

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE



Ministère de l'enseignement supérieur et de la

Recherche scientifique

Université Ibn Khaldoun-Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département de Français



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

L'erreur comme facteur d'évolution dans une classe de FLE,

Cas : Apprenants de la 4^{ème} année moyenne

Présenté par :

Mlle BENAÏSSA RANIA

Mme SAADOUN IMENE

Sous la direction de :

Dr. MOSTEFAOUI Ahmed

Membres du jury

Président : M. BENAAMARA Mohamed

Rapporteur : Dr. MOSTEFAOUI Ahmed

Examinatrice : Dr. MOKHTARI Fatima

Année universitaire : 2019/2020

Remerciements :

Au nom d'*ALLAH* le tout puissant, le miséricordieux le grand merci de nous a guidé sur le droit chemin et qui nous a donné la santé ainsi que la volonté et le courage d'aller de l'avant pour réaliser ce travail.

Nous voudrions présenter nos remerciements à notre encadreur « **M. AHMAD MOSTFAOUI** ». Nous voudrions également lui témoigner notre gratitude pour sa patience et son soutien qui nous ont été précieux afin de mener notre travail à bon port.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury « **M. BENAAMARA Mohamed** » et « **Mlle. FATIMA MOKHTARI** » pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail en acceptant de l'examiner et de l'enrichir par leurs propositions.

Enfin, nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

On dédie ce travail

A nos chers parents

A nos chers frères

A nos sœurs

A nos proches

Table des matières :

- Remerciements	
- Dédicaces	
- Introduction générale.....	05

Chapitre I: cadre théorique

- Introduction	09
- 1. Quesque l'erreur ?	09
- 1.2. Définition didactique de l'erreur	09
- 2.1. De la faute à l'erreur.....	09
- 2.1.1. Définition de la faute.....	09
- 2.1.2. La distinction faute/erreur	10
- 2.2. Le statut de l'erreur	10
- 2.2.1. L'erreur dans la théorie behavioriste.....	10
- 2.2.2. Le modèle transmissif	11
- 2.2.3. Le modèle cognitiviste	11
- 2.3. Typologie de l'erreur.....	12
- 2.3.1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes.....	12
- 2.3.2. Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.	13
- 2.3.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	13
- 2.3.4. Erreurs liée à la nature des opérations intellectuelles	13
- 2.3.5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves	14
- 2.3.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive.....	14
- 2.3.7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	14
- 2.3.8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu.....	14
- 2.4. Les types d'erreurs dans la production écrite.....	14
- 2.4.1. Erreurs de contenu.....	15
- 2.4.2. Erreurs de forme	15
- 2.5. L'origine de l'erreur	16
- 2.6. Les trois grandes sources d'erreurs	16
- 2.6.1. Connaissances conceptuelles.....	16
- 2.6.2. L'organisation des connaissances déclaratives	16
- 2.6.3. Les erreurs liées aux problèmes de gestion.....	17

- 3. L'interférence de la langue maternelle.....	17
- 4. Le traitement de l'erreur	17
- 5. La différence entre correction/ remédiation	19
Conclusion	20

Chapitre II: La production écrite

-1. La définition de l'écrit.....	22
- 2. Définition de la production écrite	23
-2.1.La production écrite dans l'approche communicative	25
-2.2. L'écriture chez les apprenants.....	26
-2.3. Les modèles de la production écrite.....	27
-2.3.1.Le modèle linéaire.....	27
-2.3.2. Le modèle non linéaire	27
-2.3.3. Le modèle de HAYES et FLOWER	28
-2.3.4. Les modèles de Breiter et Scardamalia	29
-2.3.5. Le modèle de Danesi et Mollica.....	31
-2.3.6. Le modèle de Moirand	31
-2.4. La production écrite dans le cadre d'une séance d'apprentissage.....	32
-3. La définition de quelques concepts	32
-3.1. Ecrit/ oral.....	32
-3.2. L'écrit / un écrit.....	33
-3.3. Ecriture/ rédaction	33
-4. L'écriture en classe de FLE.....	34
-4.1. La compétence de communication écrite	34
-4.2. Evaluer les écrits en classe de FLE	35
-5. L'atelier d'écriture.....	36
-5.1. Définition	36
-5.2. Le déroulement d'un atelier d'écriture.....	36
-5.3. L'importance de l'enseignement des compétences en écriture.....	37
-5.4. L'importance de la production écrite dans l'apprentissage du français	37

Chapitre III : Enquête de terrain et analyse de corpus

-1. Objectif de la recherche.....	40
-1.2. Méthodologie de recherche	40
-2. Des outils pour dire, lire et écrire.....	41
-2.1. Atelier d'écriture	41
-2.2. La préparation à l'écrit (1heure).....	41
-2.3. Production écrite	41
-2.4. Sujet dévaluation-bilan.....	42
-2.5. Les stations-projet	42
-3. Analyse des erreurs	42
-3.1. Analyse d'interprétations	43
-3.2. Analyse des données	44
-3.2.1. Analyse des productions écrites	44
-3.2.2. Quelques exemples d'erreurs	44
-3.2.3. Analyses des erreurs de contenu	45
-3.2.4. Analyse selon plan pragmatique	45
-4. Erreurs selon le respect de la première consigne	46
-4.1. Quelques exemples.....	53
-4.2. Analyse	53
Conclusion Générale.....	55
Références Bibliographique	57
Annexes	
Résumé	

Introduction générale

Apprendre, c'est toujours le risque de se tromper. Quand l'école oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne comment jamais d'erreur. Partis de la faute comme un (raté) de l'apprentissage, nous voilà en train de la dans certains cas comme le témoin des processus intellectuel en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreurs ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention.

Aujourd'hui la didactique insiste sur la nécessité de faire de l'erreur un pivot positif en vue d'améliorer la production écrite et l'apprentissage de FLE en général. Depuis quelques années, le statut de l'erreur à l'école a considérablement évolué, tout comme la représentation de l'acte d'apprendre. On est globalement passée d'une conception négative donnant lieu à sanction à une autre, où les erreurs se présentent plutôt comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des apprenants. Sans nier qu'existent des erreurs liées à l'intention ou au désintérêt.

La problématique étant

Peut-il y avoir un apprentissage du FLE sans erreurs ?

A Cette question principale, nous proposons de joindre des questions subsidiaires :

- _ Quel est le statut de l'erreur dans l'apprentissage de FLE ?
- _ Quelles sont les causes de ces erreurs ?
- _ Comment intervenir sur ces erreurs ?

Nos hypothèses sont les suivantes

- Nous supposons que l'analyse de l'erreur présente le double intérêt pour l'enseignant dévaluer la pertinence de son enseignement et de repère les besoins de chaque apprenant.
- Nous pensons que l'erreur doit être analysée par l'enseignant et bien comprise par l'apprenant, pour cela elle doit être considérée comme une étape normale de l'apprentissage dans un climat de confiance entre l'enseignement et l'apprenant.

La finalité de ce travail est de cerner les différentes difficultés rencontrées par ces apprenants à l'écrit d'une part, et d'analyser et les traiter d'autres part.

Notre corpus et le contexte sur lesquels nous s'appuierons pour mener à bien cette étude, sont des productions écrites plus un questionnaire destiné aux apprenants de quatrième année moyenne (4^{ème} .A.M). C'est le cycle sur lequel nous comptons examiner les erreurs récurrentes dans la production écrite et le questionnaire.

Notre mémoire s'articule en trois chapitres :

Le premier chapitre porte sur l'historique de l'erreur et sa définition s'en focalise sur son origine et son statut, nous traitons ensuite les types de l'erreur, et nous apportons des précisions sur la distinction entre la faute et l'erreur, enfin nous abordons la distinction entre la correction et la remédiation.

Dans le deuxième chapitre, on traite la production écrite dans l'apprentissage du Français au cycle moyen, en mettant en évidence les stratégies à suivre par l'enseignement en séance de la production écrite.

Enfin, pour relation notre expérimentation, nous avons opté le choix du lieu de notre observation pour un établissement offrant un ensemble de critères qui pourraient nous aider à mener à bien notre recherche dans l'établissement MOKHTARI EL HADJ. Cette école dispose de trois enseignantes de Français et de quatre classes de 4^{ème} année moyenne.

Notre travail porte essentiellement sur l'erreur et sa valorisation en tant que facteur pouvant contribuer à la consolidation des acquis et à l'assimilation réfléchie de la part des apprenants. Il était question alors de travailler une activité où nous pouvions observer les apprenants faire des erreurs pour pouvoir par la suite les corriger et de la sorte développer des stratégies de correction. Pour ce faire, nous envisageons aussi de mener une observation en classe en fonction d'une grille d'observation connue.

Pour mettre en relief l'aspect le plus important de notre recherche, nous avons décidé de travailler en classe une séance d'expression écrite en cohérence avec la progression du programme pour ensuite analyser notre corpus constitué des copies des apprenants par une grille de correction puis accompagner les apprenants dans une activité d'autocorrection pour pouvoir analyser les stratégies adoptées pour ce faire.

Partie théorique

Chapitre 1

L'erreur et son statut

1. Introduction

Si on parle de l'erreur on parle de l'échec, cependant si l'apprenant a fait une erreur, l'enseignant doit tenir en considération ces échecs, chercher les causes pour les analyser puis les traiter.

Dans ce chapitre, nous allons tenter de définir la notion d'erreur avec son étymologie et la distinguer de la faute. Puis, nous allons essayer de révéler son statut dans l'apprentissage de FLE.

Après, nous dégagerons les typologies d'erreur. Et, nous allons faire un classement des erreurs.

Qu'est-ce que l'erreur

Selon plusieurs dictionnaires, le mot erreur signifie : action de se tromper, opinion fautive, illusion.

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « errer », de «errare» qui signifie écart, détour, errance est considéré comme «un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychiques qui en résultent» (Robert, 2009 : 920).

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote : « Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est ou de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux. ». (1966, V8, P62).

1.2. Définition didactique de l'erreur

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à inciter. Certains didacticiens comme Rémy PORQUET et Uli FRAUENFELDER (1980, P36) soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue « l'erreur peut être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant ».

2.1. De la faute à l'erreur

2.1.1. Définition de la faute

La faute vient du mot latin fallita de « fallere » qui signifie tromper. Le dictionnaire Français le petit Robert (1985) définit la faute comme «le fait de manquer, d'être en mois » « Erreur choquante, grossière, commise par ignorance».

2.1.2. La distinction faute \ erreur

Dans le langage courant, il n'existe pas vraiment une distinction entre la notion de la faute et de l'erreur. La plupart des pédagogues ont tendance à faire cette confusion. C'est comme si elles sont considérées comme des synonymes.

Le terme faute est utilisé pour décrire la non-conformité à la norme. Cette dernière est considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer, et donc toute violation est sanctionnée.

Ainsi, avec le terme faute, on ne s'intéresse qu'au résultat. On dit qu'il y a une faute lorsque l'apprenant utilise son pré requis pour se corriger ; il devient donc autonome.

Tandis que l'erreur est liée à la compétence « On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question », (idem).

L'erreur nécessite un effort profond de la part de l'apprenant. C'est un résultat d'une connaissance inachevée, pas énormément résolue et développée.

La distinction entre faute et erreur est étroitement liée à la dichotomie CHOMSKYENNE « compétence /performance ». Selon CHOMSKY(1982).

La compétence renvoie au système des règles intériorisées par le sujet parlant, grâce auquel il est capable de comprendre au dénoncer un nombre infini de phrases inédites. La performance est la manifestation de la compétence du sujet parlant dans son acte de parole. L'erreur est donc intégrée au système grammatical de l'apprenant et relève d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence et elle est souvent non répétitive et autocorrective.

2.2. Le statut de l'erreur

2.2.1. L'erreur dans la théorie behavioriste

Deux conceptions behavioristes de l'erreur sont distinguées.

- La première conception behavioriste

«L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates » les adeptes de cette première conception estiment que l'acquisition du langage ne se fait pas en commettant des erreurs. Le moyen pédagogique le plus développé en classe de FLE est selon eux, l'exercice structural.

- La deuxième conception behavioriste

Contrairement à la première, la seconde conception admet l'inévitabilité de l'erreur en dépit de tous les moyens mis en œuvre en classe de FLE afin de réussir cet apprentissage. En ce sens, il est préférable de corriger les erreurs immédiatement et assurer ainsi un FEED-BACK (retour en arrière) qu'on peut appeler aussi renforcement.

Astolfi, JP (1997) évoque dans son ouvrage l'idée de « l'erreur un outil pour enseigner» ESF, 1997, P 96.

. Le statut de l'erreur après l'évolution du concept d'apprentissage de la manière Suivante :

2.2.2. Modèle transmissif

Auparavant, dans la méthode classique d'enseignement, le fait d'enseigner signifie transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement possible. L'erreur est interdite. Dans cette conception, les savoirs disciplinaires sont survalorisés et sacralisés quand bien même ils évoluent du fait de la recherche. L'élève est perçu comme une « éponge » qui conserve des savoirs à condition d'être consciencieux et parfait.

- Pour être efficace, ce modèle nécessite des élèves attentifs, qui écoutent, qui sont relativement motivés, qui ont les pré-requis nécessaires pour capter le discours de l'enseignant et qui travaillent régulièrement.
- Il a l'avantage de gagner du temps et permet d'enseigner un grand nombre. Il ignore par contre que, même si les élèves sont attentifs, ils ne déchiffrent pas de la même façon le message de l'enseignant. Cela vient du fait que les élèves ont des acquis que l'enseignant ne prend pas en compte.

2.2.3. Le modèle cognitiviste

Dans ce modèle l'apprenant est un partenaire, l'acte d'enseigner signifie privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par l'élève, il s'agit de faire connaître, faire apprendre faire étudier, guider.

Quittant le statut de fautes condamnables ou de bogue regrettable, les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve confrontée.

Donc avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celle-ci hors des processus d'apprentissage. On les considère comme une information dont il faut élucider les origines pour construire une connaissance correcte.

	Une faute condamnable	Un bogue regrettable	Un symptôme d'obstacle
Statut de l'erreur	Une faute de la part de l'élève et un échec de l'enseignant		L'erreur positive un indicateur de processus
L'origine	Responsabilité de l'élève	Défaut dans la planification	Difficulté objective dans le contenu enseigné
Mode de traitement	Sanctionner l'élève	Traitement a priori pour la prévenir	Traiter l'erreur en situation même
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

Tableau récapitulatif qui résume les différents statuts de l'erreur pour chaque modèle pédagogique de référence.

2.3. Typologie de l'erreur

Parmi la multitude des typologies d'erreurs proposées par les didacticiens, nous avons retenu, d'une part, celle d' Astolfi J. P. (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs, et, d'autre part, celle d'Edmonson, W. & House J.(2003), qui se réfèrent plutôt aux processus cognitifs et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux erreurs.

2.3.1. Erreur relevant de la compréhension des consignes

Les verbes employés pour un questionnement ne sont pas toujours claires pour les apprenants et constituent des sources de problèmes : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... Ainsi que les mots de la langue courante utilisés dans des sens

particuliers par chaque discipline (par exemple : accord, direct, fonction, réfléchi, relatif, voix ...) constituent des sources de problèmes.

Le repérage des attentes dans une consigne longue. Les apprenants ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne.

Le vocabulaire en général employé par chaque discipline est aussi source de problème pour les apprenants : les mots nouveaux, lexique spécialisé ...etc.

2.3.2. Erreur résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

L'élève fonctionne sur un principe de mécanique (didactique coutumière) et il est alors difficile pour lui de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes.

Exemple « l'âge du capitaine ». Les erreurs viennent souvent de ce que l'élève croit devoir produire : « Sur un camion, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du chauffeur ? ». Certains élèves répondent : « $26 + 10 = 36$. Le chauffeur a 36 ans. » Voyant la présence de chiffres, ces apprenants croient devoir opérer un calcul pour produire de la réponse et respecter à leur façon le contrat didactique.

Donc, dans la réponse de l'élève, il y aura à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose.

2.3.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves

On retrouve l'idée de représentation dans la notion Bachelardienne d'obstacle. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant » (2004)

Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà : ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou correctes amènent les élèves à faire des erreurs.

2.3.4. Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles

Certains opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les apprenants. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes

successives. Par exemple : les opérations impliquées dans l'apprentissage de la lecture ou il faudrait se centrer sur le contenu et ces difficultés intrinsèques.

2.3.5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves

Devant un problème donné, et quand on leur laisse le choix de stratégie de résolution, les élèves adoptent souvent des démarches bien différentes de ce qu'attendait l'enseignant.

Certaines productions d'élève sont peut-être trop rapidement classées comme des erreurs, alors qu'elles expriment seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée.

2.3.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive

Une tâche qui nécessite la convocation de multiples savoirs et savoir-faire peut mettre en difficulté des apprenants, la mémoire n'étant pas un système passif, mais elle est installée au sein des apprentissages.

2.3.7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

C'est un constat classique que les élèves utilisent correctement une notion, un outil, un savoir-faire dans une discipline et peinent à les remobiliser dans une autre discipline. Pour comprendre cette difficulté de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface « habillage » et traits de structure (opération logique requise pour la résolution).

2.3.8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu

L'origine des erreurs pourrait, en effet, se rapporter à la complexité interne dans le sens ou elle peut avoir des répercussions du point de vue psychologique sur l'apprenant (Charge mentale, nature des opérations intellectuelles ...).

2.4. Les types d'erreurs dans la production écrite

On distingue dans la production écrite deux types d'erreurs, les erreurs de contenu et celle de forme.

2.4.1. Erreurs de contenu

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

Une autre consigne souvent négligé est le type de texte à réduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structuré et cohérente. La construction d'un plan (Introduction, développement et conclusion). La transition entre les idées (Cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte.

2.4.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques, et orthographiques par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire... Au cours de notre recherche, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les sectionnant en trois groupes différents.

A ce moment-là, le chercheur en didactique du français langue étrangère LOKMAN DEMIRTAS, (2008 :11), affirme « qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories ».

-Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), et les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (Nom et adjectif) etc.

-Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les respects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs) etc.

-Structure de phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Indiquons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

2.5. L'origine de l'erreur

L'erreur est rarement le résultat du hasard. En effet, elle est déduite par une certaine logique, qui mérite d'être analysée, identifier les types d'erreurs n'est pas suffisant pour les cerner et les traiter convenablement, pour ce faire il faut les resituer dans leurs origines.

Pour gérer les erreurs, les enseignants devraient comprendre ces origines potentielles, la mise en œuvre de la connaissance dans une situation donnée autrement dit (Performance) au sens que lui donne CHOMESKY est la partie la plus facile à cerner. Le comportement observable constitue un indicateur assez fin, par contre (la compétence) qui n'est pas observable est plus difficile à déterminer.

ALAIN MOAL (1995, P55) dit que « l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les rotures, (...) tout cela constitue un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental».

2.6. Les trois grandes sources d'erreurs

2.6.1. Connaissances conceptuelles

Sont les conceptions ou les modèles mentaux que les êtres humains élaborent au cours de leurs interactions avec l'environnement. Ces savoirs spontanés entre en conflit avec les enseignements disciplinaires, ici on doit modifier constamment en ajoutant de nouvelles informations.

2.6.2. L'organisation des connaissances déclaratives

L'apprenant peut échouer à mobiliser ou bien mettre en œuvre des faits et des savoir-faire qu'il connaît déjà.

Ici on doit proposer des exercices visant à automatiser les procédures apprises.

2.6.3. Les erreurs liées aux problèmes de gestion

En temps réel activités complexes apparaissent malgré la bonne maîtrise des savoirs et des procédures due à l'incapacité de l'apprenant à gérer en situation difficile des activités cognitives nécessitant au certain niveau de contrôle attentionnel.

Ce type d'erreur est fatal et survient même chez les experts pour gérer ces erreurs. Il convient de trouver des stratégies pour : automatiser, planifier, voir contrôler les différentes composantes en vue de répartir les tâches. Plusieurs linguistes se sont efforcés d'identifier la source d'erreurs.

3. L'interférence de la langue maternelle

Plusieurs linguistes tels que LADO, ont dénoncé la circonstance des erreurs à l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible. Selon BESS et PORQUIER «Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage» .(1984,P201)

LADO développe une théorie selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère consiste en une série de transferts ; c'est-à-dire d'y appliquer les règles du fonctionnement de leur langue maternelle.

4. Le traitement de l'erreur

Plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Néanmoins, si les erreurs des élèves lors d'exercices ne sont plus sévèrement sanctionnées, elles ne sont pas forcément prises en compte pour la construction des apprentissages. On se contente souvent de corriger à la place de l'élève. Le traitement de ces erreurs demande la part de l'enseignant beaucoup d'attention et une grande culture épistémologique didactique. Les enseignants ont plusieurs choix pédagogiques à leur disposition pour la gestion des erreurs : travailler avec les erreurs ou travailler contre elles, les éviter ou les anticiper. L'important est sans doute de ne pas les ignorer.

Il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. L'analyse de l'erreur orale ou écrite est intéressante à la fois pour l'enseignant et pour l'élève

Pour l'enseignant, l'analyse des erreurs a une double signification :

-Il découvre les démarches d'apprentissage de chaque élève.

-Il différencie sa pédagogie et évalue sa pertinence.

Pour l'apprenant, comprendre ou et pourquoi il s'est trompé est producteur de savoir.

Il découvre son propre fonctionnement, ce qui l'amène à plus d'autonomie.

ASTOLFI propose des remédiations possibles pour sa typologie des erreurs dans ce tableau :

Nature de l'erreur	Remédiations possible
Des erreurs relevant de la compréhension des consignes.	Analyse de la lisibilité des textes scolaires. Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation des consignes.
Des erreurs liées aux habitudes scolaires et à leur mauvais décodage.	Analyse du contrat didactique et de la coutume en vigueur
Des erreurs témoignant des conceptions alternatives (des représentations).	Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée. Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifiques au sein de la classe.
Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.	Analyse des différences entre exercice d'apparence proche. Sélection plus stricte.
Des erreurs portant sur les démarches adoptées.	Analyse de la diversité des démarches. Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles.
Des erreurs liées à la charge cognitive.	Analyse de la charge mentale de l'exercice. Décomposition en sous-tache d'ampleurs cognitives appréhendables.
Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline.	Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentielle dans les deux disciplines. Travail de recherche des éléments invariants entre les deux situations.
Des erreurs causées par la complexité du contenu.	Analyse didactique des nœuds de difficulté interne à la notion, insuffisamment analysés.

5. La différence entre correction/ Remédiation

Analyser des erreurs relève d'un processus de remédiation. Mais qu'est-ce que la remédiation? Et en quoi la notion de remédiation est-elle utile à l'analyse des erreurs ? Pour mieux comprendre la signification de « remédiation». Il faut d'abord la distinguer de la « correction».

Corriger, généralement renvoie à un remplacement de l'erreur. On prend comme exemple, la correction selon PORTINE, H. (1994) :

- Ne cherche pas à identifier ce qui est à l'origine de l'erreur.
- Est ponctuelle, elle ne porte que sur l'erreur considérée et non sur ce que l'on peut en inférer.
- Est immédiate, même lorsqu'elle ne se fait qu'à la fin de la prise de parole ou l'exercice ou encore de l'activité.

Aussi, la correction est vue comme étant un phénomène isolé. Le terme «localité» résume bien cette caractéristique «la correction est "locale" : elle ne suppose rien à plus long terme et se situe au moment de l'activité ou dans son proximité immédia.

Remédier à une erreur, par contre c'est d'en trouver le remède. Au lieu d'un simple remplacement. La remédiassions relève d'un processus et est forcément cognitive. Elle S'oppose aux points suivants :

Elle vise à identifier l'origine de l'erreur.

- Elle respecte le déroulement de l'activité langagière et devient aussi processuelle.
- Elle est différée, elle peut se réaliser après la commise des erreurs et en fonction du programme de l'enseignement.

On résume cette distinction dans un tableau comme suite :

Correction	Remédiassions
Locale	Relève d'un processus
Remplacement	Reconstruire un système

Conclusion

Dans ce chapitre la recherche que nous avons effectuée nous a permis de définir l'erreur et la faute et connaître la distinction entre ces deux notions, alors que la faute est un lapsus, une erreur aléatoire provoquée par des aspects psychologiques, l'erreur implique une activité intellectuelle de l'apprenant. C'est la conséquence d'un savoir incomplet.

En revanche pour le statut de l'erreur, nous avons vu que dans le modèle transmissif et le modèle comportementaliste l'erreur contredit C'est un raté qui annonce une incompétence soit de l'élève, soit de l'enseignant. En effet, l'erreur dans le modèle constructiviste est positivée elle devient un indicateur de processus.

De Plus nous avons mis à l'évidence une typologie pour l'erreur et une grille de classement. Ensuite on a essayé de suivre les origines des erreurs. Puis on a essayé de traiter la notion d'interférence de l'inter langue.

En conclusion, nous avons fait le traitement de l'erreur, ainsi que la différence entre la correction et la remédiassions.

Chapitre 2

La Production écrite

Le terme « écrire présente d'emblée une ambivalence qu'il convient de faire apparaître d'autant que c'est à l'école qu'elle est le plus caractéristique. On distingue en effet :

- L'aptitude à écrire, en termes de graphique qui consiste à transcrire le langage oral selon des normes graphique et orthographique.
- L'aptitude à concevoir des textes, qui concerne la mise en mots, en phrase. Cette dimension de l'écriture se veut sociale à part entière.

L'acte d'écrire présente alors un double enjeu : pédagogique et social. Un enjeu pédagogique puisqu'on écrit pour apprendre à écrire et à lire. Un enjeu social car il s'agit d'un véritable acte de communication entre auteur et destinataire.

Plusieurs définitions ont manifesté, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de JEAN-PIERRE CUQ (2003, P78, 79) :« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue».

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. D'autre part, Isabelle GRUCA et JEAN-PIERRE CUQ, (2002,p178) ont donné deux définitions de L'écrit : dans un premier sens, il le considère comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelquefois délicat de distinguer».

Dans un deuxième sens, ils l'ont défini comme suit : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère». Ils mettent en relief l'importance de la lecture et ils constatent que l'articulation écriture/ lecture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant.

1. La définition de l'écrit

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. Ainsi, écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure cité par Vigner, (1916 édition de 1972 P45) « langue et écriture sont deux

systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second et de représenter le premier ».

Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Aussi le dictionnaire du français le Robert et CEL international PARIS, (2007, P329.) fournit ainsi un nombre important de synonymes, dont : écrire c'est : tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, soutenir, affirmer, exprimer des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : il a écrit son nom sur la table : je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique, je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela.

D'autre part, écrire c'est l'acte d'interpréter un ensemble de mots, d'énoncés et de messages sonores ou phoniques en signes graphiques.

2. Définition de la production écrite

La production écrite est l'activité qui exige de la part des élèves le recours à un bagage de connaissances préalables qui constituent la base de ses compétences. Ces connaissances préalables sont relatives aux domaines linguistiques (Grammaire, lexique, morphosyntaxe, orthographe, etc.) qu'aux règles de la mise en forme (la cohérence, le respect du genre littéraire et l'intention de communication).

La production écrite est une activité complexe, qui demande beaucoup de temps et d'habileté d'ordre varié. Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoirs faire. Elle est conçue comme une totalité d'opérations complexes : réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation ; série ...etc.

Dans une perspective linguistique, la production écrite est définie comme « une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières ». Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ophrys, Paris, 2008, p174

Plusieurs définitions ont été avancées concernant cette activité, Selon DOLZ Joaquim, (2009) « l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues ». Cela veut dire que l'enseignement des langues a pour objectif suprême de faire apprendre aux apprenants des compétences

communicatives à l'oral comme à l'écrit parce que tout simplement, pouvoir maîtriser une langue ne peut être réalisable que si l'apprenant arrive à comprendre et déchiffrer les écrits de cette dernière, de la sorte qu'à savoir rédiger en respectant toutes les structures et les règles de son système.

Apprendre une langue étrangère pour JEAN-PIERRE CUQ « Ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation ».

Et dans une autre définition, PIERRE MARTINEZ, («2002, P99) la définit dans une approche notionnelle fonctionnelle, comme, « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique ».

Selon CORNAIRE.C et RAYMOND PM, (1999), Kraschen démontre une notion importante ayant un rapport étroit avec l'écrit « c'est en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde ». Il a mis l'accent sur la différence qui s'alerte entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence en écrit, il confirme que l'acquisition s'accède de manière inconsciente et spontanée.

Il est clair, à partir de là que Kraschen oppose la lecture à l'écriture et les lie en expliquant que la lecture joue un rôle primordial dans l'acquisition d'un ensemble de savoirs formant la compétence d'écrire.

En se référant au programme d'étude de la quatrième année moyenne, la production écrite s'articule autour de plusieurs éléments que nous allons énoncer :

2.1. Le contenu

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées et des informations à transmettre.

2.2. Le style

C'est l'utilisation des éléments linguistiques pour rendre le texte personnel afin de maintenir l'intérêt du public cible, ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

2.3. L'organisation du texte

C'est suivre un enchaînement logique et pertinent des idées et des informations pour faire ressortir l'intention de communication.

2.4. Les règles de langue

C'est l'emploi correct de l'orthographe, la ponctuation, le lexique, la syntaxe pour que le message soit clair et compris.

2.1. La production écrite dans l'approche communicative

Depuis l'émergence de l'approche communicative en didactique des langues étrangères, l'enseignement de la production écrite en FLE vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication. A ce propos THAO,(2007), dit que ; « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes ». Mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s) ».

Selon ALBERT,(1998,P60) cette compétence de communication fait intervenir cinq niveaux de composantes à des degrés de la production :

- Compétence linguistique : c'est la maîtrise des divers systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques et textuelles.
- Compétence discursive ou pragmatique : connaissance et appropriation de différents types de discours et leur organisation en paramètre de la situation de communication dans laquelle ces types de discours sont produits.
- Compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des normes sociales et normes d'interaction entre les individus
- Compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations.
- Compétence cognitive : compétence qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue

2.2. L'écriture chez les apprenants

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres cette forme de communication exige la mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Marzano et Poynter (2002 :78) parlent de six processus mis en jeu dans l'activité d'écriture :

1. Processus de tâche : ce processus comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné la validité de l'information.

2. Processus logique : l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées : une partie du travail de l'écriture consiste à compléter squelette.

3. Processus par phrase : lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processus par phrase se met au travail.

4. Processus par mot : la tâche du processus par mots consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase : les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur.

5. Processus par lettre : un trait particulier du processus par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui, si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processus, en bref le processus par lettre de la bonne représentation orthographique des mots.

6. Processus de relecture : l'aspect final du processus de composition est la phrase de relecture dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases, au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

2.3. Les modèles de la production écrite

Pour nous, l'étude des modèles de production est d'une importance considérable, car elle nous permet de comprendre la complexité du processus de production écrite en langue maternelle ainsi qu'en langue seconde ou étrangère. Dans cette partie, nous allons présenter des modèles classés en deux groupes : le modèle linéaire avec des étapes bien distinctes et les modèles non linéaires impliquant des opérations de niveaux différents.

2.3.1. Le modèle linéaire : conçu par Rohmer (1965) ; est le premier utilisateur du modèle linéaire dans une production écrite. Il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle ; son modèle consiste en trois étapes : la pré lecture, l'écriture, et la réécriture.

- La pré lecture implique la planification et la réflexion sur les idées en relation avec le thème d'écriture.
- L'écriture : elle commence lorsque l'apprenant arrive à tracer un plan pour le texte cible, donc cette étape consiste à rédiger organisant les idées et les arguments déjà choisis selon le plan élaboré.
- La post-écriture l'apprenant révise son produit en portant des modifications et amélioration possibles sur le fond et la forme de son texte.

La progression de ce modèle : planification, rédaction et réécriture appelé ainsi le modèle unidirectionnel doit obligatoirement être respecté. Puisque ces étapes ne sont pas mélangées et l'apprenant est censé rédiger ses idées progressivement, avec cette progression. Rohmer a tracé formellement un chemin efficace à suivre dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

2.3.2. Le modèle non linéaire : Dans le modèle de Hayes et Flower (1980), l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite, s'intéresse à une démarche de résolution de problèmes.

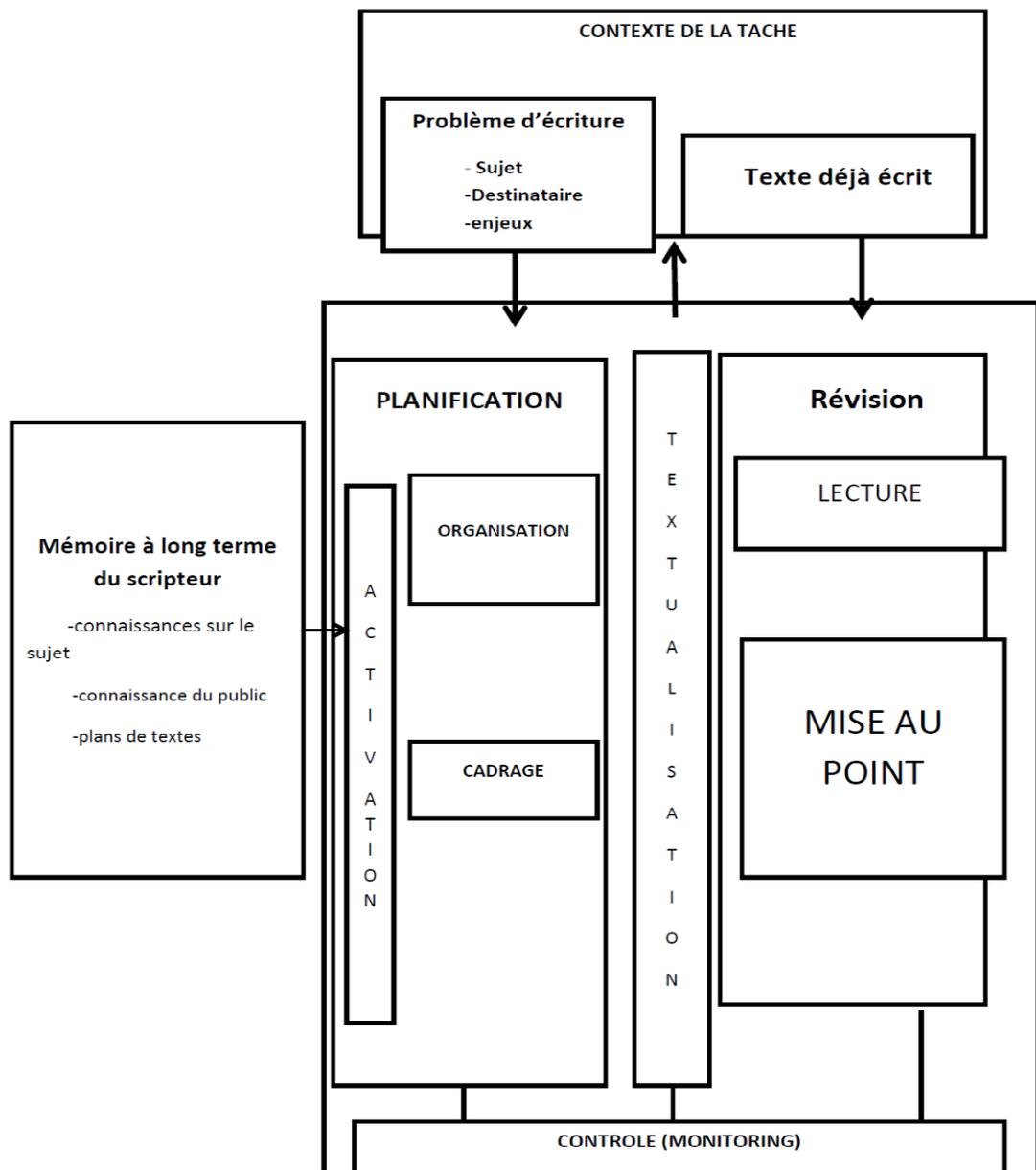
Leur modèle élaboré à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité d'un scripteur, et relativement simple. Il distingue trois composantes majeures : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et l'ensemble des

processus rédactionnels. L'environnement de la tâche se compose aussi bien des consignes rédactionnelles que du texte déjà élaboré. Les connaissances en mémoire à long terme sont relatives au domaine auquel renvoie le texte au type de texte à produire et aux caractéristiques des lecteurs.

2.3.3. Les modèles de HAYES et FLOWER

Les psychologues américains HAYES et FLOWER ont recours à des techniques de réflexions à haute voix qui consiste à demander aux élèves d'oraliser leurs pensées.

La figure ci-dessous présente une vue schématique du modèle :



2.3.4. Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987), quant à eux, proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfant et d'adultes pendant l'acte d'écriture. Pour ces auteurs l'accès à l'expertise se réalise principalement au niveau du processus de planification.

La stratégie des connaissances rapportées consiste à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire et repose donc sur les connaissances du rédacteur. La planification puis la production du texte vont s'appuyer sur l'articulation de la représentation mentale de la consigne, de son texte sans procéder à une planification globale de son discours écrit. Selon les données de Bereiter Scardamalia c'est la stratégie la plus systématiquement employée par les jeunes rédacteurs car ils récupèrent les données une par une et les transcrivent telles quelles. Ce type de production se rencontre surtout dans les textes descriptifs ou argumentatifs.

Le modèle de Deshène (1988) procure un modèle original mais en français langue maternelle qui est adoptable pour le français langue étrangère en vue que les processus cognitifs ne changent pas mais restent les mêmes dans les deux cas. Ce modèle de production écrite comprend deux grands variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La tâche qu'il faut accomplir représente l'ensemble des directives explicites, les contraintes qui sont fournies au scripteur pour l'orienter vers l'objectif estimé l'atteindre. L'objectif du scripteur est de produire un texte dans un contexte particulier défini par ses modalités.

Ce modèle prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologique ; comme il aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans traitement de l'information. Les structures de connaissance sont l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, et référentielles présentes dans la mémoire à long terme, celles qui représentent aussi une composante effective reliée à la tâche qui peut influencer sur le processus d'écriture.

Le processus psychologique se subdivise en cinq éléments correspondant à cinq grands étapes : la perception activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, et la révision.

Dans la première étape, la perception de la tâche, devrait essayer de définir en quoi va consister la tâche, après il va sélectionner dans la mémoire des informations pour les utiliser plus tard. Cette perception est l'étape où le scripteur active des renseignements qu'il a sur le sujet et de les enrichir tout en recherchant les données sur le sujet à traiter.

La seconde étape de la construction de la signification. Dans cette étape le scripteur élabore le plan de son texte à partir de la sélection et de l'organisation des informations disponibles. La construction de la signification comprend trois activités cognitives la sélection, l'organisation, et la gestion de l'activité.

Après avoir fait le plan vient l'étape de linéarisation, le scripteur linéarise les différentes propositions en recourant à des nouvelles recherches en mémoire. Le scripteur effectue également au cours de cette étape l'édition de la forme et des idées de son texte.

L'activité de rédaction rend la construction des propositions. Cette étape exige une forte attention et aussi un temps de la part du scripteur pour traiter des mots et même des lettres.

Le dernier processus du modèle, la révision, consiste à apporter des corrections de forme mais aussi de contenu du texte.

Au cours de rédaction d'un texte ces processus se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire.

La tâche qu'il faut accomplir représente l'ensemble des directives explicites, les contraintes qui sont fournies au scripteur pour l'orienter vers l'objectif estimé à atteindre. L'objectif du scripteur est de produire un texte dans un contexte particulier défini par ses modalités.

Ce modèle prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologique ; comme il aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information. Les structures de connaissance sont l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, et référentielles présentes dans la mémoire à long terme, celles qui représentent aussi une composante effective reliée à la tâche qui peut influencer sur le processus d'écriture.

Le processus psychologique se subdivise en cinq éléments correspondant à cinq grands étapes : la perception activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, et la révision.

Dans la première étape, la perception de la tâche, devrait essayer de définir en quoi va consister la tâche, après il va sélectionner dans la mémoire des informations pour les utiliser plus tard. Cette perception est l'étape où le scripteur active des renseignements qu'il a sur le sujet et de les enrichir tout en recherchant les données sur le sujet à traiter.

La seconde étape de la construction de la signification. Dans cette étape le scripteur élabore le plan de son texte à partir de la sélection et de l'organisation des informations disponibles. La construction de la signification comprend trois activités cognitives la sélection, l'organisation, et la gestion de l'activité.

Après avoir fait le plan vient l'étape de linéarisation, le scripteur linéarise les différentes propositions en recourant à des nouvelles recherches en mémoire. Le scripteur effectue également au cours de cette étape l'édition de la forme et des idées de son texte.

L'activité de rédaction rend la construction des propositions. Cette étape exige une forte attention et aussi un temps de la part du scripteur pour traiter des mots et même des lettres.

Le dernier processus du modèle, la révision, consiste à apporter des corrections de forme mais aussi de contenu du texte.

Au cours de rédaction d'un texte ces processus se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire.

2.3.5. Le modèle de Danesiet Mollica (1990)

Le modèle de Danesi et Mollica a souligné l'interdépendance qui existe entre les deux hémisphères du cerveau ; lorsque l'individu traite les informations reçues, le côté gauche se chargerait de l'analyse et le côté droit ferait la synthèse.

2.3.6. Le modèle de Moirand(1997)

Dans son ouvrage «situation d'écrit» Moirand propose un modèle de production écrite qui comprend les éléments suivants : le scripteur (son statut social,

son rôle, son histoire), les relations entre le scripteur, le lecteur et le document les relations entre scripteur et le lecteur

2.4. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage

Des recherches récentes en didactique ont mis en l'accent sur l'impact de la motivation chez l'apprenant dans le succès de son apprentissage et montré qu'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage signifie lui garantir un contexte motivant; c'est-à-dire un contexte dans lequel il perçoit la valeur de l'activité, ça compétence pour accomplir une tâche et le contrôle qu'il peut exercer sur l'activité.

3. La définition de quelques concepts

3.1. Ecrit/oral

L'écrit est apparu après l'oral comme une opération complexe pour conserver les traces de la parole. D'après le dictionnaire de la didactique du FLE, l'écrit est considéré comme : « un système normalisé des signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole ou la pensée. » Robert ? J-P (2008,P76),

Alors, l'écrit est un code de communication qui se compose de plusieurs signes conventionnels, il utilise comme un outil pour exprimer un point de vue.

D'après le dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde : « l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». (Cuq, JP Et Gruca, 2003)

L'écrit est à la fois un système qui obéit aux règles spécifiques et un message transmis à l'intermédiaire d'un support visuel afin d'effectuer une communication écrite.

Cependant, après plusieurs consultations de différents dictionnaires, nous avons choisis quelques définitions bien qu'il n'ya pas une grande différence entre ces définitions.

Selon le même dictionnaire, nous pouvons constater que les définitions ci-dessus ont presque le même sens, tous ont une relation avec la voix et tout ce qui est verbal, dire par la parole et qui s'oppose à l'écrit.

Alors la distinction entre l'écrit et l'oral est marquée par les points ci-dessous :

D'abord, les deux sont deux modes d'expression. Ensuite, l'écrit se caractérise par l'impossibilité d'un échange immédiat par le lecteur. En revanche, à l'oral la communication est directe (la présence des deux interlocuteurs) .

Ainsi, le discours écrit est bien construit cependant le discours oral est introduit spontanément.

Egalement, les phrases écrites sont longues et complexes par contre à l'oral qui se caractérise par l'emploi de syntaxe simple, facile ou il ya des pauses, des abréviations, des interjections...

Donc, le code écrit et le code oral appartiennent à deux registres différents.

Enfin, tous ce que nous venons de citer sont les principaux facteurs qui peuvent introduire l'écart entre les deux codes.

3.2. L'écrit/un écrit

Au premier lieu, d'après le dictionnaire pratique de la didactique l'écrit signifie « une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé). Exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. ».Robert, J-P (2003 p76) ,

L'écrit est un code très difficile, il prend en charge des éléments très importants dont le sujet et le lecteur visé (de quoi nous écrivons ? Et à qui ?).

3.3. Ecriture/ rédaction

L'écriture est un système de signe introduisant un sens à travers un support défini. Nous empruntons la réflexion de Yves Reuter, qui stipule que c'est « une pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs ». (1996 :58).

Alors, l'écriture est technique impliquant des dimensions sociales et culturelles d'une part, et de respecter le lien entre le scripteur et le lecteur d'une autre part ; c'est-à-dire, il faut prendre en considération le niveau du récepteur.

Pour renforcer notre explication nous employons la citation du dictionnaire de didactique du français de CUQ, JP., « les représentations sociales dominantes de l'écrit restent plus uniformes ». (Quc JP 2003 :79)

La rédaction c'est l'action de rédiger un texte pour un lecteur. Ce processus se déroule autour de cinq étapes :

D'abord, avant d'écrire le scripteur doit poser les questions suivantes : Je m'adresse à qui ? Dans quel but ?...

Ensuite, écrire et encore écrire dont le but est d'améliorer la rédaction et développer l'écriture. Après, il faut se mettre dans la peau du récepteur. Ainsi, simplifier le texte le scripteur doit éviter les phrases complexes, la répétition et faire attention à la ponctuation.

Enfin, le texte produit doit être visible et propre pour garder une bonne impression au lecteur. Alors la relation s'établit entre l'écriture et la rédaction est complémentaire.

4. L'écriture en classe de FLE

4.1. La compétence de communication écrite

La compétence de communication écrite se définit par Robert Bouchard (1989, p 160) Comme, « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation maternelle, approprié à des situations particulières diversifiées ».

Selon MARIE-CLAUDE ALBERT, (1998,p60 ,61) la compétence de communication englobe cinq niveaux de compétences qui interviennent à des degrés divers de la production.

- Une compétence linguistique : incluant une compétence lexicale et une compétence grammaticale (morphologie et syntaxe).
- Une compétence référentielle : qui réfère à l'ensemble des connaissances du monde et celles liées aux domaines d'expériences.
- Une compétence socioculturelle : qui englobe les connaissances des normes régissant les interactions entre les individus, et les connaissances sur l'histoire culturelle d'une société donnée.
- Une compétence cognitive: mettant en œuvre les processus d'acquisition /apprentissage de la langue ainsi que les processus de constitution du savoir.

4.2. Evaluer les écrits en classe de FLE

L'apprentissage de la production écrite comme tout autre apprentissage doit être évalué. L'objectif étant de mesurer l'écart entre les intentions pratiques du sujet écrivant et les résultats obtenus en fonction d'objectifs préalablement fixés.

L'évaluation en production écrite peut être formative, diagnostique ou même sommative.

Quand elle est formative, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations pertinentes, l'aidant à prendre des décisions pédagogiques en vue de d'aider ses apprenants à progresser des leurs apprentissages en matière d'écriture en langue étrangère.

Pour ce faire, l'enseignant peut se baser sur une grille d'évaluation tenant compte d'un certain nombre de critère précis relatifs au genre textuel produit, au sujet et aux tâches demandées aux apprenants. Elle se base sur des critères de correction d'ordre.

- **Pragmatique** : ce niveau concerne le respect de la consigne quant à la prise en compte de la situation de communication, le choix d'un écrit qui y est adapté (contre, lettre, etc.).
- **Morphosyntaxique** : qui concerne entre autres, la pertinence des temps verbaux compte tenu du type du texte produit, la concordance temporelle, l'orthographe, la cohérence syntaxique des phrases, la morphologie verbale (l'absence des erreurs de conjugaison, etc.)
- **Matériel** : qui englobe tout ce qu'il a trait à la mise en page, aux choix du support d'écriture à la ponctuation, aux majuscules, etc.

Ces niveaux de critères s'appliquent aussi bien au niveau textuel qu'aux niveaux et phrastique et antiphastique. Nous en sommes servies pour élaborer la grille d'analyse des productions écrites utilisée dans le troisième chapitre.

5. L'atelier d'écriture

5.1. Définition

Le mot atelier désigne généralement un « lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun » (Le Robert micro dictionnaire (2006p 82). Ou encore « un lieu de création de l'artisan et des beaux-arts » (Atelier 2007 en ligne). Il s'emploie même pour désigner « un groupe de personnes qui travaillent sous la direction d'un maître ». Yves Reuter, (2002, P35) définit l'atelier d'écriture comme étant :

Un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres.

Selon CLAIRE BONIFACE, (2002, P 12) l'atelier d'écriture est :

Un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir ». Cette définition contrairement à celle de Reuter, met l'accent sur l'aspect motivationnel. En effet, écrire en atelier est une manière de libérer l'écriture chez les participants, et les faire découvrir le plaisir d'écriture.

5.2. Le déroulement d'un atelier d'écriture

Le déroulement d'un atelier d'écriture respecte quatre étapes clés que CLAIRE BONIFACE, (Op, cit, p13) considère comme des invariants, communs à tous les ateliers d'écriture. Ces étapes sont :

- **La motivation** : qui correspond à la situation d'écriture, appelée selon les ateliers : inducteur, ouverture, point d'envol, proposition ; provocateur de l'imaginaire ou encore consigne que l'animateur donne aux participants.
- **La production** : autrement dit le temps consacré à l'écriture, Notons que la durée pourrait varier de 15 min à 1h30 selon la situation d'écriture proposée.
- **La communication** : cette étape correspond à la lecture des textes. En effet, chacun des participants partage avec le groupe et l'animateur de l'atelier le texte qu'il a écrit en le lisant à haute voix

- **La réaction :** Suite à la lecture des textes produits, les participants réagissent aux textes lus. Il peut s'agir d'impression subjective « j'aime beaucoup ton texte ». De commentaires par rapport au respect ou non de la consigne de corrections.

5.3. L'importance de l'enseignement des compétences en écriture

Quand il est temps d'écrire une production écrite en français, vos apprenants devraient avoir déjà lu et discuté des sujets différents en classe. Garantissez-vous qu'ils ont une bonne compréhension de l'orthographe et du vocabulaire entourant le sujet global de l'écriture, avec une petite grammaire jetée dans le mélange pour avoir une confiance accrue en écriture.

Pour obtenir des résultats impeccables dans vos cours d'écriture, pensez à la structure que vous prévoyez d'utiliser lors de la présentation du matériel. La structure est l'une des parties essentielles de votre réussite en tant qu'enseignant de langue française essentiellement en classe de FLE. Ne laissez rien à l'interprétation lors de la présentation de votre matériel d'écriture.

5.4. L'importance de la production écrite dans l'apprentissage du français

L'écriture est souvent négligée dans l'enseignement de la langue française. Au début, elle est considérée comme une tâche pour les étapes intermédiaires et avancées. Les étudiants se gêneront également de l'écriture en raison de ses nombreuses règles difficiles, structures et idiosyncrasies complexes.

Cependant, l'importance accordée aux compétences en écrire en français est essentielle et a des avantages à long terme.

- **S'appuyer sur ce qu'on c'est déjà**

Au lieu de faire sauter vos apprenants dans les vastes mers de l'écriture tout à la fois, leur apprendre à renforcer leurs écrits peu à peu.

Enseigner leur la compétence de construire leur écriture autour de ce qu'ils savent déjà. Encouragez une petite écriture dans chaque classe, que ce soit la prise de notes, la dictée de quelques phrases sur leur congé.

- **Formation facile des phrases**

La formation de phrases est peut-être la compétence d'écriture la plus importante. C'est la base de tout ce qui est écrit. Sans phrases correctement formées, il n'y a aucune phrase théorique et aucune phrase justificative et pas de paragraphes aussi. La phrase est la colle qui maintient tous les autres aspects de l'écriture ensemble.

- **Constituer des paragraphes cohérents**

Une fois que vos apprenants ont une solide compréhension de la façon de créer des phrases appropriées, vous pouvez les déplacer en paragraphe. Montrez à vos élèves comment construire des paragraphes leur donnera une compétence permanente qu'ils utiliseront dans la vie quotidienne et la vie professionnelle.

- **Choisir des sujets d'écriture**

Vous devrez toujours présenter des sujets d'écriture d'une façon concise et amusante pour vos apprenants.

Une présentation passionnante des sujets d'écriture entraînera une cascade d'enthousiasme avec des étudiants enthousiastes prête à écrire à la base d'un chapeau. Ensuite, les faire participer au processus leur apprendra à choisir des sujets pour eux-mêmes et à ouvrir des idées et des possibilités d'écriture.

Utiliser de courtes histoires personnelles pour présenter un sujet est génial. Les visuels tels que les images ou les vidéos courtes peuvent également être efficaces, et seront pertinentes pour vos apprenants.

- **Améliorer la communication et la collaboration**

L'intégration de l'apprentissage communicatif dans votre cours d'écriture en français favorisera les créativité et la confiance de vos élèves. Ils auront une solide compréhension de ce qu'ils doivent faire lorsque l'apprentissage communicatif est mis en place avant l'écriture.

Aussi laissez vos apprenants discuter ouvertement du sujet de l'écriture avec vous et leurs camarades de classe est une excellente activité d'échauffement. C'est excitant, et cela leur permet de générer des idées amusantes et intéressantes tout en apprenant la valeur de la collaboration.

Enquête de terrain et Analyse de corpus

La notion de rapport à l'écriture contient un point de focalisation fondamentale de la didactique de l'écrit et celle des langues étrangères, du moment où les activités d'écriture en classe de FLE sont variées : écritures individuelles, collectives, textes courts, textes longs...etc.

Donc cette recherche on vise à identifier les types d'erreurs commises par les apprenants de la quatrième année moyenne, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison ...etc. Ce chapitre présente notre méthodologie de recherche, il commence par la présentation des éléments de la collecte de donnée qui consiste en un choix le public cible et par la suite les instruments de recherche

1. Objectif de la recherche

- Trouver les erreurs et les difficultés que rencontrent les apprenants de la quatrième année moyenne dans leurs productions écrites.
- Essayer de trouver des remédiations pour diminuer le têt d'erreurs.

1.2. Méthodologie de recherche

Nous avons opté pour le choix du lieu de notre observation pour un établissement offrant un ensemble de critères qui pourraient nous aider à mener à bien notre investigation. Nous nous sommes mises en accord pour effectuer notre recherche dans l'établissement **MOKHTARI EL HADJ**. Cette école dispose de 3 enseignantes de français et de 4 classes de quatrième année moyenne.

Notre travail porte essentiellement sur l'erreur et sa valorisation en tant que facteur pouvant contribuer à la consolidation des acquis et à l'assimilation réfléchie de la part des apprenants. Il était question alors de travailler une activité où nous pouvions observer les apprenants faire des erreurs pour pouvoir par la suite les identifier et les corriger et de la sorte développer des stratégies de correction.

Pour mettre en relief l'aspect le plus important de notre recherche nous avons décidé de travailler en classe une séance d'expression écrite en cohérence avec la progression du programme pour ensuite analyser notre corpus constitué des copies des apprenants par une grille de correction puis accompagner les apprenants dans une activité d'autocorrection pour pouvoir analyser les stratégies adoptées pour ce faire .

2. Des outils pour dire, lire et écrire

Les activités de cette rubrique permettront aux apprenants de construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes :

1. Je lis et je repère : phase de repérage du fait de langue.
2. J'analyse : phase d'analyse qui aidera l'apprenant à construire la règle.
3. Faisons le point : phase de conceptualisation ou construction de la règle en groupes.
4. Je m'exerce : phase d'application : trois à quatre exercices progressifs (repérage-manipulation-production).
5. J'écris : activité d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise dans une situation significative.

2.1. Atelier d'écriture

La première partie de cette rubrique, intitulée *Je me prépare à l'écrit*, propose des activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la production écrite.

2.2. La préparation à l'écrit (1heure)

On commence par présenter aux élèves un sujet qui soit une vraie situation de communication, avec toutes ses compétences (contexte, tâche, consigne), on élabore la grille d'écriture. On leur propose enfin des exercices de préparation qui prennent en charge le modèle de texte à produire.

La deuxième partie intitulée *J'écris*. Invite l'apprenant à produire un récit relevant du réel dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris, précédemment en s'aidant d'une boîte à outils, de questions autour de la consigne et de la tâche d'écriture et de critères de réussite. Une grille d'auto-évaluation.

2.3. Production écrite (1heure)

On rappelle le sujet et les critères de réussite puis, on invite les apprenants à produire sur un brouillon. Pour libérer leur expression, il est recommandé de porter le vocabulaire thématique au tableau. Les apprenants produisent pendant un temps suffisant, sous l'œil attentif du professeur qui doit les accompagner. On les invite à la fin à comparer leurs écrits à la grille d'écriture. Une fois les correctifs nécessaires apportés, les apprenants procèdent à la rédaction finale sur une double feuille.

2.4. Sujet dévaluation-bilan

Cette activité permettra à l'apprenant de vérifier ses connaissances et de découvrir ses lacunes et à l'enseignant de prévoir un dispositif de remédiations

2.5. Les stations-projet

Cette rubrique est subdivisée en trois stations :

- * Station documentation
- * Station rédaction.
- * Station finalisation

Elle se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet, Chacune des stations indique ce que les apprenants doivent faire au cours de chaque séquence pour réaliser leurs projets.

3. Analyse des erreurs

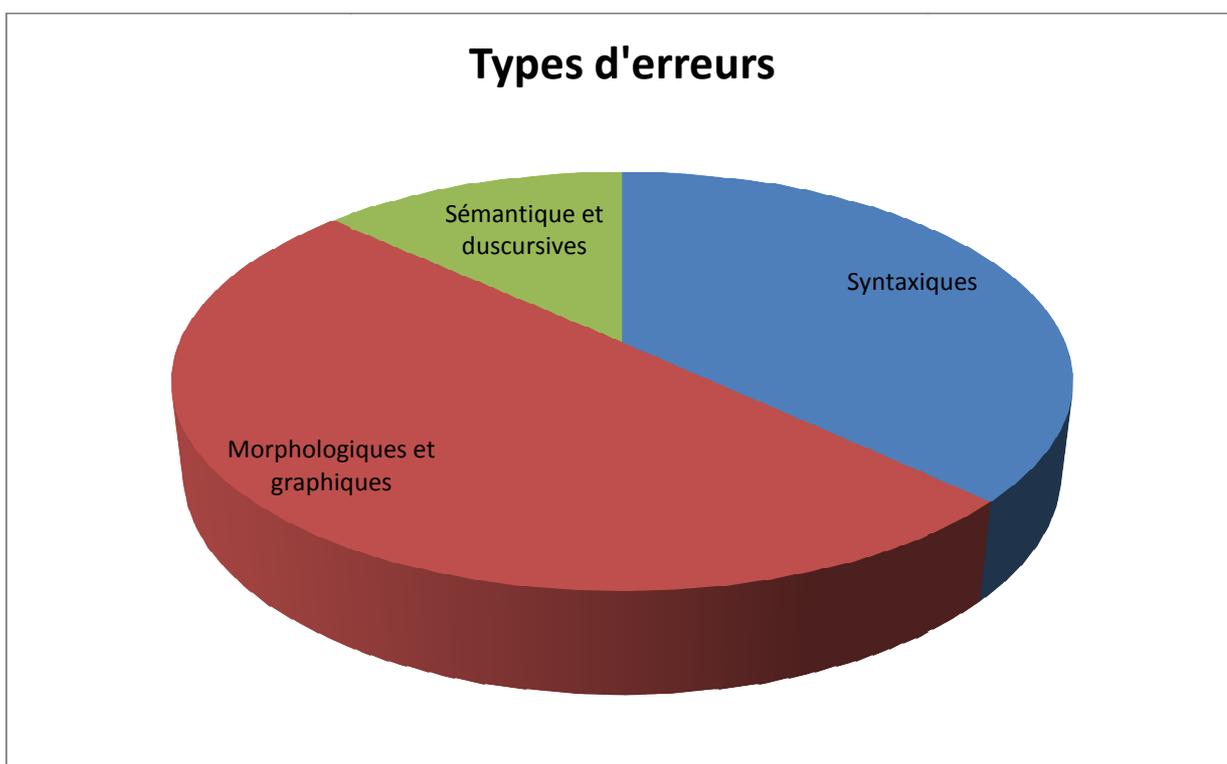
Nous avons donc décidé de capter seulement les erreurs apparues dans les productions écrites

Nature des erreurs	Nbr d'erreurs	%
Erreurs d'accord adj+nom	02	0,7
Erreurs d'accord sujet / verbe	30	10,5
Erreurs d'accord du participe passé	05	1,75
Structure syntaxique : prép attachée au verbe, pronom, article absence-emploi erroné	69	24,15
Erreurs de temps ou de mode	06	2,1
Erreurs d'orthographe lexicale	76	26,6
Erreurs d'orthographe grammaticale : confusion entre ces/ses, c'est/s'est, Orthographe de la conjugaison ...	13	4,55
Non respect de l'élision	03	1,05
Genre : confusion entre le/la, un/une	11	3,75
Erreurs sémantiques et discursives	04	1,4
Mots répétés, mots manquant...	12	4,2
Mots et expressions employées / hors contexte	19	6,65
Erreurs d'anaphore	03	1,05
Erreurs de ponctuation	45	15,75
Total	298	

Tableau représentant le pourcentage des erreurs.

	Types d'erreurs	Nombre	%
1	Syntaxique	106	37,1%
2	Morphologiques et graphiques	113	49,75%
3	Sémantiques et discursives	79	13,15%

Le secteur représentant les types d'erreurs des apprenants :



3.1. Analyse et interprétations

En général, nous constatons que l'ensemble des écrits comporte d'importants défauts de structure. Du côté de la langue, la moyenne du nombre de fautes par grandes rubriques s'établit comme suit : **49,75%** pour l'orthographe, **37,1%** pour la syntaxe et **13,15%** pour la sémantique.

Pour la ponctuation, on ne peut estimer l'ampleur, ou bien que ce soit aussi important. Selon Grevisse :

La ponctuation est l'ensemble des signes conventionnel servant à indiquer dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques. C'est un élément essentiel de la communication écrite.

NINA CATACH, (année :page) La définit ainsi, « *La ponctuation est un microsysteme linguistique très simple* ». Toutefois, elle n'est pas toujours bien maîtrisée par nos apprenants, ce qui rend leurs productions syntaxiquement incorrectes. Il arrive que l'on trouve des énoncés coupés au leur milieu par un point. Par exemple, dans l'énoncé suivant « Si une personne connaît au moins une langue, elle Pourrat réussir dans la vie. Et elle aura plus de chance... », L'erreur provient de la présence de « et » en tête de phrase, rendant illogique la séparation avec la phrase précédente et désordonne la structure de l'idée qu'on veut transmettre. Il est donc encore plus important en langue étrangère En effet, nous avons remarqué que dans les rédactions de nos apprenants, il y à toujours des passages dépourvus de toute ponctuation, ce qui rend le message difficile à comprendre et la syntaxe incorrecte.

3.2. Analyse des données

3.2.1. Analyse des productions écrites

3.2.2. Quelques exemples d'erreurs

- Phisice
- Seussre
- Sociéty
- Proner
- Out
- Pernnes
- Dreege
- Drome
- Decole
- Enble
- Cntre
- Se déroule
- Iumainaitére
- Vilence
- Dés
- Concarpenent
- Prince

- Enseignant
- Incent
- Pernnes
- Univairsitaire
- Maisone
- Une probléme
- Un utilisation
- Leur
- Rigler

3.2.3. Analyses des erreurs de contenu

3.2.4. Analyse selon le plan pragmatique

Après l'analyse des copies, nous remarquons que les apprenants ont bien respecté le type de texte

Demandé pour eux. Tous les apprenants ont rédigé un texte argumentatif.

Consigne	Nombre	Pourcentage %
Le respect de type de texte	25	100%
Le non-respect de texte	0	0%

Tableau : Nombre et pourcentages de respect le type de texte

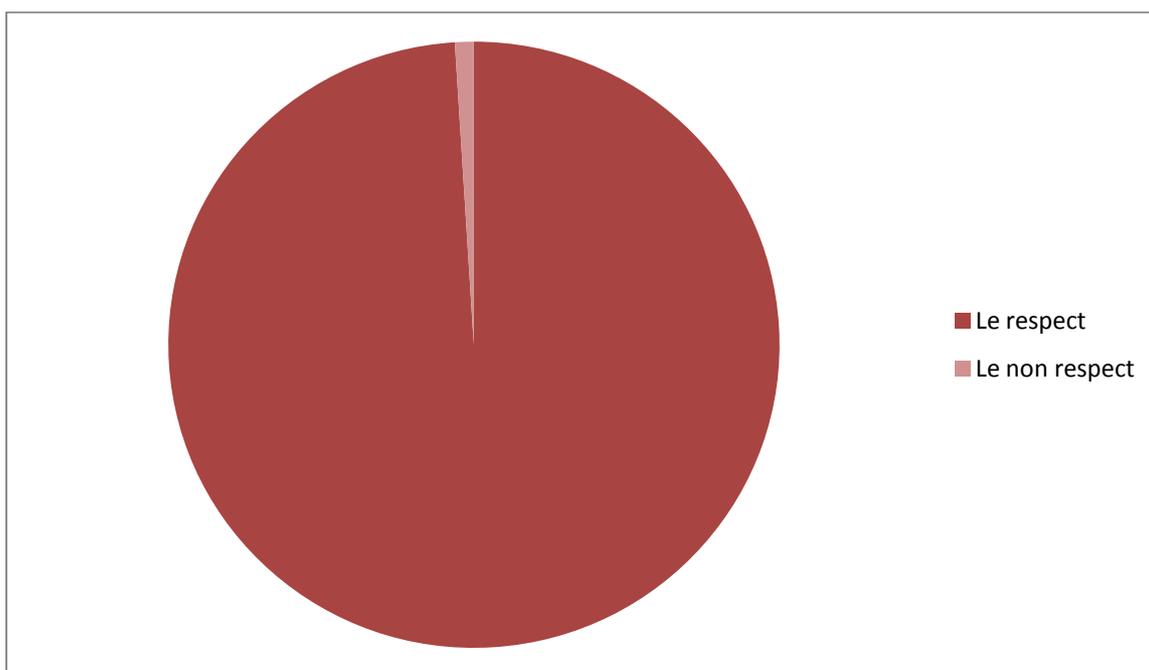


Figure : Pourcentages du respect de type de texte.

Commentaire

Le graphique montre que parmi 32 copies analysées, 100% des apprenants ont rédigé un texte argumentatif. Les apprenants ont bien compris la différence entre un texte argumentatif et un autre type de texte.

4. Erreurs selon le respect de la première consigne

Les apprenants ont réussi à rédiger un texte argumentatif, car ils ont établi la première consigne, mais la plupart d'entre eux n'ont pas bien respecté la structure essentielle de ce dernier.

Après notre petite analyse nous remarquons que les apprenants n'ont pas fait attention sur les points de base d'un texte argumentatif, la majorité d'entre eux n'ont pas mis le titre, la présentation de la thèse et de l'argument, et même aussi ils ont oublié le rappelle de la thèse et des arguments (synthèse).

Afin de monter les résultats trouvés, nous choisissons d'insérer des tableaux et des graphiques qui contiennent des informations.

Consigne	Nombre de copies /25	Pourcentage%
Les apprenants qui ont mentionné le thème	22	88%
Les apprenants qui n'ont pas mentionné le thème	3	12%

Tableau : Nombre et pourcentage de thème dans les copies.

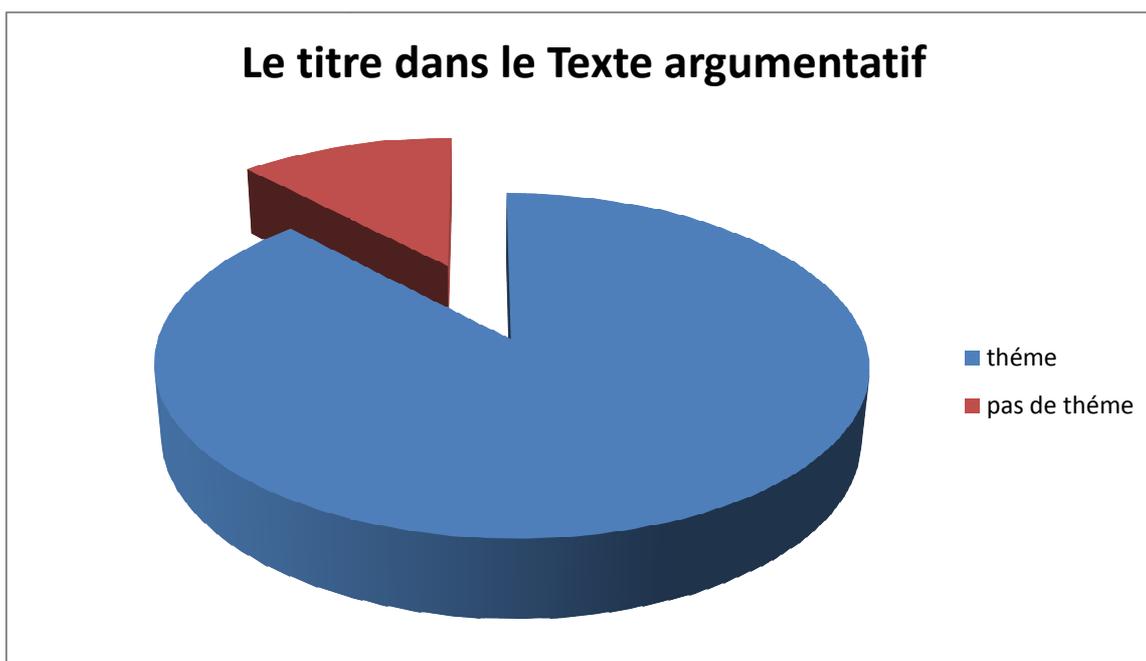


Figure : Pourcentage des copies dans lesquelles a été mentionné le thème.

Commentaire

Le graphique suivant montre que sur 25 copies des apprenants, nous trouvons 22 qui ont mentionné le thème, c-a-d 88% ont respecté la consigne.

Le reste a oublié le thème pour des raisons inconnues, mais cette partie présente seulement 12% des copies c-à-d. 3 copies sur 25.

La consigne	Nombre de copies /25	Pourcentage%
La présentation de la thèse	16	64%
La non présentation de la thèse	9	36%

Tableau : Nombre et pourcentage de la présentation de la thèse.

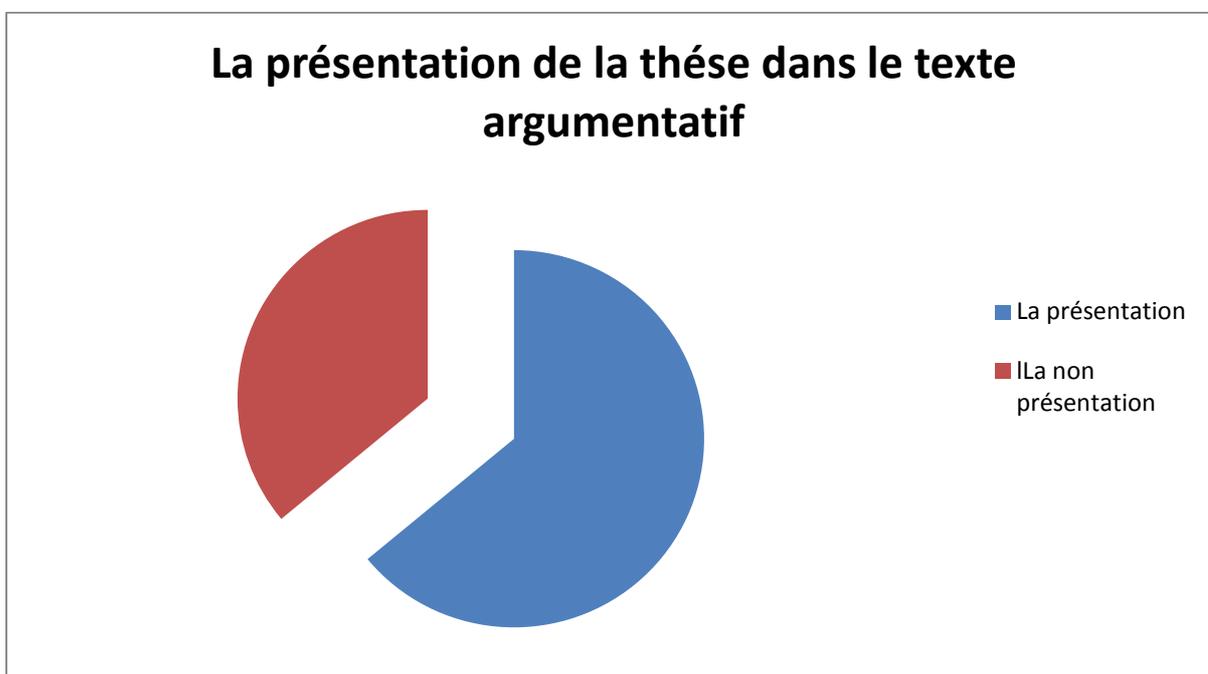


Figure : pourcentage des copies dont été présenté la thèse.

Commentaire

La présentation de la thèse est un élément très essentiel dans la rédaction d'un texte argumentatif car il résume le fait tout cours et ce graphique nous informe que :

- 64% seulement des apprenants qui ont respecté la consigne.
- 36% des apprenants ont oublié de présenté la thèse et d'autres n'ont pas connu sa fonction.

Consigne	Nombre de copies /25	Pourcentage%
Présence d'arguments	14	56%
Absence d'arguments	11	44%

Tableau : Nombre et pourcentage d'arguments.

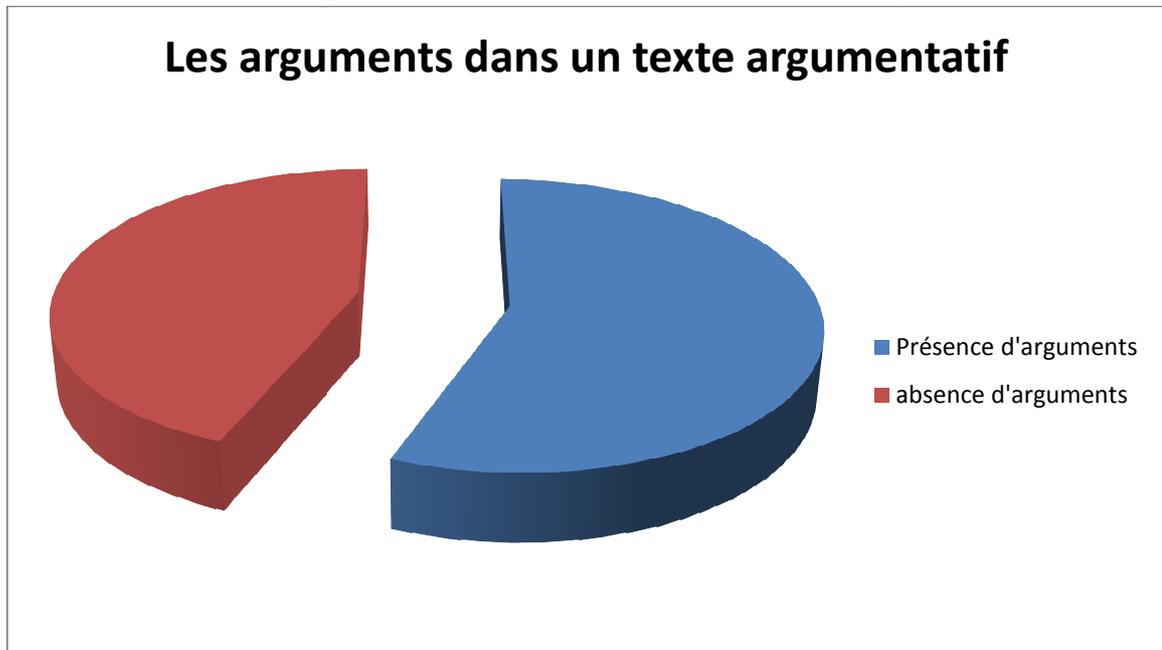


Figure : Pourcentage des copies dont été mentionné les arguments.

Commentaire

La moitié des apprenants ont illustré les arguments dans leur texte argumentatif, et l'autre moitié a laissé le texte inconnu comme un texte normal.

Pour écrire un texte argumentatif avec succès, il faut tout d'abord connaître la bonne méthode et avoir une idée sur le fonctionnement des éléments essentiels de ce dernier dans le texte.

Ce que nous avons constaté est que les apprenants ont réussi à faire un texte argumentatif, mais certains ont oublié de mentionner un de ces éléments car la plupart d'entre eux ont rédigé leurs productions écrites rapidement ou ils n'ont pas bien lu les consignes.

Erreurs	Catégories d'erreurs	Correction	Remarques
-parcoco (copie 10) - Phisice (c 21) -enseignant (c 1) -seuffre (c 8) -compartement - prince -incent (c 7) -pernnes (c 30) -parexomple (c 30) -dapord -par ce qu	Morphogrammes grammaticaux	- Parce que -physique -enseignement -souffre -comportement -prise -innocent -personnes -par exemple -d'abord -par ce que	- Ces mots portent des erreurs d'orthographe - Non connaissance du mot en tant que unité lexical -Adjonction erronée
-Difendre (c 21) -si -catégorais (c22) -faute (c22) -brarbe (c27) -volence (c 4) -léeur (c09) -vilente (c 07) -pronere (c 27) -chambra (c23) -reuue (c 01) -rigler (c 31)	Erreurs à dominante extra graphique	- Défendre -c'est -catégorie -faut -barbare -violence -leur -violente -prenez -chambre -rue -régler	-Confusion de voyelle -Adjonction de phonèmes

<ul style="list-style-type: none"> -Dacour(c 4) - de éviter (c 15) - dés (c 11) -age -decole (c12) - fleau (c32) - créer (c32) -l'acte (c27) -finalement (c 27) - a mon avis (c 21) - a la violence (c 6) - pour(c20) 	<p align="center">Erreurs à dominante ideogrammique</p>	<ul style="list-style-type: none"> -D'accord -d'éviter - des - âge - d'école - fléau - créer - L'acte -Finalement - A mon avis - à la violence - Pour 	<p align="center">Absence d'accent et de ponctuation</p>
<ul style="list-style-type: none"> -No(c 13) - Dongé -Enble -Viulence (30) -Cedérule -Cntre -humainaitère(C17) 	<p align="center">Morphogrammes lexicaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Non -Danger -ensemble -Violence -Se déroule -Contre -L'humanitaire 	<p align="center">-L'effet de la langue maternelle sur la langue étrangère</p>

<p>-famile -cet -age -une acte -l'xémophobie -l'angage -ce -faite</p> <p>-le pare -propeleme -Univairsitaire -society -chambra -proner -out -leur -la dreege -drome -rigler</p>	<p>Erreurs à dominante morpho-grammique (voyelles, consonnes)</p>	<p>-famille -cette -âgée -un acte -la xénophobie -langage -cette -fait</p> <p>-le père -problème -universitaire -société -chambre -prenez -aout -leur -la drogue -drame -régler</p>	<p>-L'apprenant entend mal dans ce cas-là il écrit faut</p> <p>-Confusion de voyelles et de consonnes -L'apprenant ne fait pas la différence entre les phonèmes -L'apprenant entend mal donc il écrit faux</p>
---	--	---	--

4.1. Quelques exemples

Nous avons pu relever les erreurs les plus récurrentes, on a trouvé des formes comme : par exemple, « univairsitaire » qui s'écrit en principe « universitaire » (relever dans la copie numéro 09). « sociéty » qui s'écrit en principe société (relever dans la copie numéro 02). « chambra » qui s'écrit en principe « chambre », (relever dans la copie numéro 23).

Aussi le mot « out » qui s'écrit en principe « aout », (relever dans la copie numéro 01), le mot « vilente » qui s'écrit « violente », (relever dans la copie numéro 07) et finalement on a le mot « dreege » qui s'écrit « drogue », (relever dans la copie numéro 07).

4.2. Analyse

Dans la phrase erronée « proner » qui s'écrit en principe « prenez », relevée dans la copie numéro 25, nous avons le cas d'un apprenant qui ne maîtrise pas encore les notions des phonèmes. Aussi l'apprenant entend mal donc, il écrit faux, comme il ne fait pas la différence entre les phonèmes qui ont un même son et qui s'écrivent d'une façon différente.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'erreur est humaine comme ce que résume très bien ce proverbe, nous sommes condamnés à faire des erreurs et cela n'a pas forcément un effet négatif sur notre existence, faire une erreur est le fruit d'un essai et essayer prouve que nous voulons évoluer et non nous contenter de nos acquis.

L'erreur dans la production écrite nous permet d'évoluer car en se trompant nous cherchons à nous corriger et donc cela nous pousse à nous instruire et aller chercher la bonne information.

La présente étude une tentative d'explorer, d'analyser et de classer les erreurs chez les apprenants de quatrième année moyenne dans leurs productions écrites. Notre première étape de cette a consisté à passer aux études menées précédemment dans le même domaine, ou plus précisément sur le même sujet. La deuxième partie consistait à rassembler des données en réalisant des productions écrites pour un échantillon de 25 apprenants. Cette partie pratique nous a permis de trouver des données répondant à nos questions de recherche et a confirmé nos hypothèses.

Comme on dit habituellement, les humains sont inclinés non seulement à commettre des erreurs de langage, mais aussi à se tromper dans leurs jugements sur les erreurs commises par d'autres.

Cela signifie que nous devons faire attention lors de la réalisation de notre étude et l'or de l'analyse des données. Etant donné, dans la présence d'étude, toutes les données obtenues ont été analysées avec soin et rapportées honnêtement.

En effet, une erreur reflète une connaissance mal utilisé, mais elle représente un savoir en cours de construction. Pour cela GERAD DE VECCHI souligne en 2002 qu'un savoir ne s'accumule pas, mais se construit en ajustant de nouvelles connaissances à partir de rupture successive dans un processus d'apprentissage, ou l'enseignant doit amener l'apprenant à réfléchir sur des difficultés et l'aide progressivement à mobiliser son activité métacognitive.

Références

Bibliographiques

Référence Bibliographie

Bibliographie

Ouvrage

Alain. Moal.oct. (1995) « Vive l'erreur ! ». Dans *Le Monde de l'éducation*, p55.

Albert, Marie-Claude(1998), « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », le français dans le monde. P60-61.

ASTOFLI. J-P,(1997) l'erreur, un outil pour enseigne, ESF éditeur, Paris, STATUT DE L'ERREUR modèle constructiviste.

ASTOLFI : ASTOLFI j-p (1997), l'erreur, un outil pour enseigner, pratique et enjeux pédagogiques, ESF, P 96.

Besse, Henry & Porquier, Rémy(1984). Grammaires et didactique des langues, Paris p201

Ces critères d'évaluation sont élaborés par le groupe EVA et classés dans un tableau détaillé, sur lequel peut se baser l'enseignant pour élaborer sa propre grille d'évaluation.

Cité par CLAUDETTE CONAIRE et PATRICIA MARY RAYMOND, (1999) la production écrite, coll didactique des langues étrangère, ED, CEL, international, paris, P 70,71

Claire boniface, et Odile pimet, (2002) atelier d'écriture mode d'emploi guide pratique de l'animateur Montrouge, ESF éditeur, p12

Cuq et Gruca, (2002) Définition du FLE : p93.

G.vigner, (1982) ; écrit élément pour la pédagogie de la production écrite ; CLE international PARIS, P 10.

Gaston Bachelard (2004), la formation de l'esprit scientifique, Vrin.

GROUPE EVA (1991) cité in SABRINA SEGUOUR, op, cit, p 19.P57

GRUCA ISABELLE et CUQ JEAN PIERRE OP CIT P 182.

GRUCA, ISABELLE et CUQ JEAN-PIERRE « cours de didactique du français LE et LS ».coll. FLE.

HAYES 1998, P53.

I.GRUCA et J-p cuq (2002) ? Cours de didactique du français Le, Ls, coll. FLE ?, presse universitaire de GRENOBLE, p 178.

I.GRUCA et J-P.QUQ, cours de didactique du français LE et LS, coll FLE, p 182.

JEAN PIERRE CUQ (2002 : 197).

JEAN PIERRE CUQ (2003).

JEAN PIERRE CUQ et ELISABELLE GRUCA(2002), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, coll, fle, ED, presse universitaire de Grenoble, p 178.

LA Complexité de la PE JEAN PIERRE CUQ et CRUCA (2005) P184 185

Le terme écrire : A CABRERA et M.KURZ (2002), produire des écrits, cycle2, paris, bordas, p20.

Référence Bibliographie

MARIE-CLAUDE ALBERT (1998), cité par MERIEM chakern, de la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française, p60 61.

MARTINEZ PIERRE' Paris (2001) « la didactique des langues étrangères » COLL ; que sais-je ? P 99.

MICHELE PENDAXE (1998) cité in ZINEB LEHOUCHE, l'atelier d'écriture, un autre moyen didactique pour mieux rédiger cas des apprenants de la première année moyenne de l'école slimani Slimane à Boussaâda, P48.

MOIRAND, S,(1979)P79

MOIRAND,S, (1990) « pour une linguistique de discours adoptée à des objectifs didactiques » JOURNAL OF APPLIED LINGUISTIC 6 P 59,74 .

Noamchomesky, (1982), théorie du langage, théorie de l'apprentissage, le débat entre JEAN PIAJET et NOAM CHOMESKY, centre Royaumont pour une science de l'homme. Point, Essai.

Paris, Albin Michel, (1966)Encyclopédie Universalis, V.8, p62

PIERRE MARTINEZ,paris(2002) la didactique des langues étrangère,coll, Que sais-je ? p99.

Porquier et Frauenfelder, (1980) p36.

Presse universitaire de GRENOBLE, (2002), p178.

R, MARZANO et D, PAYNTER (2000), lire et écrire : nouvelle piste pour les enseignants de BOECK université BRUXELLE, P78.

Rober Bouchard (1989) « texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte ». In Le Français dans le monde : recherche et application, P160

ROBERT JP (2008), P76.

Robert ? J-P (2008) P76.

Robert, J-P (2003) p76,

SOPHIE MOIRAND, (1979) situation d'écrit compréhension /PRODUCTION EN FRANÇAIS langue étrangère. PARIS, CLEINTERNATIONAL, P 9.

Tameur, souad, (2012) « les stratégies d'enseignement/ apprentissage dans l'activité de production écrite du récit ; cas des élèves de é EME ANN2E MOYENNE DU CEM 5 JUILLET 1962/MSILA.

YVES REUTER,(2002) enseigner et apprendre à écrire, PARIS, éditions ESF, P35

Dictionnaire

Dictionnaire du français (2007), le robert et CEL international PARIS, P329.

J-PIERRE CUQ (2003) dictionnaire de didactique du français LE et LS,Asdifle, p 78 ,79.

LE ROBERT MICRO, (2006) dictionnaire de la langue française, Paris, ED, Enrichi, P 82

Robert, Jean-Pierre,Ophrys, Paris, (2008) « Dictionnaire pratique de didactique du FLE», p174

Référence Bibliographie

Site web et article

Programme d'étude(1997) en FL2, <edu.gov.mb.ca>

Thão, NgôThã Kim, « les pratiques de classe », trouvé sur<http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.htm>

Wikipedia ; atelier, (2007) « en ligne » Url<https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier>.

Mémoire consulté

Erreur témoignage « La notion d'Obstacle épistémologique. Pour une lecture actuelle de l'épistémologie bachelardienne». (Dijon, 2007-2016) depuis le 12-04-2011 Thèse de doctorat en Philosophie .Thèses en préparation à Dijon, dans le cadre de Ecole doctorale langages, idées sociétés, institutions.

Mechraoui, lema (2014-2015) « le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en fle : cas des élèves de 2eme année secondaire, lycée larbi ben m'hidi- Biskra».

Mémoire de master sous la direction de la SalimkholderBISEKRA (2013). Université MOHAMED KHEIDER. P38.

Annexes

Violences faites aux enfants

Les violences faites aux enfants - un silence assourdissant et un scandale sanitaire social et humain, juillet 2013

La reconnaissance des conséquences psychotraumatiques sur les enfants victimes de violences sexuelles, août 2015

La police en charge des enfants victimes, mai 2014.

L'impact

psychotraumatique des violences sur les enfants: la mémoire traumatique à l'œuvre
 In paru dans la revue de Santé Scolaire et universitaire de L'après 2013.

il est urgent de sortir des demi faces à la redécriminalité sexuelle, avril 2014

De toutes les violences, les violences envers les enfants sont certainement les plus cachées. La loi du silence y règne en maître. et c'est

C9

La violence

Je pense que, la violence est utilisée de force ou de pouvoir physique ou psychique. Elle implique des coups, des blessures.

D'abord, la violence est un phénomène qui a détruire la société est il y a La violence des femmes

Ensuite, est on remarque la violence dans les rues dans les caule ~~et~~ comme la violence des enfants, la violence contre les femmes est la violence de l'homme.

Violence :

P-a-m-o-n-o-i-a, suite aux de vandalisme survenus lors du match opposant ~~MC~~ le MC Oran à l'usm Bel-Abbès dans le cadre de la 20^{ème} journée de la ligue professionnelle de football Hoblis, le ministre de la jeunesse et des sports a affirmé : « le phénomène de la violence dans nos stades est inacceptable et étranger à la société algérienne. il est important que nous luttons tous ensemble pour éliminer ce fléau. »

S'adressant aux clubs algériens, le ministre a déclaré qu'il pensait que les dirigeants des clubs devaient expliquer aux supporters que la perte d'un seul match n'était pas un drame et qu'il fallait agir pour prôner le fair play.

La violence est un fléau social

D'abord la violence n'apporte rien de bon comme la violence sociale comme la drogue...

Ensuite la violence même engendre les haines un sentiment est très mauvais pour les jeunes un garçon ou fille est un être innocent si il dit qu'il en a un sentiment négatif d'une personne très violente en dit

Enfin la violence est un véritable poison dont le remède la plus dur est l'éducation qui est le premier, par une vie plus harmonieuse

C

23

M. Une fille à tout faire

Aussi loin que remontent mes souvenirs dans le temps, je rerois avec précision la discrimination dont souffraient les filles de la famille.

Dès l'âge de sept ans, j'étais déjà obligée de partager avec mes sœurs les travaux de la maison : Je rangeais les chambreras, je lavais le sol, je faisais la vaisselle et même la lessive. Il m'était pas question de demander à mon frère d'en faire autant ; il était pourtant plus grand que moi et plus solide. Mais le garçon m'avait rien à faire, nous les filles nous étions là pour

Toute l'attention était tournée vers mon Père. Après le certificat d'études, la famille entière était prête à se priver, à faire des sacrifices pour qu'il poursuive ses études et qu'il ait un diplôme. Mes études m'intéressaient

C9

La violence faite aux enfants

La violence faite aux enfants est un silence assourdissant et un scandale sanitaire, social et humain.

L'impact psychotraumatique des violences sur les enfants. La mémoire traumatique a été rapportée dans la revue de santé Scolaire et un universitaire de L'afrique 2013

De toutes les violences les envers les enfants sont certainement les plus cachées. Le poids du silence y règne en maître, et c'est particulièrement vrai pour les maltraitances, et 2015 la prince en charge des enfants victimes mai 2014

Résumé :

L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il se faire sans erreur ?

Comment faire pour remédier aux erreurs des apprenants en (LE). Auparavant, dans la méthodologie rationnelle, l'erreur était souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement avec parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. On a aujourd'hui, avec l'arrivée de la didactique des langues étrangères un statut de l'erreur qui a totalement changé: elle est devenue un outil d'apprentissage et un appui pour les enseignants. Comme on le sait, s'exprimer à l'écrit dans une autre langue étrangère (FLE) n'est pas une tâche facile pour l'apprenant. La production écrite est une compétence très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à l'enseignant d'opter pour une meilleure évaluation qui détecte les lacunes de chaque apprenant.

Notre présent mémoire met l'accent sur l'importance de l'erreur chez des apprenants de la quatrième année moyenne, dans le quel nous avons opté pour une méthodologie analytique.

Mots clés : Faute, erreur, production écrite, apprenant, evaluation, analyse.

Abstract:

Is it possible to learn a foreign language (FL) without making errors? How can we find solutions for errors for foreign language learners? Before, in the traditional methodology, the error was often perceived as a disruptive element in the teaching and learning process. When a learner is wrong, the teacher sometimes feels that he has failed in his mission. However, today, with the arrival of foreign language didactics (FFL), its status has changed completely: it has become a learning tool and support for teachers. As we know, writing in a language other than your mother tongue, especially in French as a foreign language (FLE), is not an easy task for the learner. Written production is a very important skill in learning a foreign language. It is up to the teacher to opt for a better assessment that detects the gaps of each learner.

This thesis focuses on the importance of errors to fourth middle year, where we opted for an analytical methodology.

Keywords: fault, error, written production. learner, evaluation, analysis.

ملخص:

هل يمكن تعلم لغة أجنبية بدون أخطاء؟ كيف تتم معالجة أخطاء المتعلم في اللغة الأجنبية؟ من قبل، في المنهجية التقليدية غالباً ما ينظر إلى الخطأ كعنصر مدمر في عملية التعليم والتعلم، عندما يكون المتعلم على خطأ يشعر المعلم أحياناً أنه فشل في مهمته لكن اليوم مع وصول تعليمية اللغة الأجنبية فتغير وضعه بالكامل، فأصبح الخطأ أداة للتعليم ودعم المعلمين كما نعلم، فإن التعلم التحدث بالكتابة بلغة أخرى غير اللغة الأم، وخاصة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ليست مهمة سهلة بالنسبة للمتعلم فالتعبير الكتابي مهارة بالغة الأهمية في تعلم لغة أجنبية، الأمر متروك للمدرس لاختيار أفضل تقييم لكشف صعوبات لكل متعلم. تركز هذه المذكرة على أهمية الأخطاء للمتعلمين في السنة الرابعة متوسط، حيث أننا اخترنا منهجية تحليلية.

الكلمات المفتاحية: المتعلم، تقييم، خطأ، التعبير الكتابي، تحليل.