d'erreurs ». (COGIS, Daniel –« L'orthographe, un enseignement de mutation »-p.121). L'intervention de l'enseignant se limitait à organiser le débat et à faire des rappels pour combler les lacunes liées à des connaissances défectueuses.

Avec le second groupe, constitué également à la suite d'un devoir ayant fait l'objet d'une autocorrection, on a un peu modifié la méthode, afin de privilégier davantage les erreurs personnelles de chacun. Le corpus est en effet individualisé : les élèves savent dans la liste quelles sont leurs erreurs et sur celles-ci qu'ils doivent, dans un premier temps, concentrer leur attention. Pendant l'exercice, l'enseignant passe voir individuellement chacun pour comprendre celles-ci, au cours d'un entretien, et pour remédier ainsi de manière plus efficace aux problèmes individuelles.

Il adoptait ce choix, non seulement par souci de diversité, mais aussi pour pallier une limite de l'entretien collectif qu'il a pu constater : même au sein du groupe restreint, le niveau est hétérogène et ceux qui éprouvent le plus de difficultés se réfugient vite dans le silence. Après cet entretien, l'élève travaille sur les autres erreurs, la correction commune se déroulant comme avec le premier groupe.

A l'issue de ces séances, le professeur adoptait un exercice nouveau, intégrant dans les séances d'aide individualisée les étapes d'écriture et d'analyse réflexive. L'exercice est le suivant : on dicte un sujet d'écriture : « Racontez ce vous allez faire pendant les vacances d'été ». Les consignes sont celles-ci : prêtez une attention soutenue à l'orthographe et soulignez les mots dont vous n'êtes pas sûrs.

Ce travail avait plusieurs objectifs : changer tout d'abord la situation d'écriture afin de décloisonner l'approche de l'orthographe. Il ne s'agit plus d'un devoir de français ayant pour seul destinataire un professeur mais d'une part une consigne notée pour soi et d'autre part la rédaction d'un texte adressé à des pairs, qui sera ensuite lu par des pairs et non pas d'abord par le professeur. Par ailleurs, la seconde étape du travail avait pour objectif d'amener les élèves à repérer des erreurs non plus seulement au sein de phrases courtes mais en conditions réelles de lecture, l'objectif global étant, on peut le rappeler, de favoriser l'autonomie de la démarche réflexive. De scripteurs, les élèves deviennent lecteurs et correcteurs, avant le professeur. Les textes sont en effet redistribués à deux reprises : le débat se passe à l'écrit.

A partir de ces premiers exercices, quelques remarques s'imposent. Tout d'abord, on peut constater que seule la production de l'élève fait l'objet d'une correction : la consigne écrite est ignorée dans l'intégralité des travaux. Par ailleurs, les rôles successifs des deux correcteurs sont intéressants.

Certes, la question de la rentabilité de l'exercice se pose dans la mesure où le deuxième correcteur n'intervient pas systématiquement. Ainsi, dans les travaux pratiqués (3 et 4), les corrections apportées sont de deux natures : correction d'un terme non perçu par le premier correcteur, et remise en question de la première

correction. C'est par exemple le cas dans le travail 2, où le verbe *prénome, est successivement transformé en *nome et nomme.

On peut aussi noter une variante : le premier correcteur soupçonne une faute, qui est alors corrigée par son successeur. C'est le cas dans le travail 1 : le terme *antissipé est souligné à l'issue d'une première lecture et corrigé ensuite en* anticipés. Le dialogue s'instaure à l'écrit, et les corrections successives s'acheminent vers l'orthographe normée. Lors de la reprise commune, les différentes graphies offrent un matériau qui invite facilement au débat.

Deux séances sont en effet consacrées à la reprise commune. On peut considérer de manière détaillée le traitement du premier texte, où le travail est concentré sur les terminaisons en /E /, erreurs fréquents dans les productions du scripteur. La première activité, qui répond à la première question consiste en un entretien commun, chacun devant justifier ses choix. La seconde a pour but en faisant souligner tous les termes dont la terminaison est en /E/ (y compris dans l'énoncé du sujet, ce qui a permis le rappel du fait que toutes les situations d'écriture étaient concernées), d'amener les élèves et notamment le scripteur au doute et à la vigilance orthographique. Une fois les occurrences repérées (ce qui, il faut le préciser, ne va pas de soi et demande un entraînement), elles font toutes, qu'elles soient justes ou erronées, l'objet d'une analyse ayant pour but de valider ou d'invalider la première graphie. La consigne suivante est alors donnée au scripteur : dans les travaux écrits ultérieurs, il devra effectuer cet exercice.

Notons encore qu'une séance n'a réuni que ceux qui avaient des lacunes sur le plan des connaissances : les points abordés n'ont été que très ponctuels. A été ainsi traité la question des homophones C'est / s'est / ces / ses / sait. La démarche adoptée était la suivante : à partir d'une dictée de cinq phrases, le débat et l'explication sont menés. Le travail est alors complété par un exercice de réécriture, comme le préconise Jaffré : les élèves devaient écrire un texte réutilisant l'ensemble des homophones.

1.4-Types d'exercices choisis servant à l'amélioration de l'orthographe dans les produits écrits

La définition de deux voies d'apprentissage de l'orthographe par *Linda Allal* fournit un point de départ précieux pour organiser un projet d'apprentissage qui tienne compte des deux aspects évoqués précédemment. Celle-ci distingue deux grandes catégories d'approches didactiques : « *dans la première approche, on vise un apprentissage spécifique de l'orthographe. Tout en admettant que des questions d'orthographe, surgissent et se traitent, de manière plus au moins approfondie, dans toutes les situations d'écriture et de lecture en classe. On estime nécessaire de mettre en place un ensemble d'activités didactiques centrées spécifiquement sur l'orthographe. Cette approche repose sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances orthographiques construites dans des activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes, à visée communicative* »

L'évaluation des erreurs des élèves en orthographe, notamment grammaticale m'a permis tout d'abord de proposer des exercices qui pallieraient ces difficultés. Mais elle a en outre un grand effet sur moi que je suis limité à une approche qu'on rangeait sans peine dans la première catégorie de *Linda Allal*.

Cette approche comprend trois types d'activités : des *exercices de mémorisation*, des *exercices centrés sur l'étude des régularités de la langue* et enfin *la dictée*.

En voici quelques propositions d'exercices à titre d'exemple :

Projet n°1 : Le récit

Séquence n°2 : rédiger la situation initiale d'un récit

Orthographe : Le son /G/

Types d'exercices proposés :

1-distinguer /g/ du /j/

Classe ces mots selon leur prononciation /G/ou /J/ :

Une figure- une girouette- il nage- le singulier- le gaz- une glace- une vague- le collègue –une guirlande- la gymnastique- la magie.

2-distinction entre /G/ et /GU/

Complète avec « g » ou « gu »

-Aujourd'hui, c'est mon anniversaire et j'ai invité Eric, ...uillaume, Julie et Flora, deux ...arçons et deux filles. Nous jouerons à des jeux calmes parce que Flora a une entorse auenou. Nous re..Arçons la télévision et ensuite maman nous appellera pour le ...outer, nous nous ...averons avec bons ...ateaux, en buvant de la ...renadine.

Projet n°1 : Le récit

Séquence n°4 : Je rédige la situation finale du récit

Activité : orthographe

Compétences : amener les élèves à former le pluriel des noms (en /s/ et /x/)

Exercices

1-Mets au pluriel les noms suivants :

Un loup- le pied- un poids- le téléviseur- le prix- une journée- un gaz- une souris- le cri- la voix.

2-Mets au singulier les noms suivants :

Des chaussures- les perdrix- les chiens- les brebis- les marchés- des croix- des chacals- des kangourous- des pneus- des gaz.

3-Mets au pluriel les noms suivants :

Un clou- le verrou- un sou- un trou- un matou- un kangourou- le bambou- un écrou- un filou.....Et bien d'autres exercices figurant dans les manuels extra-scolaires.

1.5-Les dictées

Bien qu'elle soit à ranger dans la classe des activités spécifiques d'apprentissage de l'orthographe, la dictée n'a guère constituée un recours pour moi, en dehors de l'évaluation (excepté sa fonction diagnostique en début d'année, chose inexistante en Algérie). On l'utilise comme moyen de contrôle des connaissances acquises dans des situations plus restreintes, lors des préparations.

En France, la dictée est proposée au début d'année pour mesurer la part de l'orthographe chez l'élève dans la classe. Pour cela, quelques professeurs de langue

française ont proposé une dictée d'évaluation issue d'un manuel de rattrapage orthographique (4), susceptible de provoquer un certain nombre d'erreurs préalablement typées.

-Ils ont prévu les élèves que la dictée ne serait pas notée après qu'elle a été effectuée, afin d'évaluer leurs compétences en situation de concentration, ce qui constitue une attitude à double tranchant : en effet, le stress se substitue pour beaucoup à la concentration, induisant des erreurs qui ne seraient pas commises dans d'autres circonstances.

La dictée portait uniquement sur l'orthographe grammaticale, c'est d'elle seulement qu'ils ont tenu compte pour l'évaluation chiffrée.

Les erreurs se regroupaient en huit catégories :

Accord s/ v (1), accord adjectifs et participes passés (2), confusion entre imparfait/ participe passé/ infinitif (3), terminaisons du présent de l'indicatif (4), confusion entre verbe et participe (5), confusion entre se/ce (6), confusion entre ses/ ces/ c'est/ ses/ sais (7), confusion des homophones : a/à, on/ ont, est /et, sont/ son.

La communication des résultats obtenus aux élèves a été l'occasion d'insister sur la fragilité de certaines structures de la langue et ainsi de les déculpabiliser. Leurs erreurs, d'autres les commettaient : bonne base de départ pour apporter une correction progressive.

-Que reste -t-il de faire ?

Bien des choses restent à faire, à des niveaux différents : systématiser l'approche didactique consistant à intégrer l'apprentissage de l'orthographe dans les activités de productions écrites et diversifier ses activités : affiner et intensifier la pratique des reconstitutions de textes, optimiser la gestion d'une classe hétérogène afin de pouvoir apporter de l'aide à chacun. Revenir à la pratique systématique de la dictée et donner plus de temps à cette matière afin de faciliter la tâche de chacun ; enseignants et apprenants.

(4) Paquet- Coupin .A .-M, Paquet, A, *De l'exercice oral à la dictée. Méthode de rattrapage orthographique*, C.R.D.P. d'Amiens, 1987.

Conclusion générale

J'ai eu l'occasion de comprendre à quel point l'acquisition de l'orthographe est une entreprise qui se poursuit sur le long terme, combien d'efforts et de répétitions sont impliqués dans la formation d'automatismes jamais assurés pour la majorité des élèves de première année moyenne. Certains la possèdent pourtant si bien qu'ils sont rarement capables d'expliquer comment cela s'est produit. Pour les autres, l'enseignant doit penser aux bases fondamentales susceptibles de soutenir la complexité foisonnante de l'orthographe française.

Beaucoup de questions me venaient à l'esprit :

Quelles sont les orientations actuelles en didactique de l'orthographe ?

Quelle part donner à la mémoire, à l'enseignement raisonné ?

Que proposer aux élèves, pour leur permettre de construire un savoir orthographique véritablement efficace ?

Ne concevant pas d'aborder avec les élèves cet apprentissage complexe sans lui avoir consacré une réflexion approfondie, j'ai saisi l'occasion de ce mémoire.

Comme le disait *Nina Catach* sur l'orthographe, dans son *Que sais-je ?* : « Notre alphabet nous vient du latin, et nous n'avons jamais créé les signes qui auraient été absolument nécessaires pour transcrire avec exactitude les sons de notre langue... nous n'avons pas une tradition orthographique mais deux : l'une plus étymologique... l'autre plus phonologique ».

L'orthographe de la langue française est donc à la fois phonographique et idiographique, elle transcrit non seulement des sons mais également des sens (ratures, hésitations...).

Les principes morphogrammiques et logogrammiques donnent au code écrit sa spécificité par rapport au code oral et permettent « de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification » et c'est sur les principes cités ci-dessus que j'ai fondé mon analyse des erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants de 1^{ère} année moyenne.

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

« La résolution des problèmes orthographiques passe souvent par un traitement au niveau pragmatique, sémantique, morpho- syntaxique étendue à l'ensemble du texte ».

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

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

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

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

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

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

Une pédagogie de « *la conscientisation* », comme la nomme G. Chauveau, ne pourra véritablement se mettre en place si elle s'appuie sur une volonté constante pour le maître d'apprendre à mieux connaître et respecter la variété des cheminements empruntés par les élèves pour construire leurs savoirs.

Nous allons essayer maintenant de décrire rapidement ce modeste mémoire :

Il est composé d'une partie théorique, dans laquelle on a montré les différentes analyses textuelles, les critères d'évaluation présentés par le groupe EVA, les typologies d'erreurs rencontrées dans les productions écrites de langue étrangère ainsi que les différentes corrections envisagées.

Dans un autre chapitre, on a abordé un point particulier de langue « l'orthographe » ; son rôle et sa relation avec les autres activités du projet narratif, dans une classe de première année moyenne.

Nous avons confirmé les hypothèses posées précédemment, dans la partie théorique, disant que « nos apprenants ne sont pas les seuls à commettre des erreurs , les enseignants ,eux aussi témoignent des carences dans la démarche utilisée en classe notamment en matière d'évaluation des écrits , appelée aussi « compte rendu de l'expression écrite » .

Après la réalisation de l'enquête par le biais de questionnaires destinés aux deux partenaires et les analyses de quelques copies d'élève, nous avons repéré les points suivants :

- la démarche envisagée en matière d'évaluation des écrits était la même utilisée dans l'unité didactique (le contenu n'a pas changé).
- Les critères d'évaluations n'étaient pas communiqués aux élèves ; la plupart les ignoraient.
- Un classement collectif des erreurs n'était pas effectué
- La correction des erreurs est faite sur un plan orthographique ; le plan pragmatique et sémantique étaient négligés.

- Peu d'exercices de remédiation travaillés en classe
- L'auto-correction était inexistante, faute de temps comme le disait un des enseignants.

Pour cela, et dans le dernier chapitre intitulé « *l'aide individualisée* », nous avons voulu présenter une démarche pratiquée actuellement dans quelques classes françaises afin d'améliorer l'orthographe dans les écrits, ainsi que notre proposition personnelle insistant sur le retour aux dictées et de multiplier les exercices sur ce point de langue.

Nous souhaitons à l'avenir améliorer les outils d'évaluation de l'orthographe en Algérie par l'utilisation efficace du micro-ordinateur. Cet appareil peut constituer un auxiliaire précieux : il permet des classements selon des critères croisés, présentés d'une façon raisonnée.

Une collaboration entre professeurs de langue et informaticiens s'avère nécessaire pour l'amélioration du système d'évaluation orthographique en Algérie.

Espérons qu'elle soit appliquée dans les prochaines années.

Bibliographie

- 1- ADAM. Jean –Michel**, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle. Discours*, Paris : Arman Colin, collection « Cursus », 2005
- 2-ALLAL.L, CARDIN ET. J, Perrenoud. P** (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter. Lang.
- 3- ALLAL. L**, *vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles : De Boeck- Wesmael, 1991, p. 155.
- 4- CALVE. P.** (1992), « *Corriger ou ne pas corriger. Là n'est pas la question ?* » Revue canadienne des langues vivantes.
- 5- CARDINET. Jean**, *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck- Wesmael, 1999, 270.p, bibliog.
- 6- CATACH, Nina-** *L'orthographe française, traité théorique et pratique-* Paris : Nathan- Université, 1986.
- 7- CATACH. Nina** ; *L'orthographe*, P.U.F., 1993, Coll. “ *Que sais-je?*”, n° 685
- 8-COGIS, Danièle-**« *L'orthographe, un enseignement de mutation* »-Le Français aujourd'hui n° 141 :« *Enseigner la langue de l'école au lycée* »-Avril 2003- p.117.122.
- 9-CORDARY, Noëlle-** « *Zones problèmes au lycée* »- *Lettres ouvertes aux enseignants de français* n° 14-15 -« *L'orthographe : accords et désaccords* »-Juillet 2001- P.97-112.
- 10- GADAL. Nicole-** « *des démarches intégrées : travail collectif sur les erreurs* ».- *Lettres ouvertes aux enseignants de français* – n° 14- 15. « *L'orthographe : accords et désaccords* »- Juillet 2001- p. 143- 152.
- 11-GADEAU. Josette, FINET. Colette (groupe EVA)**, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education ,1991.
- 12-GARCIA- DEBANC, Claudine**, *Problèmes d'écriture, Rencontres pédagogiques*, n°19, 1988.
- 13- JAFFRE, Jean Pierre-** « *L'orthographe du français, une exception ?* »- *Le français d'aujourd'hui*, n° 122. « *Des conflits en orthographe* »- Juin 1998, p.45- 53.

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

15-LECHERE, Daniel- « *Aide individualisée et orthographe au lycée* »/ entretien : propos recueillis par Jean René Kerespert- *Lettres ouvertes aux enseignants de français*- n° 14-15 : « *L'orthographe : accords et désaccords* »- Juillet 2001- p.63-72.

16- MANESSE. Danièle.- *les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes « difficiles »*. In : pratique, 12/ 2002, 115- 116, p. 143-155

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

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

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

Thèses et mémoires :

-**Djouimàa .Nabila,** *problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister,* Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.

- Kadi. Latifa, *pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrit en licence de français, un autre rapport au brouillon, thèse de doctorat- premier volume,* Université de Constantine, 2005-2006

Articles de presse

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

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

Document officiel

-*Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne,* direction de l'enseignement fondamental, Avril 2005.