



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des Lettres & Langues
Département des Lettres & Langue françaises

Mémoire présenté pour l'obtention de diplôme de Master II
Option: Didactique et langues appliquées
Intitulé

L'exploitation de l'erreur en production écrite en
classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année
moyenne de 3 CEM d'El-Oued.

Réalisé par:

BEGGAT Hadia

BEN AMARA Amira

MEKKI Anfel

Supervisé par:

Dr. TELHIG Asma

Présenté et soutenu le: 07juin 2023

..... Devant le jury composé de

- Dr. CHIHANI Ouacila, Université d'El-Oued, Président
- Dr. TELHIG Asma, Université d'El-Oued, Rapporteur
- Dr. MEFTEH Meryem, Université d'El-Oued, Examineur

Année Universitaire: 2022 . 2023



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des Lettres & Langues
Département des Lettres & Langue françaises

Mémoire présenté pour l'obtention de diplôme de Master II
Option: Didactique et langues appliquées
Intitulé

L'exploitation de l'erreur en production écrite en
classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année
moyenne de 3 CEM d'El-Oued.

Réalisé par:

BEGGAT Hadia

BEN AMARA Amira

MEKKI Anfel

Supervisé par:

Dr. TELHIG Asma

Présenté et soutenu le: 07 juin 2023

Année Universitaire: 2022 . 2023

Remerciement

" Celui qui ne remercie pas
les gens ne remercie pas Dieu

"

*Nous remercions Dieu de nous avoir donné la
santé, le courage et la volonté pour pouvoir
accomplir ce travail.*

*Nous sommes heureuses de remercier sincèrement
tous les enseignants de notre promotion
spécifiquement notre encadrante*

Dr " TELHIG Asma "

*Merci pour votre patience, votre intérêt et votre
humilité.*

*Un grand merci s'adresse à tous ceux qui nous
ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la
finalisation de cette étude.*

Dédicace I

Je dédie ce travail à :

*A ma mère; la lumière de ma vie ;la source d'amour ,pour ses sacrifices
et son soutien.*

A mon père ;la source d' espoir pour ses encouragements et sa patience .

A mes grandes-mère "Aicha " et "Yassmina " pour leurs prières .

Que dieu vous protège et vous garde pour nous

A mes chers frères; Brahim, Oussama et Schaib.

*A mes chères sœurs ;Khaoula, Rokaia, Khadidja , Maroua et
Abtissam.*

*A mes adorables nièces
; Bayane, Mariem, Rahil, Hadil, Abdessabour, Abdelmouiz et
Nesrine.*

A mes oncles et tantes , mes cousins et cousines .

A toutes mes amis .

Merci à vous tous.

HADIA

Dédicace II

Je dédie ce travail ...

*A celui qui est resté toute la nuit réveillée ... une certaine moi avec
ses prières, la chose la plus précieuse est "Ma mère" ...*

*A celui qui a récolté les épines .. et enduré les épreuves de ma vie
sans lui mes rêves ne seraient pas réalisés ... " Mon père "*

A celles qui m 'ont comblé de leurs prières et de leur tendresse ...

"Mes grand-mères "

*A l 'âme de ma vie ... mes chères frères ... Bachir, Maamer
Mouayed, Mohammed Nidhal, Abd Erahime et à ma chère
sœur Meriem.*

A mes collègues qui m 'accompagne tout au long de ce chemin

Anfel et Hadia

A tous ceux que j 'ai connu durant mon parcours universitaire ...

AMIRA

Dédicace III

Je dédie ce travail à tous mes proches ...

*A mes parents qui sont la source de ma force, qui
m'ont soutenu pour être la meilleure personne, avec
leur amour fort, je peut atteindre tout ce que je veux.*

*A mes frères, sœurs, tantes, oncles, grand-mère et
grand-père...*

A tous mes amis ...

ANFEL

Table de matières

*«L'erreur est humaine, sinon il n'y a
aurait pas de gomme au bout des
crayons.»*

Alphonse ALLAIS

Remerciement

Dédicace

Introduction générale	11
Cadrage théorique	15
Chapitre I	16
I. Les notions de base	17
I.1 La classe de FLE	17
I.2 L'enseignement	17
I.3 L'apprentissage	18
I.4 La didactique	19
I.5 la pédagogie	20
I.6 L'enseignement du français au cycle moyen	21
II. L'erreur en classe de FLE	22
II.1 Définition de l'erreur	22
II.2 De l'erreur à la faute	23
II.3 La distinction entre "erreur" et "faute"	23
II.4 L'erreur en didactique de FLE	24
II.5 La pédagogie de l'erreur	25
II.6 Les principes de la pédagogie de l'erreur	26
II.6.a La dimension épistémologique	27
II.6.b La dimension psychologique	27
II.6.c La dimension pédagogique	27
II.7 Le statut de l'erreur en classe de FLE	28
II.8 Les typologies de l'erreur selon Astolfi	29
II.8.a Erreurs relevant de la compréhension des consignes	30
II.8.b Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	31
II.8.c Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	31
II.8.d Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	32
II.8.e Erreurs portant sur les démarches adoptées	32
II.8.f Erreurs dues à une surcharge cognitive (ou affective) au cours de l'activité	33
II.8.g Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	33
II.8.h Erreurs causées par la complexité propre du contenu	34
II.9 Les causes de l'erreur	35
II.9.a Les obstacles psychogénétiques	35
II.9.b Les obstacles épistémologiques	35

II.9.c Les obstacles de connaissance initiale	36
II.9.d Les obstacles didactiques	36
II.9.1 Les causes de l'erreur en didactique de langue étrangère	38
II.10 Pistes pour enseigner avec l'erreur	38
II.11 Le rôle de l'enseignant face aux erreurs	40
II.12 Surveillance et gestion de l'erreur	41
Chapitre II	45
I. La production écrite	46
I.1 La définition de la production écrite	46
I.2 Les stratégies rédactionnelles de la production écrite	47
I.2.1 La planification	47
I.2.2 La mise en texte ou textualisation	47
I.2.3 La révision	48
I.3 La relation entre la production écrite et la lecture	48
I.4 Les difficultés des élèves en production écrite en classe de FLE	49
I.4.1 Les difficultés d'ordre linguistique	50
I.4.1.a Le lexique	50
I.4.1.b La morphologie	50
I.4.1.c La syntaxe	50
I.4.1.d L'orthographe	50
I.4.1.e La conjugaison	50
I.4.1.f La ponctuation	51
I.4.2 Les difficultés d'ordre socioculturel	51
I.4.3 Les difficultés d'ordre cognitif	51
I.4.4 Les difficultés d'ordre motivationnel	52
I.5 L'objectif de la production écrite	52
I.7 L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE en 1 ^{ère} année moyenne	53
I.10 Conseils pour réussir la production écrite	54
I.10.a Réfléchis sur le sujet	54
I.10.b Liste toutes les idées	55
I.10.c Rédige un plan détaillé	55
I.10.d Écris un brouillon à partir du plan	55
I.10.e Corrige le brouillon	55
I.10.f Rédiger le propre copie	55
I.10.g Relire le texte une dernière fois	55
II. L'erreur en production écrite au cycle moyen	56
II.1 La pédagogie de l'erreur en production écrite	56

II.1.1 Conceptualisation	56
II.1.2 Systématisation	56
II.1.3 Appropriation et fixation	57
II.2 Les types de l'erreur en production écrite	57
II.2.1 Erreurs de contenu	57
II.2.2 Erreur de forme	58
II.3 L'évaluation de la production écrite	58
II.4 L'autoévaluation de la production écrite	61
Cadrage pratique	63
Chapitre I	64
I. La présentation des outils d'investigation	64
I. Méthodologie	66
I.1 Enquête par questionnaire	66
I.1.1 Les circonstances de la préparation	66
I.1.2 Présentation du public enquêté	66
I.1.3 Les objectifs du questionnaire	66
I.1.4 Le contenu du questionnaire	66
I.1.5 Description graphique et analyse des données	67
I.1.6 La synthèse	81
I.2 Enquête par observation	82
I.2.1 Fiche d'observation	82
I.2.2 Echantillonnage	83
I.2.3 Analyse (1)	86
I.2.4 Analyse (2)	90
I.2.5 Analyse (3)	93
I.2.6 Bilan synthétique	95
Conclusion générale	96
Bibliographie	99
Annexes	105
Résumé	128

Introduction

*« La seule véritable erreur est celle
dont on ne retire aucun
enseignement. »*

John POWELL

La communication est considérée comme l'un des moyens les plus importants pour développer les relations et les interactions humaines, et comme le reste des sciences, le domaine de la didactique est celui qui s'en soucie le plus afin de faciliter le processus d'échange de connaissances et d'informations dans divers formes.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère vise à rendre l'apprenant capable de communiquer par l'acquisition de certaines compétences langagière au niveau de l'oral et de l'écrit. Ce dernier, également appelé "production écrite" occupe une place importante dans l'enseignement /apprentissage de FLE.

Dans le système éducatif national algérien; la langue française est enseignée comme une première langue étrangère à travers différents niveaux éducatifs, à commencer par le niveau d'enseignement fondamental qui regroupe l'enseignement du palier primaire d'une durée de trois (3) ans, et l'enseignement du palier moyen d'une durée de quatre (4) ans; où la première année moyenne est considérée comme un début d'une nouvelle étape.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique, particulièrement dans la didactique de FLE puisqu'il cherche à se focaliser sur l'un des volets de l'apprentissage de FLE, plus précisément celui de l'écrit et la pédagogie de l'erreur en mettant au point notre attention sur le thème suivant: "L'exploitation de l'erreur en production écrite en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne".

Nous avons choisi de travailler sur " la production écrite " car l'écriture est un enjeu majeur qui prend une place prépondérante dans l'enseignement /apprentissage du FLE. Savoir écrire ce n'est pas une activité simple, surtout dans une langue étrangère. Car apprendre à bien rédiger n'implique pas seulement d'avoir des connaissances linguistiques et grammaticales accumulées, mais aussi, des connaissances socioculturelles et cognitives et même la mobilisation de quatre habilités; écouter, parler, lire et écrire.

La motivation qui nous a conduit à faire ce travail est le fait que nous avons remarqué que les apprenants de première année moyenne rencontrent de nombreuses difficultés de produire à l'écrit en classe de FLE en raison du vide qui se constitue en partant du cycle primaire avec des connaissances limitées et simplifiées au cycle moyen, qui est considéré comme une nouvelle situation complètement différente du système dans lequel ils se trouvaient, à cause de la multiplicité des enseignants et des matières enseignées, ainsi que

l'accumulation de connaissances, qui leur fait prendre du temps pour s'harmoniser avec cet environnement. Cette étape de transition constitue des difficultés qui conduisent l'apprenant à tomber dans des erreurs que l'enseignant doit savoir les gérer ; cela nous incite à poser la problématique suivante:

 Comment peut-on exploiter l'erreur de l'apprenant de 1^{ère} année moyenne en classe de FLE, en production écrite?

A partir de cette question centrale nous avons posé d'autres questions secondaires:

- *Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de 1^{ère} année moyenne en production écrite en classe de FLE?*
- *Comment les enseignants doivent agir face aux erreurs de leurs apprenants en production écrite en classe de FLE ?*

Pour répondre à cette problématique et à ces questions, nous avons proposé les hypothèses suivantes:

- ✓ Nous pourrions exploiter l'erreur en production écrite de l'apprenant de 1^{ère} année moyenne en classe de FLE comme un outil d'amélioration et un moyen d'apprentissage.
- ✓ Les difficultés rencontrées par les apprenants de 1^{ère} année moyenne en production écrite dans classe de FLE soient au niveau de la grammaire, la morphologie, la syntaxe et en orthographe.
- ✓ Les enseignants devrion se comporter avec les erreurs de leurs apprenants en production écrite en la classe de FLE en proposant des activités de remédiation compatibles avec les types d'erreurs, ces activités doivent répondre aux difficultés de ces apprenants.

Notre travail de recherche a pour objectif de:

- Rendre compte du rôle et de la place de l'erreur en production écrite dans la classe de 1^{ère} année moyenne.
- Préciser et analyser les difficultés de ces apprenants.
- Mettre l'accent sur les erreurs commises par les apprenants de 1^{ère} année moyenne et sur la manière de les remédier.

- Enfin; chercher des stratégies efficaces afin d'arriver à une production de qualité.

Nous allons essayer, à travers cette recherche, d'appréhender le sujet sous tous ses aspects, nous avons donc scindé notre travail en deux grandes parties; théorique et pratique.

Tout au long du champ théorique qui se divise en deux chapitres, nous allons aborder dans le premier, les significations de différentes notions de base (définition de l'apprentissage, l'enseignement, la didactique et la pédagogie), un aperçu sur l'enseignement du FLE au cycle moyen, et nous allons approfondir dans le concept de l'erreur (sa définition, définition de la faute, la distinction entre l'erreur et la faute, l'erreur en didactique de FLE, la pédagogie de l'erreur, son statut, les principes de cette pédagogie, ses types selon ASTOLFI, ses causes, pistes pour enseigner avec l'erreur, le rôle de l'enseignant face aux erreurs, enfin surveillances et gestions de l'erreur).

Dans le deuxième chapitre concernant le concept de la production écrite, sa définition, ses stratégies rédactionnelles, ses objectifs, les difficultés des apprenants en production, sa relation avec la lecture, son évaluation et s'autoévaluation et des conseils pour réussir la rédaction. Puis, nous allons combiner les deux termes "L'ERREUR " et " LA PRODUCTION ECRITE " dans éléments: la pédagogie de l'erreur en production écrite, les types de l'erreur en production écrite.

Pour le deuxième champ pratique qui se divise en un chapitre, nous allons nous appuyer sur deux outils d'investigation, un questionnaire; en nous concentrant sur un travail d'enquête réalisé auprès des enseignants de 1^{ère} année moyenne de classe de FLE d'El-Oued, et pour mieux renforcer la crédibilité de notre travail de recherche, nous avons mené une observation ciblant le climat de la classe durant la production écrite pour nous donner des constats réels.

Notre travail se termine par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus.

Cadrage théorique

« *L'erreur agite; la vérité repose.* »

Joseph JOUBERT

Chapitre I

L'erreur et L'apprentissage

Introduction

Apprendre une langue étrangère implique beaucoup d'attention car ce n'est pas une tâche facile et il ne fait aucun doute que cet apprentissage ne passe pas toujours sans des erreurs. Nous constatons que pendant le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'école moyenne, l'apprenant peut se trouver face aux lacunes conduisant aux erreurs que l'enseignant doit les surmonter et gérer.

Dans ce premier chapitre qui s'intitule "L'erreur et l'apprentissage", nous allons clarifier, de manière générale, certains concepts propres à notre domaine et liés à notre recherche, et en particulier, de lever l'ambiguïté sur le terme erreur en se concentrant sur ses différents cotés.

I. Les notions de base

I.1 Classe de FLE

L'acronyme FLE désigne le français langue étrangère. En didactique, ce terme représente l'apprentissage et l'enseignement du français pour les apprenants dont le français n'est pas une langue maternelle. Les cours de FLE sont donc destinés à un public non-francophone. Ils sont dispensés par des professeurs spécialisés ayant une bonne maîtrise du français. A vrai dire, c'est un sujet très vaste et un domaine qui possède plusieurs aspects et de nombreuses spécificités¹.

I.2 L'enseignement

Dans le dictionnaire de l'éducation de Legendre, nous trouvons la définition suivante²:

¹ Scribbr.(s.d). <https://www.scribbr.fr/category/fle/> preply.(s.d). <https://preply.com/fr/blog/fle-definition/> . (consulté le 13.02.2023).

² Abderahmen TOUMI, *L'essentiel en didactique du français langue étrangère (concepts, méthodologies et approches pédagogiques)*, (première éd), 2016, p. 42.

Enseigner: processus de communication en vue de susciter l'apprentissage; ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique.

Pour De LANDSHEERE, c'est un:

*Processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre à mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés dans des conditions spécifiées ou de répondre adéquatement à des situations spécifiques.*³

A partir de ces citations; nous comprenons que l'enseignement est un processus de communication dans un cadre pédagogique. C'est l'ensemble des pratiques et des activités visant à développer des compétences chez l'apprenant.

I.3 L'apprentissage

En science de l'éducation: « *L'apprentissage devient une modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes* »⁴.

Pour certains auteurs behavioristes, le mot apprentissage est défini comme suit:

Selon Piéron: « *est une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées* »⁵.

Reuchlin: « *Il y a apprentissage, lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation modifie sa conduite de façon systématique et durable* »⁶.

³ Op.cit., p. 41.

⁴ Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1991, p.73.

⁵ Abderrahmane TOUMI, *L'essentiel en didactique du français langue étrangère (concepts, méthodologies et approches pédagogiques)*. (première éd), 2016, p. 48.

⁶ Ibid.

Suivant ces définitions, généralement l'apprentissage est un processus d'acquisition des savoirs, des compétences et des comportements par l'imitation et la répétition. Dans l'éducation, c'est la démarche observable qui vise l'appropriation des savoirs et savoirs faire en langue étrangère.

I.4 Didactique

Nous avons recueilli plusieurs opinions sur le sens général et particulier de la didactique :

D'après le dictionnaire de Larousse, le mot didactique est d'origine grec " *Didaskièn*" qui signifie tout ce qui est propre à l'enseignement.

Ph. MEIRIEU explique que la didactique est constituée de « *l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* »⁷.

Pour Laurence Cornu et Alain, les didactiques « *concernent l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque disciplines, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une disciplines* »⁸.

AUDIGIER. F. note que⁹

La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique:

- *Sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie;*
- *Sans références aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives;*
- *Sans références au contexte même de l'institution scolaire et son fonctionnement.*

⁷ Philippe MEIRIEU, Didactique. Source <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm> (consulté le: 13. 02 . 2023).

⁸ Laurence CORNU et Alain VERGNIUUX, *La didactique en question*, Paris, Hachette Education, 1992. p. 10.

⁹ François AUDIGIER, « *Des multiples dimensions de la réflexion didactique* » in *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, 1986, p. 16.

A partir de ces différentes définitions, nous pouvons dire que la didactique constitue la science et la discipline qui englobe les références de pratiques d'enseignement et qui s'intéresse plus largement aux savoirs et la manière de ses transmissions aux apprenants; « *la didactique d'une discipline s'attache plus précisément aux (processus de transmission relatifs au domaine spécifique de cette discipline, ou des sciences voisines avec lesquelles elle interagit)* »¹⁰.

Et ce qui nous concerne, c'est la didactique des langues qui comprend des contenus (savoirs organisés et analysés) et des différentes techniques, focalisées à l'enseignement et à l'apprentissage. Elle se base essentiellement sur la réflexion épistémologique de l'apprenant sur l'acquisition de connaissances et leur développement, et de l'enseignant sur la nature de ces connaissances qu'il aura à enseigner.

I.5 La pédagogie

Jean-Marie LABELLE déclare de son côté que la pédagogie est: « *la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque, ou encore la relation d'éducation établie entre l'éducateur et celui qui s'éduque. L'accent est mis sur les aspects relationnels de l'apprentissage* »¹¹

Antoine Prost ajoute que la pédagogie est¹²:

Dès l'origine, centrée sur aux savoirs: Comment apprennent-ils? Comment construisent-ils ou les élèves, et les questions, auxquelles elle doit répondre concernant les élèves dans leur rapport reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte? A ces questions, on peut apporter des réponses précises et rigoureuses, pourvu que l'on se donne des savoirs précis et déterminés, et des élèves déterminés, et que l'on entreprenne une vraie recherche, car la réponse ne saurait évidemment s'improviser.

Donc, nous pouvons conclure que la pédagogie est définie comme l'ensemble des méthodes et des techniques préparées visant une bonne transmission et appropriation des

¹⁰ Abderrahmane TOUMI, *L'essentiel en didactique du français langue étrangère (concepts, méthodologies et approches pédagogiques)*, (première éd), 2016, p. 20.

¹¹ Jean-Marie LABELLE, *La réciprocité éducative*, PUF, Paris, 1996, p.4.

¹² Antoine PROST, *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985, p. 28.

savoirs aux apprenants dans la classe; selon Y. Reuter¹³, est toutes formes de pouvoir et de communication dans la classe, au choix des modes de travail et aussi au choix des moyens.

I.6 L'enseignement du français au cycle moyen

Comme nous savons que la langue française n'est pas la langue maternelle en Algérie, et qu'elle est considérée la deuxième langue après l'arabe, donc, cela rend la méthode de son enseignement différente en termes d'écriture, de lecture, de grammaire, de l'orale, ...etc. car c'est une langue étrange et difficile à acquérir par rapport à la langue mère qui s'acquiert à la vie quotidienne.

L'enseignement de la langue française commence par la troisième année du cycle primaire, elle est étudiée pendant trois ans de manière évolutive où chaque année l'apprenant acquiert une certaine compétence communicative à l'orale et à l'écrit, puis passe au cycle moyen, où elle devient plus complexe et élargie qu'auparavant.

Selon les concepteurs du programme du français au moyen: « *l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours* »¹⁴.

L'apprentissage du français au moyen a pour objectif de développer les compétences communicatives chez les apprenants; aussi maîtriser les règles langagières et d'apprendre la structure de différents textes.

Concernant la méthodologie suivie; du cycle primaire au cycle moyen, nous passons de l'approche de découverte à une autre approche basée sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation.

¹³ Yves REUTER, (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2007, p. 163.

¹⁴ Programme de français, 1ère année moyenne, 2003, p. 24.

II. L'erreur en classe de FLE

II.1 Définition de l'erreur

Etymologiquement, le mot "erreur" est d'origine latin "error" de "errare", qui signifie¹⁵ «un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement». « un jugement contraire à la vérité »; autrement dit, ce que le cerveau peut contenir des informations erronées.

ARGYRIS et SCHÖN voient que¹⁶ :

Nous apprenons quand nous détectons une erreur et que nous la corrigeons. Une erreur correspond à un écart entre ce que nous attendons d'une action et ce qui se produit effectivement, une fois l'action engagée. Une erreur, c'est l'écart entre l'intention et le résultat obtenu.

Etant donné la relativité et les connotations de la définition de l'erreur, nous pouvons conclure qu'elle est la réflexion de la confusion ou de la peur que traverse l'apprenant lorsqu'il est confronté à une question à laquelle il ne connaît pas la réponse et un miroir de la pensée de l'apprenant, ou à une incompréhension d'une consigne qui lui est donnée. Elle peut également être un manque de traduire les savoirs enseignés. Généralement, et à partir de cette citation; l'erreur est l'écart de l'apprenant par rapport à la justesse et son incapacité à trouver une solution au problème auquel il est confronté.

Les spécialistes en psychologie cognitive définissent l'erreur comme «la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant la reproduction stéréotypée et guidage étroit, (...), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom »¹⁷; (c'est la preuve de l'existence d'une activité intellectuelle qui s'est écartée du chemin de la vérité, et que ce que l'apprenant a acquis reflète la nature du transfert de

¹⁵ Paul ROBERT, Le Petit Robert: Dictionnaire de la langue française, Edition 1992, p.684.

¹⁶ Chris ARGYRIS et Danke SCHON, « Apprentissage organisationnel », Deboeck édition, 2002, p. 380.

¹⁷ Jean-Pierre ASTOLFI, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997, p. 44.

connaissances entre lui et l'enseignant, ainsi qu'elle indique aux processus mentaux qui contribuent au développement de la perception de l'apprenant.

II.2 De l'erreur à la faute

Dans le langage courant * l'erreur* et * la faute * sont à peu près considérées comme synonymes. Cependant, les deux sont différents.

Au sens étymologique, le terme "faute" vient du mot latin "*fallita*", de "*fallere*" qui désigne "tromper". Il est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins*»; ;« *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* »¹⁸. Ce terme désigne le manque ou l'ignorance de certain règles ou principes.

La faute en didactique, correspond à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)*¹⁹». Cela désigne que la faute ne résulte pas d'un manque de compétence mais des facteurs qui influencent la bonne réalisation de ces compétences comme le stress, la fatigue, l'attention, ...etc. Dans ce cas l'apprenant est conscient des règles et des mécanismes de la langue mais il ne sais pas comment les appliquer.

II.3 La distinction entre "erreur" et " faute"

Avec l'évolution des concepts en didactique, les notion "faute" et "erreur" ont été maintes fois définies, comparées, différenciées repensées avant qu'un consensus s'installe parmi les linguistes .Ces deux termes ont posé des problématiques pour cela nous devons les différencier .

Parmi les différenciation entre "faute" et "erreur" :

Selon Corder²⁰ :

¹⁸ Oumayma NAJI, « La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple », *Paradigmes*, vol. IV, n° 02, 2021, p. 209-216.

¹⁹ Laruy MARQUILLO, *L'interprétation de l'erreur*, Clé International, Paris, 2003, p. 120.

²⁰ Pit CORDER, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Paris, 1980, p. 13.

Les erreurs de performance seront par définition non systématique, et les erreurs de compétences systématique (...). Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler "faute" les erreurs de performance, en réservant le terme d'"erreur" aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettant de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire.

La définition de Corder semble la plus aboutie, pour lui la distinction est de nature fonctionnelle. La faute est reliée à la notion de performance qui désigne des problèmes externes de la langue (stress, timidité, fatigue), bien que l'erreur soit reliée à la notion de compétence qui désigne des problèmes internes de la langue (mécanisme d'apprentissage, mise en relation de concepts et de création de règles de manière autonome au niveau cognitif de l'apprenant).

.

II.4 L'erreur en didactique de FLE

MARQUILLO Larruy pense que « *les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)*²¹ ». Ça désigne; lorsque l'apprenant s'acquière des règles de manière incorrecte et ignore qu'il s'agit d'une règle irrégulière, sans doute il va tomber dans des erreurs. Donc, l'enseignant cherche à modifier ces erreurs à un objet d'enseignement.

En didactique des langues étrangères, les connaissances ne se construisent pas d'un vide, mais à partir de savoirs préexistantes, ce qu'on appelle la langue maternelle.

A ce propos, certains didacticiens cherchent à placer la construction de savoirs au cœur des apprentissages à partir de recueillir les erreurs commises par les apprenants et les exploiter pour créer de nouvelles méthodes aidées les processus d'apprentissage et pour ajouter des développements dans la construction initiale des connaissances de l'apprenant, et cela dépend de la nature des compétences dans l'enseignement. G. BACHELARD²² estime que la science ne progresse qu'en faisant des erreurs, en les

²¹ Larruy MARQUILLO, *L'interprétation de l'erreur*, Clé International, Paris, 2003, p. 120.

²² Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, ED, Vrin, 1970, p. 257.

corrigeant et en les surmontant pour construire de nouvelles connaissances et profiter des erreurs précédentes. DESCOMPS Daniel dit que,

*Et si je te suivais pour mieux te précéder? Si, d'abord, je laissais s'exprimer ton cœur et ton esprit, avant de te parler moi-même la langue des savoirs ? Et si nous prenions les erreurs pour moteur et pour jeu dans les apprentissages?*²³

II.5 La pédagogie de l'erreur

La pédagogie moderne accorde une grande attention à l'erreur, car elle la considère comme un moyen d'apprentissage et d'acquisition, et qu'elle est la base de l'apprentissage. C'est parce qu'une personne apprend de ses erreurs. Dès lors, nous nous sommes concentrées sur la pédagogie de l'erreur qui est considérée comme la stratégie moderne de l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de se débarrasser du complexe du sentiment d'infériorité, ou de honte de ses erreurs, et ainsi l'enseignant dans cette pédagogie devient un accompagnement de l'apprenant, pour l'aider à corriger ses erreurs et trébuchements, pas pour le punir.

Donc, la pédagogie de l'erreur est définie comme :

*Un passage obligé et nécessaire dans l'apprentissage. Pour bien en profiter on doit la regarder comme un moyen de formation et non pas une production erronée. Il s'agit désormais d'avoir une conception nouvelle vis-à-vis de l'erreur tant de la part de l'enseignant que de la part de l'apprenant.*²⁴

Nous ajoutons aussi que la pédagogie de l'erreur appelle l'enseignant à accepter les erreurs commises par l'apprenant, et il doit aussi en rechercher sa source afin de découvrir les obstacles ou les difficultés et les traiter.

²³ Daniel DESCOMPS, *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Paris, Hachette, 1999, p. 6.

²⁴ Oumayma NAJI, « La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple », *Paradigmes*, vol. IV, n° 02, 2021, p. 209-216.

Comme nous savons que la différence de capacités entre les apprenants montre les disparités et les privilèges entre eux, chaque élève cherche à se distinguer de ses camarades en classe, et avec les interactions existantes dans les situations d'apprentissage, l'élève va donner l'importance à ses erreurs et celles de ses collègues, et à partir de là, chacun d'eux essaie d'éviter ces erreurs, de les exploiter et de réaliser ce qui est juste.

A partir de l'erreur nous apprenons et acquérons de l'expérience afin de ne pas la répéter.

II.6 Les principes de la pédagogie de l'erreur

La pédagogie de l'erreur est basée sur un ensemble des fondements et des principes; sont les suivants:²⁵

- L'erreur pédagogique ne signifie pas un manque de connaissances, mais exprime plutôt des connaissances confuses qu'il faut annuler pour construire des connaissances correctes.
- L'erreur dans le processus d'apprentissage ne peut pas être évitée; car elle est un outil pour mesurer la compétence des apprenants et tester leurs acquis et leurs performances pratiques en classe, elle incite également l'enseignant à choisir de nouveaux mécanismes au niveau de la planification, de la gestion et de l'évaluation.
- L'erreur est une caractéristique humaine; cela signifie que l'une des caractéristiques naturelles et innées de l'homme est l'erreur et l'oubli, car il n'a pas été créé avec une connaissance complète, donc l'erreur qu'il commet résulte d'une connaissance incohérente ou d'un oubli.
- L'erreur est une condition d'apprentissage; l'apprenant peut acquérir des expériences et des ressources en commettant une erreur, de sorte qu'elle devient une condition de la formation et de la qualification, et il peut aussi profiter de ses chutes en essayant d'éviter d'y retomber.

²⁵ Profziani. (s.d). <https://www.profziani.com/cest-quoi-la-pedagogie-de-lerreur-et-cest-quoi-lerreur-pedagogique.html>(consulté le 28.02.2023).

- L'apprenant a le droit de faire des erreurs; car, c'est l'un des droits de l'apprenant en particulier, et l'un des droits de l'homme en général.
- L'erreur a une valeur de diagnostic; après le processus de diagnostic et de description des erreurs, vient le processus d'évaluation des erreurs à la lumière de vérification, de correction et d'autocorrection .
- Il vaut mieux que l'apprenant soit celui qui découvre ses erreurs et les corrige lui-même, afin de développer la confiance en soi et la prise de décision.

❖ D'autre part, la pédagogie de l'erreur repose sur trois dimensions de base²⁶:

II.6.a La dimension épistémologique: cette dimension a une relation avec la connaissance elle-même pour que l'élève puisse répéter les mêmes erreurs que les autres ont commise dans l'histoire de leur évolution scientifique.

II.6.b La dimension psychologique: elle est liée au développement cognitif de l'apprenant. Donc ,nous pouvons dire que l'erreur est la traduction des représentations et des comportements que l'élève a acquiert à travers ses expériences.

II.6.c La dimension pédagogique: elle est liée aux erreurs résultant de l'inconvenance des méthodes et des moyens pédagogiques avec les besoins de l'apprenant, et elle peut être abordée en lui donnant la chance de découvrir ses erreurs et d'essayer de les corriger par lui-même.

²⁶ Profziani. (s.d). <https://www.profziani.com/cest-quoi-la-pedagogie-de-lerreur-et-cest-quoi-lerreur-pedagogique.html> (consulté le 28.02.2023).

II.7 Le statut de l'erreur

Pendant longtemps, et selon le modèle transmissif, l'élève commettant une erreur est dit "fautif", « *Les erreurs sont perçues et vécues comme des dysfonctionnements didactiques, auraient dû être évitées.* »²⁷

L'enseignant traditionnel voit l'erreur de l'apprenant d'une manière terrible; il le réprimande et le menace d'une punition sévère, à cause de son indifférence aux leçons, de son manque d'attention à ce que l'enseignant dit, et de l'ignorance. Pour cela, l'erreur est considérée un obstacle qui influence le processus d'apprentissage, et un comportement inacceptable dans la pédagogie ancienne, et c'est une image de l'apprenant raté qui n'a pas réussi à accomplir son devoir, et une expression de son faible niveau cognitif, et du déclin de ses capacités et ses compétences...etc. En raison de l'erreur, l'apprenant est empêché d'obtenir un certificat, car la pédagogie traditionnelle considère qu'une erreur est un signe d'échec et un défaut répréhensible et un fait de ridicule. Selon ASTOLFI, l'acte d'apprendre apparaît comme un « *tapis roulant de connaissances progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés, et permettant l'ancrage du savoir en mémoire, sans détour ni retour* »²⁸.

Aussi, la méthodologie behaviorisme (le modèle comportementaliste), l'erreur prend une vision différente car l'activité de l'élève est guidée par une série d'exercices et de consignes. Dans ce modèle, l'enseignant prend la responsabilité de toute erreur des élèves et c'est à cause de son programme d'adaptation qui est insuffisant donc il conduit aux élèves à commettre des erreurs pour cela l'enseignant doit les traiter en proposant des activités de remédiation.

Tandis que, les modèles constructivistes, au contraire, donnent à l'erreur une grande importance. L'enseignant moderne voit l'erreur d'un autre côté positif, comme un moyen de découvrir les difficultés rencontrées par l'apprenant au cours du processus d'apprentissage. Une erreur est un comportement pédagogique naturel, donc; elle ne peut pas être considérée comme un échec à punir, mais plutôt comme une avancée dans l'apprentissage. Aussi, l'apprenant apprend et corrige ses erreurs par l'erreur d'une part

²⁷ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, p. 12.

²⁸ Ibid., p. 10.

selon P.MEIRIEU²⁹; «l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur», d'autre part, elle donne à l'enseignant une chance pour évaluer, corriger et améliorer ses méthodes d'enseignement comme J.PIAGET³⁰ commente, «il faut au contraire renoncer et se mettre en quête de sens». C'est une vision constructiviste qui définit l'erreur comme un outil pédagogique imaginaire de connaissances et de compétences communicatives structurées dans le stockage cognitif de l'apprenant, autrement dit les savoirs antérieurs. L'erreur prend donc le statut d'indicateur et d'analyseur de son mouvement intellectuel pour avancer l'apprentissage.

II.8 Les typologies de l'erreur selon Astolfi

A travers l'observation de l'apprenant et l'écoute, l'enseignant peut déterminer la nature et le type de l'erreur. J.P ASTOLFI a limité les erreurs de l'apprenant en 8 types, il est nommé l'erreur plurielle;

Jusqu'à présent, nous avons considéré les erreurs d'une façon globale et générique. Il est temps de les situer dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention didactique pour y faire face vont s'avérer assez diverses.³¹

Donc, nous distinguons ces types dans le tableau³² suivant:

²⁹ Pic MEIRIEU, *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?*, CDDP du Var, avril 1994, p. 36.

³⁰ Jean PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delchaux et Niestlé, 1968, p. 25.

³¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, p. 58.

³² Bordeaux. (s.d).
<https://blogacabdx.acbordeaux.fr/0401052b/wpcontent/uploads/sites/110/2021/05/Typologie-des-erreurs-des-eleves-Astolfi.pdf>, (consulté: 27.02.2023 / 23:18).

Nature de l'erreur	Analyse	Médiations et remédiation
Erreurs relevant de la compréhension des consignes	✓ A difficulté de compréhension des consignes orales ou écrites. ✓ A difficulté de lecture des énoncés et des textes. ✓ A difficulté dans la compréhension du vocabulaire spécifique employé par chaque discipline ou du sens particulier des mots utilisés. ✓ A incapacité à déceler les questions qui n'ont pas toujours une forme interrogative ou qui n'apparaissent pas clairement dans un énoncé. ✓ A incapacité à savoir quel type de réponse est attendu.	➔ Travail spécifique sur la compréhension, la sélection, la formulation des consignes : ▪ Travailler sur les verbes utilisés dans les consignes (ex : indiquer, analyser, expliquer, conclure, interpréter,...) ▪ Travailler sur des manières multiples de donner des consignes à partir d'un même support. ▪ Analyser, critiquer et reformuler des consignes ▪ Faire distinguer ce qui, dans un énoncé, est vraiment utile et essentiel ▪ Traduire des consignes injonctives sous forme d'un texte narratif ▪ Etablir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses ▪ Choisir la « bonne question » ou rédiger des consignes correspondant à une réponse donnée ▪ Analyser un ensemble de réponses à partir de la question posée ➔ Analyse de la lisibilité des textes ou énoncés donnés en adoptant le point de vue de l'élève. ➔ Avant de se lancer dans la tâche, faire anticiper les étapes qui seront nécessaires à la réalisation de la tâche (planification des actions nécessaires). ➔ Donner des critères de réussite de la tâche, utiles à la vérification de ce que l'on a produit (liste d'indicateurs d'auto-évaluation, d'autorégulation)

Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	✓ Réponses non adaptées à la situation et non logiques (ex : l'âge du capitaine) ✓ Résolution erronée mais utilisant des règles plaquées sans réflexion (ex : orthographe). ✓ Absence de réponse par peur de se tromper ✓ Difficultés liées à des obstacles épistémologiques et psychologiques non prises en compte lors de l'apprentissage (ex : $5,43 > 5,7$)	➔ Expliciter les règles scolaires et clarifier le contrat didactique avec les élèves : l'élève doit savoir ce que l'on attend de lui. ➔ Prendre en compte les obstacles qui peuvent gêner la construction d'une nouvelle notion et favoriser l'apprentissage par situation-problème complexe. ➔ Travailler sur la représentation de l'erreur qui doit être considérée comme témoin des processus intellectuels en cours (donc perçue comme « normale » dans un processus d'apprentissage, car conséquence d'une hypothèse) et non comme une faute à sanctionner. ➔ Faire construire par les élèves les règles à appliquer et analyser comment et quand les appliquer afin de connaître les limites de validité de la règle ou de la loi.
Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	✓ Les enfants construisent depuis l'enfance des systèmes cohérents d'explication et de représentation du monde qui sont parfois très résistants aux efforts d'enseignement. ✓ Les mots ont parfois des sens différents dans la langue courante que	➔ Prendre en compte les représentations des enfants (les faire rugir: faire dessiner, poser des questions, demander d'expliquer un schéma, faire discuter une autre conception, faire raisonner par la négative faire surgir ou provoquer une contradiction apparente, faire jouer des jeux de rôle,...), les identifier et tenter de les comprendre (par comparaison, par la discussion) avant de mener une séquence. ➔ Favoriser dans la classe le débat d'idées, les interactions entre pairs pour provoquer des conflits sociocognitifs, afin de résoudre en commun la tâche dans la coopération.

	celui utilisé dans certaines discipline (ex : sommet en géométrie, le soleil se lève à l'est,...)	
Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	✓ Certains concepts sont longs et difficiles à construire (ex : soustraire, diviser) et demandent un effort d'abstraction et des opérations logiques difficiles pour l'enfant. ✓ Certains enfants utilisent des modes de résolution non adaptés à la situation.	➔ Faire représenter préalablement ce qui est demandé (dessin, mime, reformulation orale,...) ➔ Ne pas réduire trop vite certains apprentissages à la connaissance de mécanismes et d'automatismes de bases, mais prendre le temps de se référer aux sens, permettre la recherche par des chemins divers (ex: utilisation des opérations en mathématique, apprentissage de la lecture) ➔ Accepter de prendre le temps que les enfants construisent les notions sans juger trop rapidement qu'ils ne les ont pas acquises. ➔ Faire analyser les différences entre des exercices d'apparence proches, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématiques diverses.
Erreurs portant sur les démarches adoptées	✓ Certaines productions d'élèves ne sont pas conformes aux attentes en regard de ce qui a été travaillé auparavant. Elles sont parfois jugées comme des erreurs alors qu'elles manifestent la diversité des procédures possibles pour résoudre un problème ou répondre à une question posée	➔ Accepter la diversité des procédures pour résoudre un problème donné sans attendre ni exiger un type de réponse ou de résolution bien précis et canonique. ➔ Faire expliciter aux élèves leurs procédures (comment ils s'y sont pris et pourquoi ils ont fait comme ça). ➔ Analyser collectivement les différentes procédures utilisées, proposer à tous de les appliquer, faire comparer leur avantages et désavantages pour favoriser les évolutions individuelles. Et pour cela: ▪ Favoriser, par le jeu des interactions entre élèves, les conflits sociocognitifs car ils

		permettent des progrès intellectuels. ▪ Favoriser la métacognition (revenir sur le travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement) pour dégager des procédures qui permettront l'identification et l'appropriation de savoir et savoir-faire nécessaires à réemployer un cheminement intellectuel mis en œuvre par d'autres. ▪ Favoriser la recherche et les explications entre pairs.
Erreurs dues à une surcharge cognitive (ou affective) au cours de l'activité	✓ Les élèves n'arrivent pas à comprendre et à mémoriser tout ce qu'on leur a présenté ou dit précédemment. ✓ L'élève, dans une situation proche de celle dans laquelle il a préalablement réussi, semble paniqué, n'arrive plus à mobiliser ce qu'il sait ou sait déjà faire.	➔ Les élèves n'arrivant à fixer leur attention sur tous les aspects de la tâche à réaliser en même temps, mieux vaut les inciter à des concentrations successives sur des sous- tâches, plus facilement gérable (ex : correction d'un texte). ➔ Permettre aux élèves de structurer et relier les nouveaux savoirs à des réseaux de savoirs existants, par exemple sous forme de schémas heuristiques, plutôt que de faire mémoriser des savoirs sous forme linéaire. ➔ Eviter les situations stressantes dans lesquelles l'élève va « perdre ses moyens ». ➔ Permettre aux enfants de se préparer mentalement à toute situation qui peut avoir un aspect déstabilisant (ex : bilan).
Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	✓ Les élèves ont du mal à transférer les acquis d'une discipline à l'autre, d'une situation à l'autre car ils sont sensibles au contexte	➔ La possibilité de transfert d'une situation à l'autre est à construire en faisant dégager les éléments invariants entre plusieurs situations. ➔ Faire rechercher, imaginer, aux enfants dans quelles autres situations ils vont pouvoir se resservir de ce qu'ils ont appris ou appris à

	et à l'habillage des situations. ✓ Inversement, ils leur arrivent de transférer indûment un savoir, au vu de ressemblances de surface entre situations.	faire. ➔ Faire construire aux enfants des outils (mentaux, pratiques, méthodologiques,...) qu'ils vont pouvoir réutiliser dans des situations différentes de celle qui a prévalu à sa réalisation. ➔ Transférer demande du temps pour essayer, hésiter, tâtonner, expérimenter, mettre à l'épreuve, vérifier...les outils maîtrisés aux nouvelles situations rencontrées ; il faut accepter de prendre ce temps et ne pas bousculer, presser les enfants. Il faut accepter aussi qu'ils ne réussissent pas du premier coup.
Erreurs causées par la complexité propre du contenu		➔ L'enseignant doit s'interroger sur le contenu de ce qu'il doit enseigner et sur les méthodes qui lui sont parfois associées. Ce travail didactique (qui s'intéresse à l'épistémologie du savoir, à la psychologie de l'enfant et interroge les méthodes, les formes habituelles de présentations de ce savoir...) remet parfois en cause les pratiques habituelles de l'enseignement.

II.9 Les causes de l'erreur

De nombreuses études et recherches se sont intéressées et s'intéressent encore au phénomène de l'erreur en didactique et au développement de théories pédagogiques pour déterminer sa source et ses causes dans l'apprentissage.

La plupart de ces études montrent que les erreurs commises par l'apprenant résultent de ses idées et ses représentations fausses, qui constituent un obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances scientifiques.

La recherche de l'origine des difficultés conduites aux erreurs, est le moyen le plus efficace pour une gestion adéquate de ces erreurs pour cela, les chercheurs ont déterminé ces obstacles en 4 types sont: obstacles psychogénétiques, obstacles épistémologiques, obstacles de « connaissance initiale » et obstacles didactiques.³³

II.9.a Les obstacles psychogénétiques

Ces obstacles peuvent s'associer au développement intellectuel propre à chaque élève; c'est-à-dire; tout élève a un niveau de développement intellectuel, en ce sens, forcer l'élève à accomplir des tâches ou d'acquérir des nouvelles connaissances qui dépassent son niveau intellectuel entraînera inévitablement à commettre des erreurs. Par exemple, un élève d'un niveau intellectuel inférieur ne peut pas réaliser une tâche ou certaines compétences de développement supérieur, et cela va engendrer aux blocages et aux erreurs.

II.9.b Les obstacles épistémologiques

Ce type d'obstacles est représenté dans l'accumulation et la confusion des connaissances en termes de sens et l'emploi de ces connaissances; autrement dit; les erreurs dont l'origine se trouve dans la signification, la portée et la valeur de l'objet d'apprentissage. C'est un obstacle consiste à confronter deux mots portent la même signification ou une signification très similaire mais leur emploi n'est pas le même. Gaston BACHELARD³⁴ définit l'épistémologie comme une résistance, « *C'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des*

³³ Isabelle ACARD, *L'erreur pour enseigner*, Education, dumas-01623617, 2017, p. 08.

³⁴ Gaston BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1947, p. 13.

troubles ». Par exemple, certaines erreurs résultent de la confusion entre l'utilisation de deux termes *rien* et *nul*.

II.9.c Les obstacles de connaissance initiale

Il est certain que l'élève ne commence pas à apprendre une nouvelle connaissance sans la présence d'une autre qui la précède, c'est-à-dire qu'il n'arrive pas à la classe avec un esprit vide, car, et bien entendu, il a acquis de nombreuses connaissances au cours de sa vie et activités quotidiennes, et à travers ce qu'il vit dans cet environnement, il peut construire des compétences communicatives et culturelles. Dans ce cas, Gaston BACHELARD³⁵ affirme que « *l'observation première est toujours le premier obstacle pour la culture scientifique.* »

Cette comparaison entre les acquisitions tribales et les nouvelles connaissances, peut conduire aux erreurs.

II.9.d Les obstacles didactiques

Ce type d'obstacle sont les plus fréquents, il met l'accent sur la situation d'enseignement/apprentissage, plus précisément; les trois axes du triangle didactique: axe "maître-savoir", axe "maître- élève" et axe "élève- savoir".

❖ Axe "maître-savoir"

Lié à la transposition didactique qui constitue à passer les "savoirs savants" aux "savoirs à enseigner". Ce processus consiste à expliquer et simplifier l'acquisition de connaissances à l'élève, mais cette explication peut être plus compliquée; elle peut prêter à une incompréhension de ce que l'enseignant veut accomplir et elle peut également résulter des connaissances erronées.

❖ Axe "maître- élève"

Lié au choix des méthodes et des technologies pédagogiques. L'enseignant pédagogue doit sélectionner méticuleusement les procédés et les techniques adéquates qu'il va les employer, car un mauvais choix va influencer sur la réussite de l'apprentissage.

³⁵ Gaston BACHELARD, *Le Nouvel esprit scientifique*, 9^e (éd), Paris, PUF. 1996, p. 19.

Le langage est un facteur essentiel que l'enseignant doit le prendre en considération, parce qu'il y a des vocabulaires bien précis associés au chaque domaine, donc l'enseignant doit éviter tout sorte de figure de style et les mots difficiles à comprendre.

❖ Axe “élève- savoir”.

Liés au contrat didactique, c'est la responsabilité scolaire implicite ou explicite entre l'enseignant et ses apprenants; autrement dit; c'est les interactions entre les différents acteurs d'une situation de classe. Ces échanges peuvent rencontrer des difficultés majeures conduire aux erreurs lorsque les conditions du contrat ne sont pas respectées, que se soit par l'enseignant ou par l'apprenant. Ces obstacles montrent par exemple dans l'absence de clarté de consigne et l'orientation exacte de l'instruction dirigée aux apprenants.

A partir de tous que nous avons vu, nous pouvons résumer les obstacles comme suit³⁶:

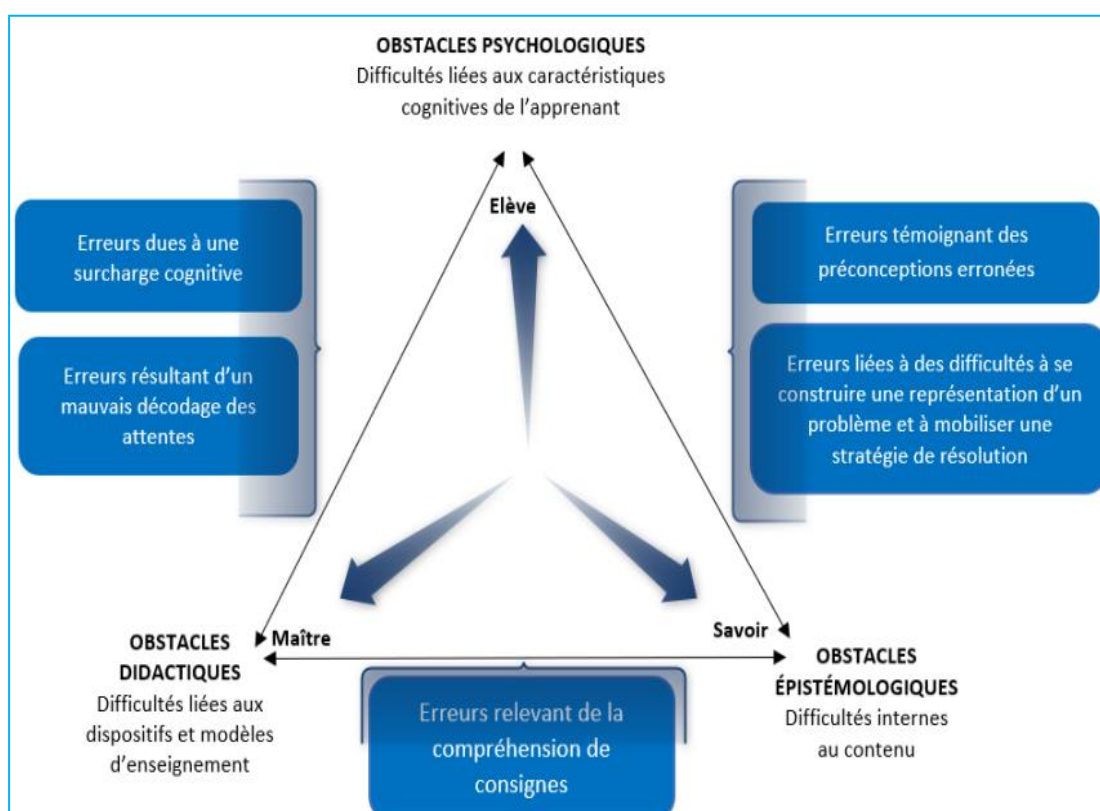


Figure 01: Les obstacles en triangle didactique

³⁶ Enseignement catholique secondaire, <https://labmath.fesec.be/wp-content/uploads/2020/06/Fiche-d%C3%A9tail%C3%A9-Erreur.pdf> (consulté: 27.02.2023 / 23:10 h).

II.9.1 Les causes de l'erreur en didactique de langue étrangère

Selon certains chercheurs tels que Elaine TARONE³⁷, « *l'influence de la langue maternelle serait négligeable; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible* ». Cela signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère ne dispense pas de la présence de la langue maternelle, et donc son impact se reflétera sur l'apprentissage de la langue cible.

Cela veut dire que la langue maternelle influence sur l'acquisition de langue cible; car tout apprenant apprend d'une manière innée les règles et les normes de la langue mère; donc lorsqu'il va acquérir une nouvelle langue, il est obligé de retourner à la langue maternelle; pour cela il commet souvent des erreurs en raison de la difficulté de transférer à une autre langue qui a ses propres caractéristiques.

En outre, pour être capable de communiquer en langue étrangère, ce n'est pas une tâche facile, car cela nécessite une bonne motivation d'apprendre et de pratiquer quotidiennement cette langue afin d'acquérir et de maîtriser son vocabulaire, sa syntaxe et sa grammaire.

II.10 Pistes pour enseigner avec l'erreur

Il est indispensable que l'élève voit l'erreur comme une étape dans son processus d'apprentissage et il doit réfléchir des stratégies qui permettent d'enseigner avec elle. Parmi ses stratégies³⁸:

- ❖ Pratiquer la métacognition : c'est un processus relatif à la faculté mentale de l'élève à partir duquel il contrôle, réfléchisse, planifie, organise et autorégule son travail. L'autorégulation s'appuie sur compétences (régulation de la cognition et du comportement) et des connaissances (stratégies, fonctionnement personnel, influence du contexte, rôle des émotions, capacités cognitives).

³⁷ Champagne MUZAR et BOURDAGES, *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE International, (1993), p. 76.

³⁸ Olivier LEFEBVRE, « Des outils pour la classe », *L'erreur : un outil pour enseigner*, Ieng Montélimar, vol ., n°13, 2015-2016, p. 02.

La métacognition est l'une de meilleures méthodes de la réussite de l'apprentissage car elle permet à l'élève de réfléchir sur ses connaissances, ses capacités et ses manques afin de les contrôler, planifier et les corriger.

- ❖ Développer la pratique de l'autocorrection : selon le dictionnaire *Larousse*³⁹, l'autocorrection est « *un dispositif permettant au sujet de contrôler ses réponses à une épreuve de connaissances* ». C'est un processus pendant lequel l'apprenant après qu'il termine son travail, il prend la fiche de la correction, qui doit être préparée selon le niveau de l'élève, pour qu'il compare, détermine et connaît ses erreurs afin de les corriger par lui-même. Ce processus demande beaucoup d'attention et de la concentration.

La mise en place de la pratique de l'autocorrection en classe est utile dans la progression et le développement des élèves. KRAMSCH⁴⁰ affirme que:

Il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'autoréparation et favoriserait l'apparition des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère.

Ce processus permet à l'élèves de signaler et dégager ses erreurs donc il va automatiquement chercher ses causes pour les comprendre, les corriger et l'éviter par la suite.

II.11 Le rôle de l'enseignant face aux erreurs

Aujourd'hui, et avec les méthodes modernes, l'erreur est observée comme un moyen d'apprendre, et c'est que l'affirme ASTOLFI⁴¹ dans son ouvrage: " *L'erreur un outil pour enseigner*", aussi dans son expression " *vos erreurs m'intéresse* ". Donc ça détermine le rôle le plus important que l'enseignant doit jouer face aux erreurs de ses apprenants; parce que l'interaction permanente entre les deux acteurs influence sur le résultat de

³⁹ Pierre LAROUSSE, *Le dictionnaire Larousse*, Paris, 2009, p. 78.

⁴⁰ Claire KRAMSCH, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif, Paris, 1991, p. 70.

⁴¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, p. 15.

l'apprentissage, ainsi que l'enseignant compétent est celui qui prépare bien pour pouvoir passer son message dans la classe, qui cherche des méthodes pour réussir son enseignement et aussi qui choisit les bonnes manières d'agir précisément avec ses apprenants.

J.P ASTOLFI⁴² voit qu'une augmentation de la professionnalisation du métier d'enseignant sera mieux et plus pertinente qu'une gestion des erreurs de l'apprenant.

A ce titre, nous voyons que parmi les responsabilités de l'enseignant de prendre en considération les besoins de ses apprenants et de savoir réagir face à leurs erreurs par la mise en œuvre les méthodes suivantes:

Tout d'abord, l'enseignant doit connaître les types de l'erreur qu'il va corriger, comme certains chercheurs sélectionnent:

- ☒ Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message ce qui conduit à une compréhension négative ou opposée de ce qui est requis.
- ☒ Erreurs qui sont répétées, que ce soit par le même apprenant ou une erreur commune commise par la majorité des apprenants.
- ☒ Des connaissances antérieures, mais prises de manière incorrecte, ou des croyances acquises à partir d'une source non fiable.

Après avoir identifié quelles erreurs doivent être corrigées, nous devons connaître quand les corriger; pendant le cours d'apprentissage ou après. En classe, lorsque l'apprenant apprend des nouvelles connaissances, l'enseignant doit le guider à la justesse, le contrôler, l'aider à corriger ses erreurs par lui-même, va devoir faire vigilance de la réaction de l'apprenant qui montre la confusion et doit adapter avec une bonne attitude. L'enseignant patient peut continuer facilement sa tâche. Il faut savoir aussi comment se comporter avec l'apprenant qui tombe aux erreurs parce que cela effectue psychologiquement à sa performance, par exemple il faut dire " ne t'inquiète pas la prochaine fois tu vas répondre correctement".

Après le cours, c'est le temps de l'évaluation, en ce moment l'enseignant va travailler dure, car il va recueillir les erreurs commises, les analyser pour connaître leur origine, puis il

⁴² Op.cit., p. 100.

doit chercher comment les traiter, et ce travail lui permet de créer des moyens et des méthodes adéquats pour améliorer ses manières d'enseignement.

D'autre part, d'une vision psychologique, les enseignants doivent comprendre la psychologie de l'apprenant pour découvrir la performance et les activités mentales. Par exemple, il y a des erreurs résultant d'omissions ou de distractions et d'un manque d'attention, ou résultant des lacunes de l'apprenant, en raison de son incapacité à comprendre les nouvelles connaissances et à trouver des solutions appropriées pour répondre aux instructions posées. Aussi, le rôle de l'enseignant consiste à éviter les reproches fréquents de l'apprenant pour les erreurs les plus simples, et le réprimander constamment, car cet acte diminue sa confiance en lui, décourage sa détermination et sa motivation à progresser, et peut aussi le conduire à abandonner l'apprentissage. Par ailleurs; il vaut mieux d'alerter l'apprenant de la survenance d'une erreur et la considérer comme une chose normale qui nécessite un traitement et l'impliquer dans la correction de sa propre erreur.

II.12 Surveillance et gestion de l'erreur

« La gestion des erreurs varie en fonction de la perspective à partir de laquelle ils la voient »⁴³.

Dans le modèle transmissif (l'enseignement traditionnel), puisqu'il ne donne pas une place à l'erreur dans l'enseignement/apprentissage, il ne cherche certainement pas à la traiter. Il s'occupe ceux qui se trompent, non l'erreur, en les punissant et en récompensant ceux qui répondent correctement. Et que la couleur rouge est le signe d'une erreur qu'il faut éviter. Ils s'attachent à obtenir les bonnes réponses sans s'assurer que l'apprenant a compris ou non la leçon. Par conséquent, il les oblige à résoudre de nombreux exercices répétés afin qu'ils ne commettent pas d'erreurs encore une fois ou lors de l'examen, et il se soucie également davantage du confort de l'enseignant que d'offrir des conditions appropriées à l'apprenant et de trouver les meilleures solutions pour son apprentissage.

D'une vision behavioriste, ce modèle cherche à découvrir les difficultés et à les surmonter afin d'éviter les erreurs, pour cela il cherche à simplifier les connaissances en les

⁴³ Isabelle ACARD, *L'erreur pour enseigner*, Education, dumas-01623617, 2017,p. 15.

fragmentant en certaines étapes et en élaborant des plans d'enseignement aussi simplifiés que possible, et ce qu'ils veulent réaliser, c'est l'absence de l'erreur dans l'apprentissage. Mais avec ce système, l'apprenant ne peut pas élargir la portée de sa pensée et d'autres perceptions de la science et de la connaissance, ce qui le rend inexpérimenté avec des idées limitées qui ne peuvent pas aller au-delà de l'apprentissage complexe avant la simplification.

Selon le modèle constructiviste, l'erreur devient un outil pour enseigner, et sa gestion varie à partir de son origine.

- ❖ Ici, dans les obstacles psychogénétiques; la gestion demandée est d'estimer le niveau de connaissance requis en fonction du niveau intellectuel de l'apprenant et non de lui donner ce qu'il ne peut pas absorber.
- ❖ A l'origine épistémologique, pour la remédier, il est proposé un ensemble de procédures qui Ajustent l'emploi lié à chaque connaissance; c'est-à-dire; donner la logique de la discipline, la recontextualiser et faire la liaison avec une autre discipline.
- ❖ La source de “connaissances initiales”, dans ce cas, l'enseignant doit définir la portée de perceptions initiales de l'apprenant par la discussion, le dialogue et le conflit de points de vue entre lui et ses élèves, et la mise en pratique des connaissances dans des situations proches de la réalité, et donc, il peut lier ses objectifs pédagogiques aux concepts de ses élèves.
- ❖ Pour une bonne gestion d'obstacles didactiques, nous trouvons les idées suivantes:
 - Sur l'axe élève-savoir, l'enseignant doit vérifier et s'assurer que les compétences utilisées dans l'enseignement sont maîtrisées et faire des ajustements régulièrement. Il peut également former les apprenants à gérer le temps et l'espace, à organiser leur travail et à annuler les tâches requises. L'enseignant doit éviter de proposer des travaux dépassent les capacités de l'apprenant.
 - Sur l'axe savoir-maitre, l'enseignant peut proposer des situations de transition permettant aux élèves de passer plus facilement d'un domaine d'apprentissage à un autre.

- Sur l'axe élève-maitre, l'enseignant doit améliorer ses méthodes d'enseignement en étant attentif sa façon dont il formule la leçon. Par exemple, il peut utiliser des images et des modèles au lieu d'utiliser des méthodes métaphoriques.

Conclusion partielle

Dans le domaine d'enseignement/apprentissage de FLE; l'erreur est un facteur primordial et un moyen d'apprentissage car elle permet de montrer les difficultés que rencontrent les élèves pendant leur acquisition des connaissances afin de les surmonter.

Donc, nous pouvons dire que l'erreur est un indice et un outil d'amélioration et de développement de l'apprentissage parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, et quand l'apprenant ne fait pas d'erreur il n'apprend jamais.

Chapitre II

L'erreur et la production écrite

Introduction

Dans notre vie quotidienne, nous cherchons à apprendre le plus de langues possibles en plus de la langue maternelle, afin d'élargir le champ des relations et des échanges avec de nombreuses personnes. Et comme nous savons que la langue est le principal point de départ de la communication, tant orale qu'écrite.

Pour cela, l'enseignement des langues étrangères accorde une grande importance à la production écrite car ils y voient le meilleur moyen de tester la culture et la capacité de l'apprenant à communiquer et à exprimer ce qui se passe dans sa tête de manière compréhensive pour les différentes connaissances acquises. Evidement; lorsqu'une personne apprend des nouvelles compétences, sans doute, il va tomber dans des erreurs.

Dans le deuxième chapitre, qui s'intitule "L'ERREUR ET LA PRODUCTION ECRITE", nous avons deux parties, la première englobe le concept de production écrite et les sous titres qui l'expliquent; (sa signification, les processus de sa rédaction, les difficultés rencontrer aux apprenant lors de la production écrite, le rapport lecture/ écriture, aussi ce moyen vise à quoi, ses divers modèles, puis nous allons voir comment l'apprenant peut s'autoévaluer, en revanche, comment l'enseignant peut évaluer la production écrite remise par son apprenant). Dans la deuxième partie, nous allons présenter la relation entre l'erreur et la production écrite.

I. La production écrite

I.1 La définition de la production écrite

Selon Jean DUBOIS⁴⁴:

L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.

L'écriture est l'acte de transcrire les idées, les paroles, les émotions en forme graphique. C'est le deuxième moyen de communication après la langue orale.

Pour la production écrite qui est défini comme: « un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »⁴⁵. C'est-à-dire que la production écrite est le fait que l'apprenant produit, forme et exprime ses sentiments, ses idées, ses opinions sur un sujet précis à travers le langage écrit. C'est un acte de communication qui vise la transmission d'un message écrit à un récepteur.

Plane SYLVIE⁴⁶ nous ajoute que la production écrite est:

Une activité de résolution de problème, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions, et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence.

⁴⁴ Jean DUBOIS, et al., *Dictionnaire de linguistique*, Edition 2002, p. 165.

⁴⁵ Programmes d'études en FL2, 1997, <http://www.edu.gov.mb.ca>, (Consulté le: 02. 03. 2023).

⁴⁶ Plane SYLVIE, *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, édition Nathan, Paris, 1994, P.44.

C'est une activité réalisée par l'apprenant lorsqu'il se trouve devant une situation problème qu'il doit la traiter en organisant des connaissances, des informations sous forme d'un produit écrit afin de prendre une décision.

Selon AKMOUN⁴⁷, la production écrite est un processus constitué de plusieurs phases:

la conception d'idées, la délimitation du sujet par l'organisation des idées par

le biais d'un schéma, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion. Elle prétend que « *différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* ».

RICARDOU⁴⁸ affirme qu'« *écrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes* ». Elle est une activité scolaire qui implique l'intégration de plusieurs compétences telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, ...etc.

I.2 Les stratégies rédactionnelles de la production écrite

Selon Jean Pierre CUQ⁴⁹ la rédaction de la production écrite se passe par trois étapes à respecter:

- ✓ **La planification:** c'est une étape de conception globale du sujet, dans laquelle l'apprenant doit déterminer son but de la production, rassembler les connaissances sur le sujet afin d'élaborer un plan.
- ✓ **La mise en texte ou textualisation:** c'est la phase de la construction ou la rédaction, c'est-à-dire; la suite d'opérations permettant de passer de la conception du texte à sa forme concrète: la réalisation des idées traitées dans le premier plan en forme textuelle. Dans cette étape la concentration de l'apprenant est sur la cohérence et la cohésion du texte, sur le choix du lexique, la syntaxe et l'orthographe, sur la pertinence et l'adaptation, sur la graphie.

⁴⁷ Houda AKMOUN, *L'enseignement explicite d'une stratégie de planification: impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire (3ème AS)*, Université de Blida, n° 5, 2009, p. 26.

⁴⁸ Jean RICARDOU, *Nouveaux problèmes du roman*, Seuil, Paris, 1978, p. 28.

⁴⁹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 185.

- ✓ **La révision:** après une lecture minutieuse, l'apprenant peut remarquer les erreurs commises dans sa production, donc il va les corriger et les prendre en considération pour ne pas retomber dedans. Claude GERMAIN⁵⁰ voit que « *Pour les didacticiens en langue maternelle et seconde, apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réviser* ». Cette étape est très importante; l'apprenant va relire sa production pour dégager ses erreurs, les corriger, reformuler les idées floues dans le but d'améliorer cette production écrite.

I.3 La relation entre la production écrite et la lecture

La lecture a un rôle majeur et efficace dans la contribution au succès de la production écrite. Surtout, elle éduque l'apprenant et lui permet d'accéder à des différentes informations sur des sujets variés, elle lui apporte aussi une révolution cognitive et linguistique qui comble son vide intellectuel. Parce que sans savoir lire, on ne peut pas écrire, Ch. MONTECOT⁵¹ voit que « *Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit.* ». Avec la lecture continue, l'apprenant se retrouve à vouloir tester et prouver ses capacités mentales et intellectuelles par l'écriture, car cela génère une grande motivation pour lui.

Ainsi, on constate que celui qui pratique la lecture possède des capacités et une intelligence sociale qui se manifestent dans ses phrases sélectives, son style de dialogue et sa connaissance des différentes cultures qui représentent un facteur clé de la production écrite. Selon Reuter⁵² : « *la lecture est conçu comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements et des opérations psychologique, physique et cognitive complexe visant à construire du sens en références à un écrit* »; par exemple, lors de la réalisation d'un reportage médiatique destiné à une public français, il faut tenir compte des phrases propres à sa langue et en lien avec sa culture.

⁵⁰ Jean-Claude GERMAIN, *Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère*, Paris, PUF, 1994, p. 118.

⁵¹ Christine MONTECOT, *Technique de communication écrite*, Alger, Ed. Chihab Eyrolles, 1996, p. 13.

⁵² Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, éditeur, 1998, p. 26.

La pratique de la lecture a une grande place dans l'excellence académique, car elle ne se limite pas à ce que l'étudiant apprend dans la classe, mais plutôt en lisant des livres supplémentaires et externes sur le programme spécifié, ce qui élargit la portée de sa réflexion.

En classe de FLE, la lecture fréquente de livres français au niveau approprié, donne aux élèves la capacité d'acquérir une aisance linguistique et de distinguer les erreurs qui existent dans sa rédaction, par exemple, dans la conjugaison, la grammaire ou la structure des phrases... etc. En plus d'améliorer son style d'écriture. Isabelle GRUCA⁵³ met l'accent sur *« l'articulation lecture écriture grâce à un jeu de vas et de vient entre le texte source et le texte à produire permet d'abord de développer les qualités d'analyser du texte puisqu'il s'agit dans un premier temps de percevoir, d'observer, et de comprendre les mécanismes mis en œuvres »..*

Mais, malheureusement, de nos jours et avec l'avènement de la technologie, il y a beaucoup de poussière sur les livres, en raison de la rareté de la lecture dans la vie des élèves. Donc, nous remarquons qu'ils rencontrent de grandes difficultés dans la production écrite.

I.4 Les difficultés des élèves en production écrite en classe de FLE

La production écrite est l'une des compétences les plus difficiles et complexe à acquérir, car elle suppose de nombreuses activités pour sa réalisation et compose de plusieurs composantes et connaissances dont l'emploi doit être simultanée. C'est un moyen de communication; nécessite une bonne connaissance de la langue que se soit maternelle ou étrangère, pour exprimer les idées et les opinions.

Chaque langue a ses propres fondements dans la rédaction. En français langue étrangère, rédiger un texte, exige l'emploi de différentes habilités et compétences tout en respectant les conditions de la grammaire, l'orthographe, la forme de phrase, le vocabulaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, l'élaboration du contenu... etc. et ce n'est pas facile pour les apprenants de maîtriser tous ceux-ci. D'ailleurs, ils trouvent

⁵³ Isabella GRUCA, *Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de « Le français dans le monde », recherche et application*, Hachette EDICEF, juillet 1995, p. 183.

des nombreuses difficultés lors de cet activité. Ces difficultés se manifestent dans les points suivants:

I.4.a Les difficultés d'ordre linguistique

L'apprenant doit avoir un bagage linguistique pour savoir comment produire un texte de haute qualité. Les difficultés linguistique consiste à un ensemble des compétences langagières montrant dans:

- **le lexique:** varié et approprié qui « *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu...* »⁵⁴.
- **la morphologie:** qui constitue une « *étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots pour exprimer leurs relations à d'autres mots de la phrase, des processus de formation de mots nouveaux, etc.* »⁵⁵.
- **la syntaxe;** est une science liée à la grammaire qui étudie les relations entre les mots et la structure de la phrase, leurs combinaisons, et les règles qui régissent ces relations; l'ordre des mots, les catégories grammaticales ou parties du discours, les phénomènes de rection, les fonctions grammaticales, ... etc.⁵⁶
- **l'orthographe;** qui « *désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Et fait, dès qu'une langue dépasse le simple cadre de la partie dialectale ou régionale, son nombre de locuteurs devenant plus important, on est souvent contraint de fixer les règles et de faciliter la compréhension mutuelle à travers les écrits.* »⁵⁷.
- **la conjugaison;** désigne les différentes formes que peut prendre un verbe et donne des indications sur le temps, les modes, les personnes, les groupes des verbes et la voix à laquelle ils sont utilisés. Une fois tous ces aspects pris en considération en

⁵⁴ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire du français langue étrangère et langue seconde*, Paris, 2003, p. 155.

⁵⁵ Georges MOUNIN, *Dictionnaire de la linguistique*, PUF, 1974, p. 221.

⁵⁶ Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76217> , (consulté le: 13. 03. 2023 / 14:03).

⁵⁷ Jean – Joseph JULIARD, *Le français correct pour les nuls*, 1^{er} ed, 2004, p. 273.

fonction des règles connues, il est nécessaire de continuer de se méfier en raison de l'irrégularité de nombreux verbes.⁵⁸

- **la ponctuation;** qui désigne un système de signes graphiques non alphabétiques utilisés dans un texte pour marquer les pauses entre phrases ou éléments de phrases, noter les rapports syntaxiques entre les divers éléments de la phrase ou de la proposition, les rapports avec le sens, les idées du texte, les variations d'ordre affectif (intonation, rythme, mélodie de la phrase), il faut choisir et employer précisément ces éléments car une fautive utilisation peut changer le sens de la phrase.⁵⁹

Ces difficultés liées particulièrement à la capacité de l'apprenant.

I.4.b Les difficultés d'ordre socioculturel

Lorsque l'apprenant rédige un texte en langue seconde, il trouve des problèmes qui en ressortent ne sont pas seulement au niveau grammatical, orthographique et lexical,... etc. mais aussi au niveau de l'organisation du discours, au niveau rhétorique et culturel⁶⁰. Cela fait partie des conditions qui doivent être présentes dans la production écrite, car le texte qui a été écrit, bien sûr, s'adresse aux membres de la société, et puisque chaque langue a une société particulière et une culture spécifique, il est nécessaire que la connaissance sociale et culturelle de cette langue étrangère doit garantir la communication avec ces personnes et ses discours doit être structuré à travers la dimension culturelle. Ces difficultés résident dans le manque de connaissances sociales et culturelles des apprenants qui distinguent chaque langue; car l'apprentissage d'une langue ne passe qu'en acquérant ses compétences culturelles et en tenant compte de ses normes.

I.4.c Les difficultés d'ordre cognitif

Dans la rédaction en FLE, l'apprenant peut éprouver des difficultés à utiliser des stratégies cognitives. Ces difficultés sont représentées dans les processus cognitifs et intellectuels de

⁵⁸ Scribbr, <https://www.scribbr.fr/elements-linguistiques/conjugaison/>, (consulté le: 13.03.2023 / 14:10).

⁵⁹ CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/ponctuation>, (consulté le: 13.03.2023 / 14:13).

⁶⁰ Soumia SEGHIR, *La production écrite dans le premier palier (1^{ère} année moyenne) dans l'apprentissage du FLE*, Oued Berkech, Juin 2014, p. 28.

l'apprenant liés à l'écriture, par exemple, difficulté à élaborer un plan approprié en recherchant des idées et à structurer le texte à partir de connaissances antérieures, VIGNER⁶¹ affirme que « *On ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* », en les convertissant en phrases et paragraphes réguliers (introduction, développement et conclusion) , passer d'une idée à une autre, difficulté à vérifier que le texte est clair et cohérent, à remarquer et corriger les erreurs et à les modifier.

I.4.d Les difficultés d'ordre motivationnel

Le facteur motivation est le début de toute production écrite. Si l'apprenant est motivé à travailler sur quelque chose, on obtient un bon résultat, quelles que soient les difficultés qu'il rencontre. Il peut les surmonter avec la motivation apportée par son enseignant ou ses collègues en classe , ou il peut être lui-même motivé. Au contraire, avec toutes les méthodes et tous les moyens, l'apprenant démotivé ne peut pas produire un texte complet et correct car son esprit est inhibé et il ne peut pas polariser les connaissances antérieures, innover de nouveaux styles et agencer ses idées pour exprimer son opinion de manière appropriée.

I.5 L'objectif de la production écrite

Indépendamment d'être un moyen de communication, la rédaction est considérée une activité langagière plus importante dans la construction des savoirs de l'apprenant et la création des contacts entre eux. Elle prend la dernière place parmi les activités données, car elle compose de différents types des composantes et des connaissances préalables, pour cela, elle vise à:

- ➔ Donner à l'apprenant la capacité d'exprimer son opinion,
- ➔ Transmettre ses idées et ses acquis, et de sélectionner le vocabulaire et les phrases appropriés de manière ordonnée et organisée...

⁶¹ Gérard VIGNER, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, clé international, 2001, p. 81.

- ➔ Aider l'apprenant à mémoriser et à épeler en plus de former des phrases et de veiller à ne pas tomber dans des erreurs linguistiques, grammaticales et orthographiques... Apprendre à dialoguer avec la communauté d'une langue sonore respectueuse, Montrer les capacités expressives cachées de l'apprenant;
- ➔ Rendre l'apprenant capable et compétant d'analyser et expliquer les problèmes;
- ➔ Utiliser les règles de grammaire, de morphologie et d'orthographe et les intégrer dans la production écrite.

I.7 L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE en 1^{ère} année moyenne

Au vu de trois ans depuis l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants de première année moyenne et de l'acquisition de certaines compétences communicatives, certains enseignants cherchent à rendre leurs apprenants capables de produire des textes et des écrits pour pouvoir faire une vérification et une évaluation permanente aux compétences et aux connaissances liées aux règles de syntaxe, lexique et de grammaire..., etc. Cette période suffisante à leurs faire compétents pour exprimer leurs opinions et elle est considérée un bâtiment où l'apprenant aura l'opportunité d'apprendre la langue française dans ses détails. Il est également considéré comme un lieu de développer les capacités de lecture de divers textes qui permet et aide l'apprenant à produire une expression écrite par sa réflexion de conclure les connaissances...etc. C'est un point de départ pour construire progressivement la langue en pratiquant différents domaines de l'apprentissage de langue étrangère (écouter, parler, lire et écrire).

Dans le système algérien, enseigner ces compétences de la langue cible repose sur un ensemble d'activités différentes qui sont présentées aux apprenants dans le but de fixer les règles d'écriture et de combler leur surcharge linguistique et cognitive (orthographe, le vocabulaire, la construction des phrases..) en reconnaissant différents types de textes et de dialogues et la discussion avec l'enseignant dans la classe.

Au cours de cette année, les apprenants rencontrent des textes de type explicatif aux branches et domaines variés, dont les thèmes tournent autour de la santé, de la technologie et du développement, de la pollution...etc. et des textes de types prescriptif; sur l'énergie, le gaspillage de l'eau,...etc. C'est pourquoi ils doivent avoir une capacité d'observation, d'analyse et d'interprétation afin de créer une production écrite scientifique et communicative à la fin de chaque séquence qui extrait ce qu'ils ont compris des textes lus et expliqués pendant les classes de FLE, en employant toutes les compétences acquises (qu'elles soient antérieures ou nouvelles) et en respectant la cohérence structurelle de l'écriture.

De là vient le rôle de l'enseignant d'élaborer des plans, des coordinations et des situations appropriés pour accompagner ses apprenants à accomplir au mieux leur mission.

I.10 Conseils pour réussir la production écrite

Pour améliorer les performances et les habilités de l'apprenant en production écrite. Certains enseignants voient qu'il sera mieux de multiplier et répéter les exercices rédactionnels et ce, dans des différents domaines, et que l'apprenant doit faire des efforts pour rendre sa production compréhensible et efficace; pour cela, nous proposons des activités qui peuvent faciliter aux apprenants la tâche d'exprimer leurs idées et leurs pensées parfaitement. Donc, pour une préparation adéquate, ils doivent respecter les étapes suivantes⁶²:

Réfléchis sur le sujet

Une bonne compréhension de ce qui est requis, en le répétant deux ou trois fois, afin de leurs aider à en tirer des idées et de respecter et prendre en considération les consignes. Il est également nécessaire baser sur les mots clés et utilise un surligneur pour repérer les éléments essentiels. s'il y a des vocabulaires incompréhensibles, leur explication trouvable dans le dictionnaire.

Liste toutes les idées

⁶² BB.ca, <https://bb.ca/fr/articles/article/7-astuces-pour-reussir-vos-productions-ecrites-au-seconaire/107/>, (consulté le: 21 .03 .2023) (20:45).

Il faut noter et mettre toutes les pensées qui sont en lien avec la tâche à réaliser, sur un papier d'une manière organisée, de les ordonner. Après, celles qui sont plus précises doivent être triées et sélectionnées. Il faut éviter de limiter les idées en avance car cela va couper l'inspiration de nouvelles idées. Aussi, déterminer le domaine dont le sujet sera traité.

Rédige un plan détaillé

Tous les textes consistent en une introduction, un développement et une conclusion. Ce plan ordonne les idées et assure cohérence du texte.

Écris un brouillon à partir du plan

Dans ce cas, le plan fait presque tout le travail. Il faut respecter l'ordre des idées et appuyer les avec des faits concrets, des exemples, des citations,...etc.

Corrige le brouillon

Suivre les erreurs le cas échéant; richesse et variété du vocabulaire (attention aux synonymes : les mots ne sont pas tous interchangeables); orthographe (attention aux homophones !); accord (adjectifs, verbes...); ponctuation; formulation des phrases (syntaxe);... etc.

Rédiger le propre copie

C'est l'étape de copier parfaitement le brouillon dans une double feuille qu'il va donner à son enseignant.

Relire le texte une dernière fois

Dans cet étape l'apprenant doit relire son texte une dernière fois, d'une manière minutieuse, pour assurer qu'il ne reste plus de fautes.

II. L'erreur en production écrite au cycle moyen

II.1 La pédagogie de l'erreur en production écrite

Les recherches en didactique des langues étrangères affirment que l'utilisation de l'erreur dans l'oral et l'écrit occupe une place importante dans l'acquisition des langues. Généralement, en production écrite, les fautes d'ordre morphosyntaxiques sont sanctionnées par l'évaluateur.

Quant aux erreurs qui sont toujours attachées au processus d'apprentissage et considérée au paravent comme inconvénient inséparable, sont vu comme l'épreuve que l'apprenant est train d'apprendre dans des situations interlangue. C'est pour ça, l'évaluation formative en production écrite fait pour déterminer les erreurs des apprenants afin de réaliser des activités de remédiation. De cet égard, l'erreur ne serait vu comme négative mais comme un moyen d'apprendre et de progresser. En écrit, il faut savoir le type de l'erreur pour pouvoir remédier en adoptant la démarche corrective appropriée.

Christine TAGLIANTE propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi* ». ⁶³:

II.1.1 Conceptualisation:

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. Cet activité se centre sur le développement intellectuelle et des processus de réflexion, analyse et de déduction qui sont mis à la dispositions des apprenants pendant son apprentissage d'une certaine langue étrangère.

II.1.2 Systématisation:

Il s'agit de la systématisation des règles grammaticales. Son objectif est de mener l'apprenant à faire le point systématique sur ce qu'il apprend et acquise, qu'il n'est pas encore acquit et qu'il voudrait apprendre. Elle permet à l'apprenant de distinguer et de définir ses compétences et de pouvoir l'appliquer en production écrite. Avec cette

⁶³ Christine TAGLIANTE, *La classe de langue*, Clé International. Coll., Techniques de classe, Paris, 2001, p. 153-155.

démarche, l'apprenant apprend et comprend les règles grammaticales qui lui sont nécessaires pour réussir sa production et éviter de tomber aux erreurs.

II.1.3 Appropriation et fixation:

C'est l'appropriation et la fixation des points grammaticaux qui imposent la pratique d'une structure surtout à l'écrit. Pour se réaliser, il est important d'encourager l'apprenant à utiliser les lexiques et les thèmes appropriés de la structure. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer.

II.2 Les types de l'erreur en production écrite

Dans la didactique des langues étrangères, on distingue cinq types d'erreurs, cela qu'il affirme Christine TAGLIANTE⁶⁴: « les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique ». Mais en production écrite, il existe deux catégories d'erreur qui rencontrent l'apprenant pendant sa réalisation de sa production écrite, ce sont des erreurs de contenu et d'autre de forme.

II.2.1 Erreurs de contenu:

La consigne doit être compréhensible par l'apprenant pour qu'il puisse rédiger un sujet bien cadré. Lorsqu'il l'apprenant rédige sa production, il doit respecter le nombre des mots demandé dans la consigne, aussi; pour le type du texte, l'élève est invité de respecter le type du texte, il n'a pas le choix d'écrire un texte explicatif ou lieu d'un texte argumentatif ou un récit ou lieu d'une lettre. Ce texte doit être écrit en mettant en considération les règles de la cohérence et la cohésion. Le texte écrit est construit de trois parties: une introduction, un développement et une conclusion.

II.2.2 Erreurs de forme:

Ce sont des erreurs sous forme linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques; par exemple la structure de la phrase, les signes de ponctuations, l'emploi correct de temps, l'écriture des mots incorrects,... etc.

⁶⁴ Ibid., p. 152-153.

Ses erreurs de forme à l'écrit sont divisées en trois groupes:

- Groupe nominal: ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants, (Articles: féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), ...etc.
- Groupe verbal: il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), ...etc.
- Structure de la 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.

Les erreurs à l'écrit influencent sur la cohérence et la cohésion du texte. Si la consigne n'est pas respectée, nous arrivons à une production écrite pleine d'erreurs qui constituent des obstacles perturbent la transmission du message. Elles influencent aussi sur la qualité du texte qui motive les autres lecteurs à le lire.

I.8 L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite est une mesure de la compétence communicative de l'apprenant, et une étape critique qui vise à diagnostiquer ses points faibles et insuffisances. Elle aide l'apprenant à développer son niveau d'apprentissage, et peut vérifier si les objectifs d'enseignement et les connaissances d'apprentissage sont bien atteints ou non. Dans ce processus, l'enseignant cherche à obtenir le résultat de son enseignement et à identifier les lacunes propres à chaque apprenant. Donc, il va évaluer le contenu du texte (les idées, les connaissances, les acquisitions,...etc.), le style d'écriture (les synonymes, les types de phrases, la grammaire,...etc.), l'organisation du texte, les règles de langue, ...etc.

Pour évaluer la production écrite de ses apprenants d'une manière adéquate, l'enseignant doit préparer une grille d'évaluation. AMIGUES, ZERBATOU-

POUDOU⁶⁵ affirment que les grilles d'évaluation *«peuvent donner lieu à d'authentiques*

créations pédagogiques qui suscitent l'enthousiasme des élèves, leur intérêt, valorisant leur propre image et améliorent effectivement leurs performances scolaires ». Ils ajoutent qu'elles sont des outils utiles pour améliorer la production écrite de l'apprenant; « d'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites »⁶⁶. Nous la montrons dans les tableaux suivant⁶⁷:

Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrase
Point de vue	(niveau textuel)	(niveau mésostructurel)	(niveau microstructurel)
Pragmatique (1)	1) - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte,...) - L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre, ...)	4) - Le guidage du lecteur est-il assuré ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part, ensuite, enfin,...) - Les choix thématiques (2) sont-ils pertinents ? - La cohérence thématique (3) est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements)	7) - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase) - Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?

⁶⁵ René AMIGUES, Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, édition DUNOD, Paris, (1996), p. 175.

⁶⁶ Op.cit.

⁶⁷ Hadil OUKKAF et Youssra DALI, *L'exploitation de l'erreur comme moyen d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE : Cas des élèves de 3ème année moyenne*, Université de Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi, 2021, p. 32-33.

Sémantique	2) - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte (narratif, explicatif, descriptif, prescriptif, poétique, argumentatif) est-il approprié ? - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5) - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) - Les substituts (4) sont-ils appropriés ? - L'articulation entre les phrases propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ?	8) - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences,...)
Morphosyntaxique	3) - Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? - Le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple, imparfait/passé composé pour un récit) - Les valeurs des temps verbaux est-elle bien maîtrisée ?	6) - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...) - La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9) - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe lexicale (7) est-elle dans l'ensemble correcte ? - L'orthographe grammaticale (8) est-elle dans l'ensemble correcte ?
Aspects matériels	10) - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural, ...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas,	11) - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres, ...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du	12) - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses,...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres,...)

	d'illustrations,...)	dialogue,...)	
--	----------------------	---------------	--

I.9 L'autoévaluation de la production écrite

L'auto-évaluation est un mécanisme qui contribue à la construction du contenu pédagogique de l'apprenant et un processus de suivi des erreurs et d'évaluation de ses connaissances. R. TAVERNIER⁶⁸ voit que:

L'auto-évaluation par l'élève est régulatrice dans la mesure où le constat de réussite ou non de la tâche, de maîtrise ou non d'une compétence, ainsi que le regard réflexif sur les processus et démarches engagés, entraînent chez lui des prises de décision améliorant l'apprentissage.

Grâce à elle, l'apprenant se rend compte de ses faiblesses et connaît l'étendue de sa réussite dans l'acquisition des connaissances. Le CECR⁶⁹ déclare que, « *l'autoévaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* » . Elle lui permet de découvrir plusieurs pistes pour développer sa compétence en communication écrite, et elle l'amène aussi vers d'autres dimensions, pour prendre des décisions correctives pour lui-même et installer de nouvelles connaissances.

Dans le cours qui suit la production écrite, l'enseignant donne aux apprenants un modèle descriptif de la manière de l'évaluer, les place dans une phase où ils font face à leurs erreurs par eux-mêmes, C'est un processus qui aide à activer l'esprit et à invoquer et tous les gains tribaux, et c'est d'abord en remarquant l'erreur et en déterminant son type, puis il doit la corriger et ensuite rechercher des méthodes réalisables pour éviter de retomber dedans.

Ce processus améliore les stratégies métacognitives chez les apprenants, qui leur permettent à d'être admissible de se qualifier pour une production écrite élaborée en

⁶⁸ Raymond TAVERNIER, *L'évaluation à l'école élémentaire : guide maître*, © Bordas, Paris 1999, p.100.

⁶⁹ Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001, p143.

convertissant ses faiblesses en ressources constructives formatives. N. DELVOLVE⁷⁰ explique:

La métacognition est une représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les utiliser, il ne suffit pas de mettre les élèves en activité pour qu'ils apprennent, mais il est indispensable de renforcer leur capacités à comprendre leur propre processus de pensée.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons traité la production écrite et tous les points qui ont une relation avec elle. En premier lieu, nous avons abordé le titre de la définition de la production écrite selon plusieurs visions didactique; après nous avons vu comment rédiger une production, les difficultés que rencontrent l'apprenant pendant sa production et ses objectifs. Aussi, nous avons mis l'accent sur l'évaluation et l'autoévaluation afin de traiter la notion de l'erreur en production écrite ,ses types, la pédagogie de l'erreur et enfin la correction de cette production.

Donc, nous pouvons conclure que la production écrite n'est pas une activité facile car l'apprenant se trouve devant plusieurs difficultés qu'il doit traiter afin de réussir sa production.

⁷⁰ Nicole DELVOLVE, «Tous les élèves peuvent apprendre.», *Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education, 2005. P. 47.

Cadrage pratique

*«Le succès ne consiste pas à ne
jamais faire d'erreur, mais à ne
jamais faire la même erreur deux
fois.»*

George Bernard SHAW

Chapitre I

**La présentation des outils
d'investigation:**

**Etude et analyse de l'erreur
des apprenants de 1^{ère}
année moyenne en
production écrite**

Introduction

Après avoir effectué une étude conceptuelle dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons recouru aux outils d'investigation qui peuvent accomplir le volet pratique, pour donner une crédibilité à notre recherche scientifique et consolider ce que nous avons déjà traité dans la partie théorique.

De ce fait, nous avons adopté une analyse descriptive par laquelle nous avons obtenu des résultats liés à l'erreur des apprenants dans la production écrite, afin de s'assurer sa place importante et comment la remédier durant les processus de l'enseignement /apprentissage de l'écrit.

L'objectif de cette partie pratique est de présenter les points de vue des enseignants de 1^{ère} année moyenne et leurs pratiques en classe par rapport à l'exploitation de l'erreur en production écrite.

1. Méthodologie

Afin d'enrichir notre travail de recherche, de collecter les informations et les données et de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour le questionnaire et l'observation comme des techniques d'investigation, car nous estimons qu'ils sont des outils scientifiques optimaux qui nous permettent de sélectionner et d'interroger d'une manière directe. D'une part, nous pouvons identifier par l'observation la source et les causes des erreurs commises par les apprenants pendant le cours de la production écrite. D'autre part, le questionnaire que nous avons préparé, nous a permis de déduire les meilleures façons de traiter les erreurs.

1.1. Enquête par questionnaire

1.2.1 Les circonstances de la préparation

Le questionnaire que nous avons réalisé le 27 avril 2023 est un questionnaire numérique via le site Web Google Forms qui est facile à utiliser, à partager et à analyser. Nous avons partagé notre questionnaire sur les réseaux sociaux.

1.2.2 Présentation du public enquêté

Ce questionnaire a été destiné aux enseignants de français de 1^{ère} année moyenne d'El-Oued, plus précisément les enseignants de Reguiba, Robbah, Bayadha. Notre corpus sera donc constitué de l'ensemble des réponses de ces enseignants qui ont de différents degrés d'expérience dans le domaine. Les enseignants enquêtés sont au nombre de 37 dont 23 enseignantes et 14 enseignants. Certains d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience.

1.2.3 Les objectifs du questionnaire

Ce questionnaire a pour objectif de trouver des réponses à notre problématique de recherche, et de vérifier nos hypothèses en mettant l'accent sur les difficultés des apprenants de 1^{ère} année moyenne en production écrite. Aussi pour renforcer ce que nous avons fait et traité dans la partie théorique.

1.2.4 Le contenu du questionnaire

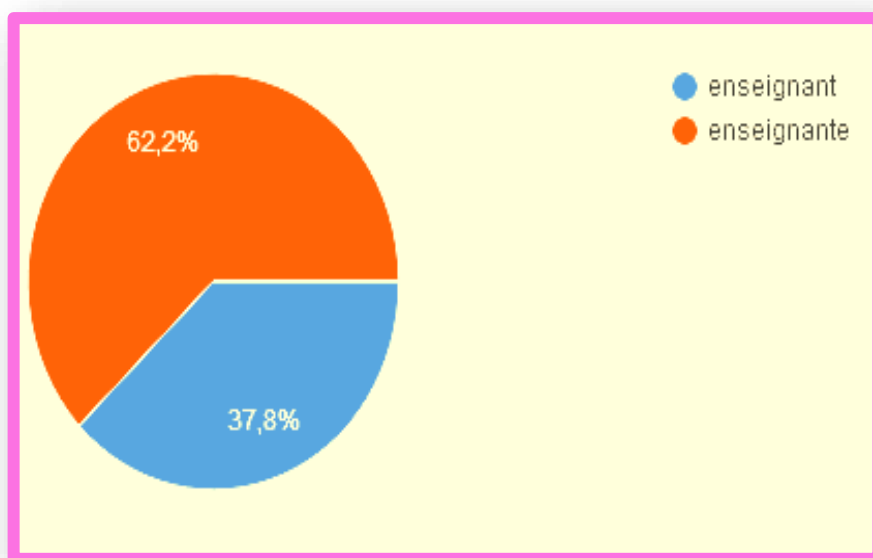
- Notre questionnaire contient 12 questions claires et précises. Ce sont des questions ouvertes et fermées.
- En ce qui concerne les items de réponses proposés, ils sont classés de manière automatique et spécifique pour chacun des types de questions:

- ✓ Des questions fermées à choix multiples (QCM) où l'enquêté peut choisir une ou plusieurs réponses en cliquant sur la case réservée à cet effet. Pour ce type, nous avons 4 questions munies par l'option «Autre» pour permettre à l'interrogé de donner sa propre réponse.
- ✓ Des questions fermées (dichotomiques) qui exigent à l'interrogé de choisir une seule réponse. Pour ce type, nous avons 7 questions.
- ✓ Une question ouverte qui permet à l'enquêté de s'exprimer librement.

1.2.5 Description graphique et analyse des données

→ Question 01: Le sexe

- Vous êtes ? enseignant enseignante



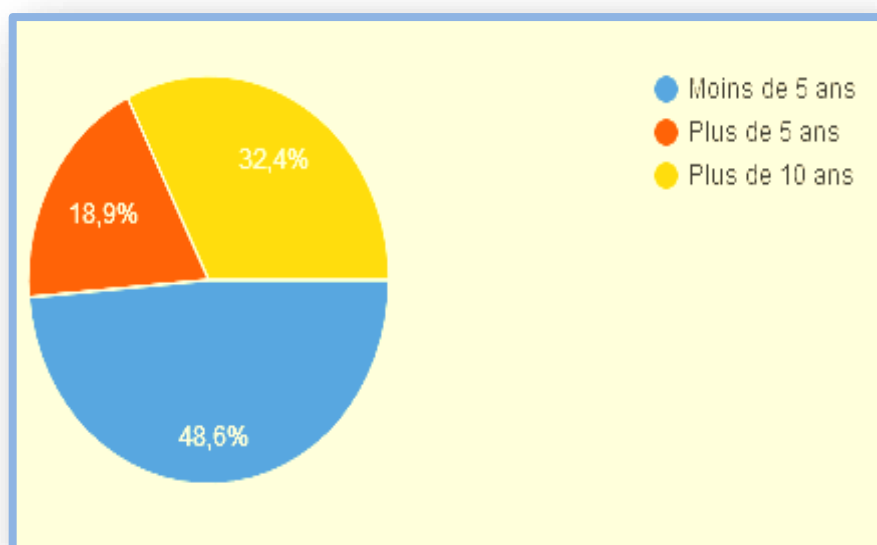
Graphique n°1 : Sexe des enquêtés

Ce résultat nous permet de délimiter notre public visé et de mettre l'accent sur le facteur de sexe.

Nous remarquons une majorité féminine (62.2%), avec une minorité masculine (37.8%). Cela par rapport au nombre des enseignants participants (37 enseignants). Cette domination (23 femmes) indique qu'elles sont intéressées par le domaine de l'enseignement particulièrement des langues et les filières littéraires, contrairement aux hommes, qui préfèrent enseigner aux filières scientifiques et techniques.

➔ **Question 02: Expérience du travail des enseignants**

○ **Combien d'année avez-vous dans l'enseignement?**



Graphique n°2 : Expérience du travail des enquêtés.

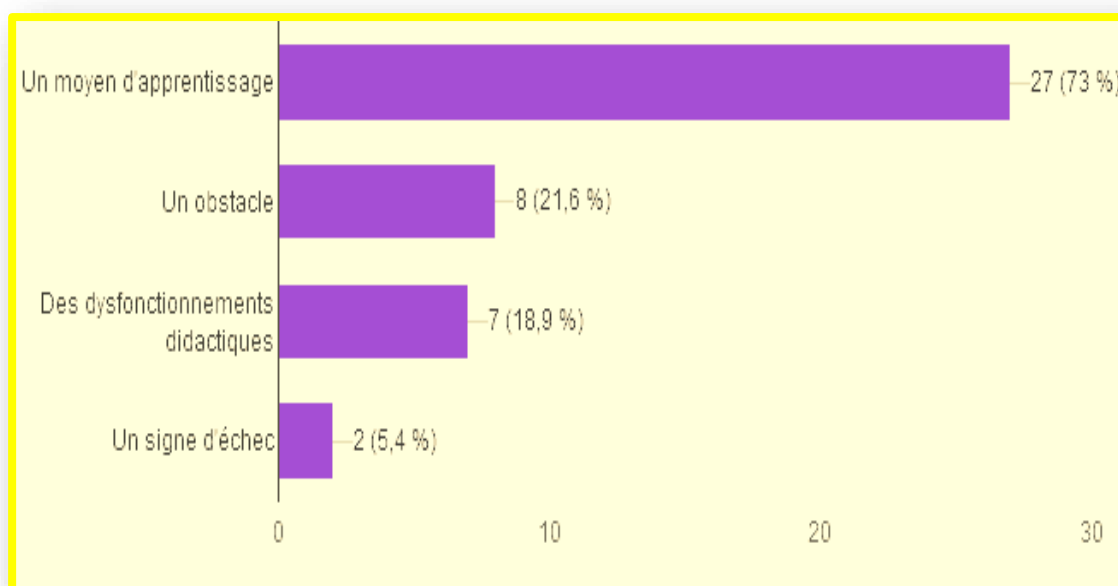
Les résultats montrent que (32.4%) des enseignants ont plus de 10 ans dans le domaine, (18.9%) d'entre eux ont plus de 5 ans et la majorité (48.6%) ont moins de 5 ans.

A partir de cette question, nous voulons savoir la période de travail des enseignants car leurs expériences professionnelles jouent un rôle essentiel dans le développement de certaines stratégies d'enseignement.

Donc un enseignant qui a plus de 10 ans de travail; il a une grande expérience à gérer mieux et facilement les erreurs de ses élèves, qu'un nouveau enseignant qui peut trouver des difficultés à connaître et à remédier ces erreurs.

➔ **Question 03: L'avis des enseignants sur l'erreur**

○ **Comment voyez-vous les erreurs de vos élèves?**



Graphique n°3 : l'avis des enquêtés sur l'erreur

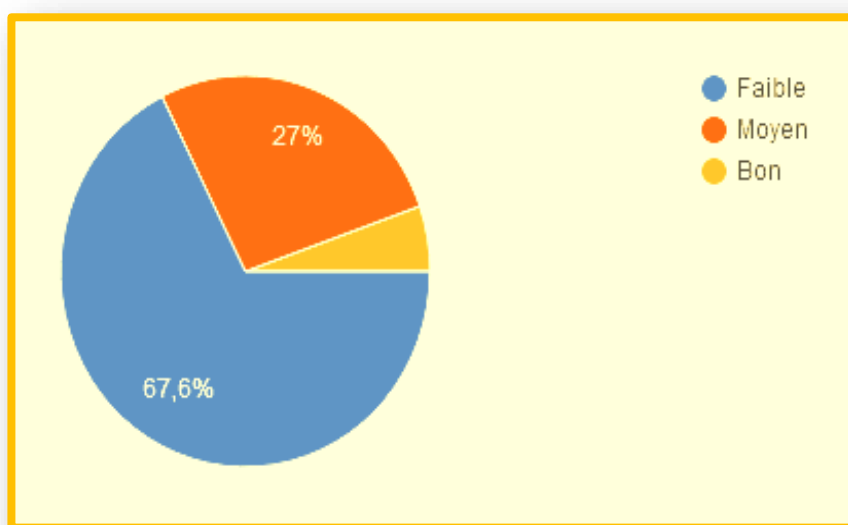
L'objectif de cette question est de connaître les visions des enseignants de 1^{ère} année moyenne, sur l'erreur.

Les résultats prévus montrent que la majorité (73%) des enseignants moyen d'apprentissage; car selon le modèle constructivisme; il n'y a aucun

apprentissage sans erreur. Une erreur est un comportement pédagogique naturel qui l'aide à découvrir les difficultés de ses apprenants pour améliorer et développer leurs niveaux, ASTOLFI résume cette idée dans l'expression " Vos erreurs m'intéresse"⁷¹. Par contre, le reste des enseignants la voient d'une autre coté négative; comme un obstacle (21.6%), des dysfonctionnements didactiques (18.9%) et un signe d'échec (5.4%), parce qu'elle perturbe la réussite de leur processus d'apprentissage et cela reflètent la vision de l'école traditionnelle.

➔ **Question 04: Le niveau des élèves en production écrite**

- **Comment évaluez-vous le niveau de vos élèves en production écrite?**



Graphique n°4 : le niveau des élèves en production écrite

⁷¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, p. 15.

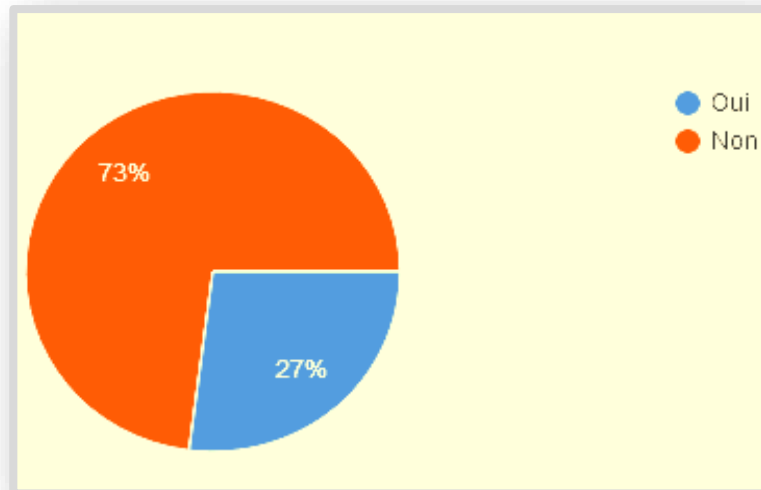
Nous avons posé cette question dans le but de connaître le niveau des élèves de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que (67.6%) des enseignants ont répondu que le niveau est faible, (27%) ont estimé que le niveau est moyen et (5.4%) déclarent que le niveau de ses élèves est bon (une seule réponse).

Selon les enseignants de 1^{ère} année moyenne; les élèves ne sont pas capables de produire et de s'exprimer à l'écrit (ils ont de grandes difficultés à accomplir cette tâche.).

→ **Question 05: Le facteur de faiblesse**

- **A votre avis, les productions écrites programmées pour les élèves de 1 AM, sont-elles compatibles avec leur niveau?**



Graphique n°5 : Le facteur de faiblesse

Selon cette question, nous cherchons à savoir si la programmation de la production écrite de français langue étrangère au niveau de 1^{ère} année

moyenne, est l'un de facteur de faiblesse qui influence sur le niveau des élèves à l'écrit.

Nous constatons que (73%) des enseignants trouvent que la production écrite programmé pour les élèves de 1^{ère} année moyenne, n'est pas compatible avec leur niveau, alors que, (27%) d'entre eux voient le contraire.

A partir de ces résultats, nous pouvons affirmer que la tâche de produire à l'écrit pour ces élèves, est difficile par rapport à leur niveau. Nos enquêtés nous ont donné des raisons:

- Ils n'ont pas un bagage linguistique convenable.
- Parce que mes élèves ont un niveau faible.
- Les thématiques sont non évitables.
- Le profil d'entrée en 1AM ne correspond pas à celui de sortie acquis en la AP.
- Pour moi le programme et même le manuel sont très difficiles pour un élève du 1AM.
- La plupart d'entre eux ne peuvent même pas former une phrase correcte (erreurs d'orthographe, de linguistique, d'écriture, ...) Il y a beaucoup d'autres choses qui doivent être traitées.
- Les apprenants possèdent un niveau bas, absence de comptabilité entre le programme et leurs niveaux.

Et le reste des enseignants qui ont répondu par oui, ont pour les raisons suivantes:

- Car il s'agit d'un texte explicatif ou il utilise que le présent et des phrases déclaratives et parfois interrogatives et les sujets traités sont abordables.
- Car le paragraphe lacunaire est une activité préférée par les élèves et l'occasion de réussite est toujours haute ainsi la mise en ordre des phrases pour avoir un texte cohérent.

- Puisque dans ce niveau l'élève déjà connu les normes d'écriture et les points de la langue et la lecture généralement l'élève peut écrire un petit paragraphe.

→ Question 06: L'objectif de la production écrite

→ D'après vous, quel est l'objectif visé par la séance de la production écrite en 1^{ère} année moyenne?

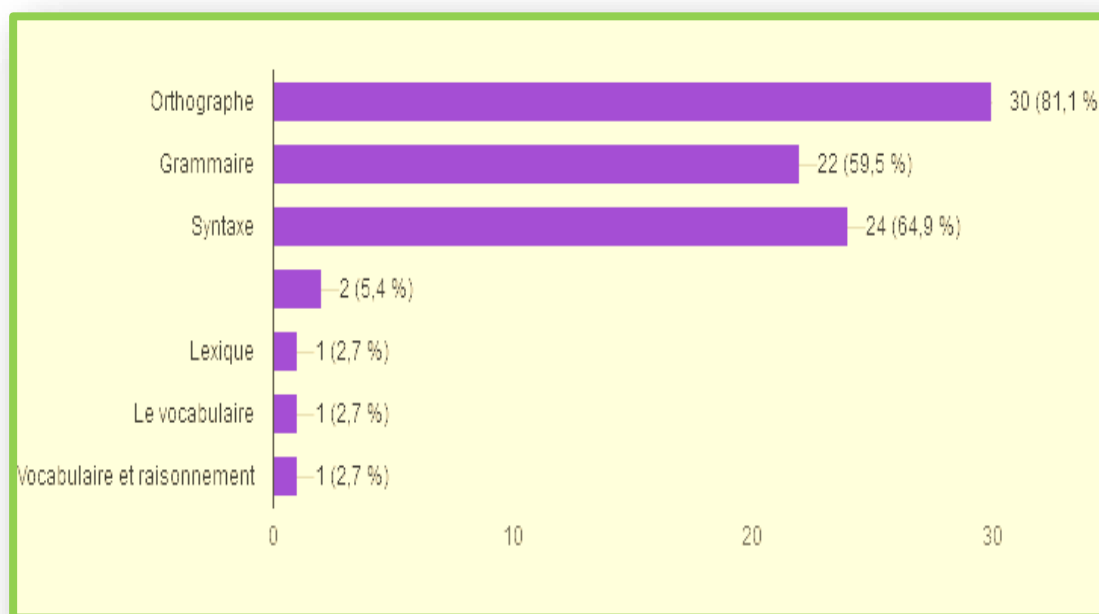
A partir de cette question nous voulons déterminer les objectifs visés de la production écrite de 1^{ère} année moyenne.

Les résultats obtenus montrent les opinions des enseignants que la finalité de la production écrite est:

- Savoir rédiger un texte explicatif.
- Ecrire une phrase juste ou deux seulement.
- Améliorer les capacités de l'expression.
- Pratiquer l'écriture d'un paragraphe, et découvrir les capacités d'expression et de rédaction de l'élève auprès de l'enseignant.
- C'est d'amener l'élève à produire des sujets pour bien réaliser une situation de communication

→ Question 07 : Les genres de difficulté en production écrite

- Les élèves trouvent plus de difficultés en production écrite en:



Graphique n°6 : Les genres de difficulté en production écrite

Nous avons proposé cette question pour connaître les genres de difficultés rencontrées par les élèves de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

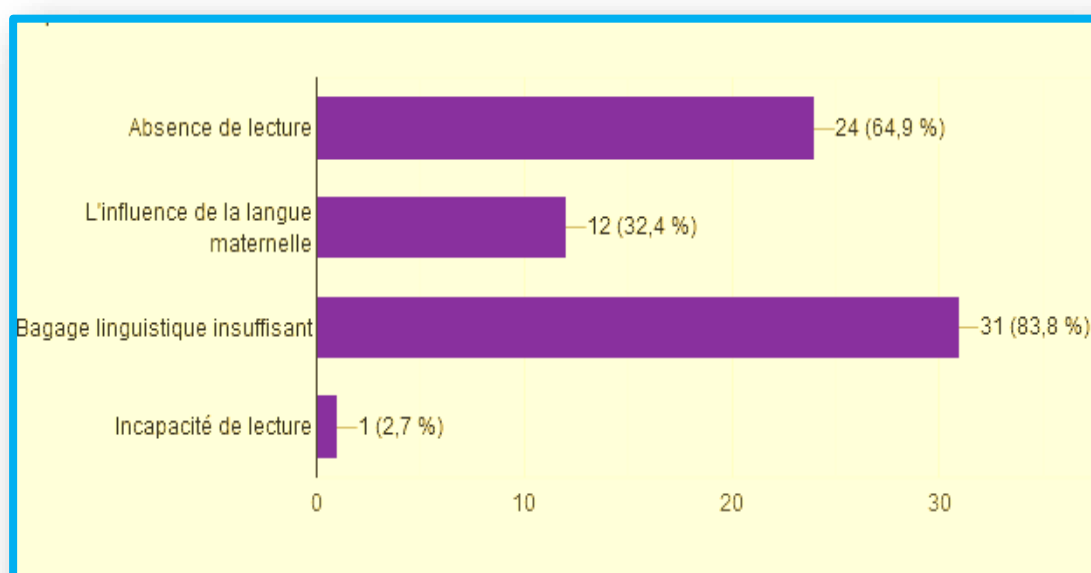
Nous signalons que la majorité des enseignants croient que les élèves trouvent plus de difficultés en orthographe (81.1%), et (64.9%) en syntaxe et en grammaire (59.5%), tandis que la minorité des enseignants ont proposé d'autres difficultés qui sont le lexique, vocabulaire et vocabulaire et raisonnement estime par (2.6%).

Pour mesurer ces résultats, nous pouvons constater que les difficultés en orthographe reviennent au manque d'écriture et de dicté aussi la maîtrise de forme graphique de certains mots. Elles sont des compétences linguistiques qui concernent uniquement l'écrit, et comme nous savons qu'il est difficile d'apprendre comment écrire dans une langue étrangère notamment le français.

Ainsi que les difficultés aux genres syntaxiques et grammaticaux, sont dues à un manque de mémoriser les règles qui régissent la langue, et de pratiquer de différentes activités en classe.

➔ **Question 08: Les causes de difficultés**

- **D'après vous, pourquoi les élèves ont des difficultés en production écrite?**



Graphique n°7 : Les causes de difficultés

Nous avons formulé cette question pour vérifier les causes de difficultés de l'élève de 1^{ère} année moyenne, qui conduisent aux erreurs en production écrite.

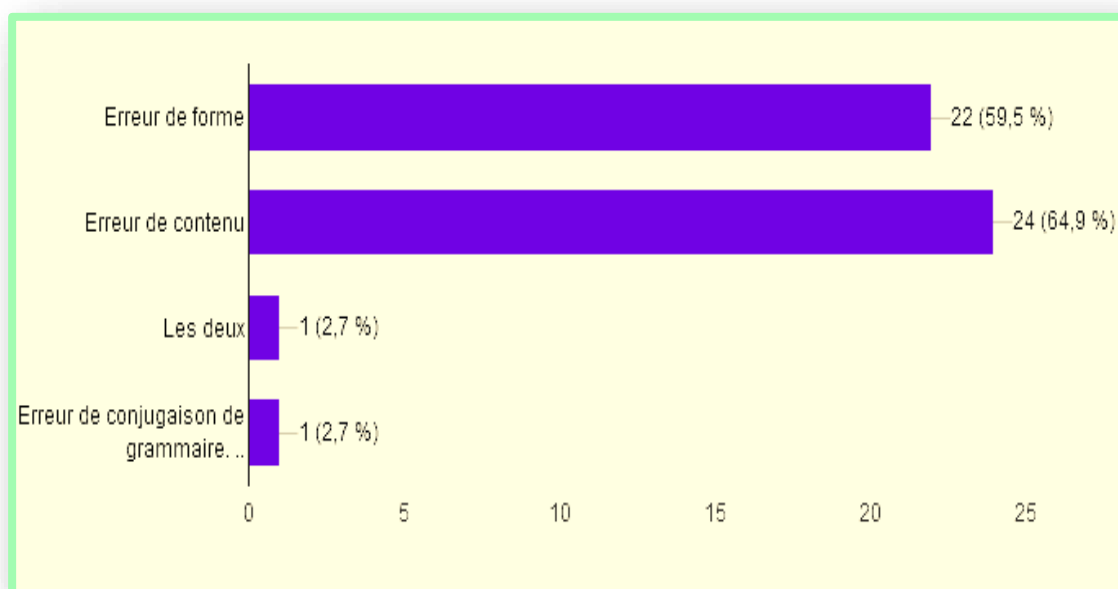
Nous remarquons que selon les enseignants de 1^{ère} année moyenne, la raison de difficultés en production écrite la plus connue est le bagage linguistique insuffisant (83.8%), aussi l'absence de lecture (64.9%), mais la minorité des

enseignants ont répondu que l'influence de la langue maternelle parmi les raisons (32.4%) et une seule réponse (2.7%) incapacité de lecture.

D'après ces résultats obtenus, nous comprenons que les élèves de 1^{ère} année moyenne ont un niveau linguistique faible, car ils ne donnent pas une importance à l'apprentissage de la langue qui nécessite la pratique de ces quatre habilités (écouter, parler, lire et écrire), aussi ils ne sont pas intéressés par la lecture et cela rend les pensées de ces élèves plus limitées; parce qu'elle aide à apprendre plusieurs connaissances et à améliorer les compétences de rédaction, la structure de phrase,...etc.

➔ Question 09 : Les types de l'erreur en production écrite

- Quelles sont les erreurs les plus commises en production écrite?



Graphique n°8 : Les types de l'erreur en production écrite

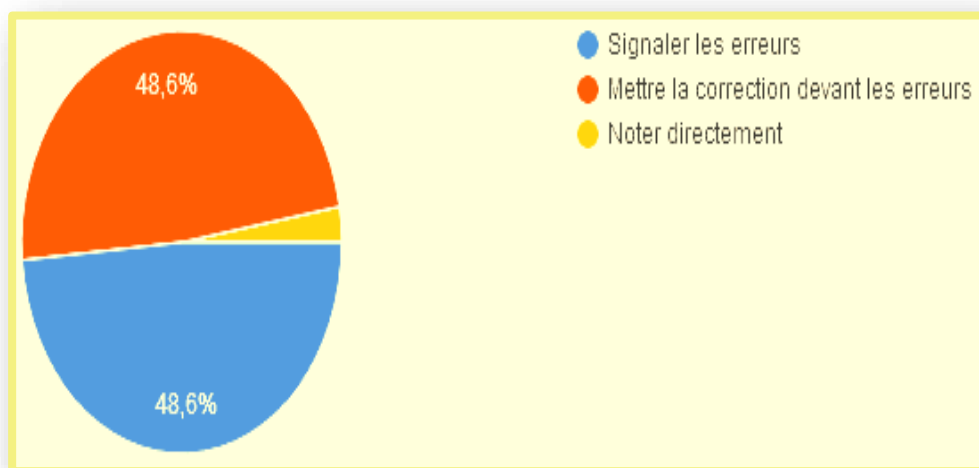
La visée de cette question est de déterminer le type de l'erreur le plus commis par les élèves de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

Les réponses de la plupart des enseignants montrent que les élèves se trompent dans des erreurs de contenu (64.9%) plus que les erreurs de forme (59.5%), et certains enseignants ont répondu que les deux types sont commis au même degré (2.7%), et un enseignant propose qu'il y a un autre type de l'erreur (2.7%)) (erreur de conjugaison, de grammaire,...etc.).

D'après les pourcentages que nous avons observé, nous pouvons déduire que les erreurs de contenu ont pour origine l'incompréhension de consigne et le manque de respecter des règles de la cohérence et de la cohésion. Alors que, les erreurs de forme sont dues à une faute d'emploi de certaines compétences linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, qui sont large et complexe à appliquer.

➔ **Question 10 : Les types de la correction de l'erreur**

○ **Comment corrigez-vous les erreurs de vos élèves?**



Graphique n°9 : Les types de la correction de l'erreur

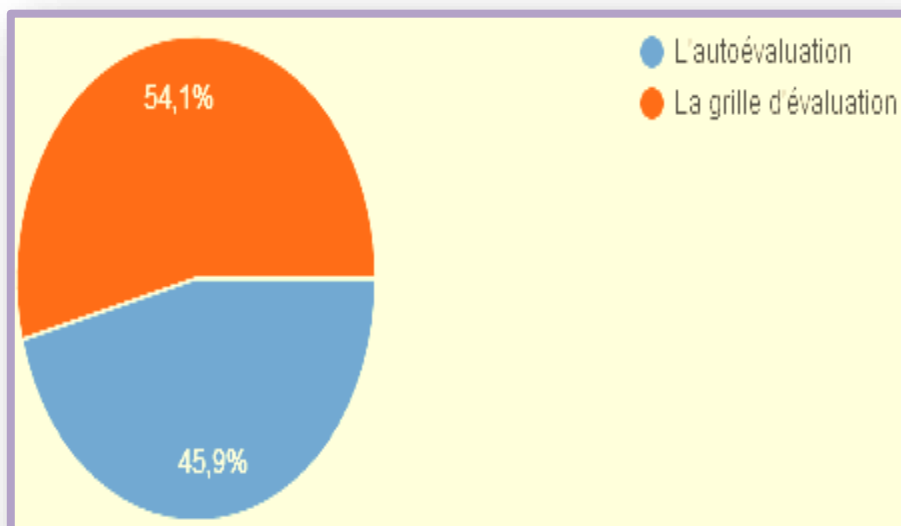
Cette question a pour objectif de connaître le type de correction utilisé par les enseignants de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

D'après les réponses, nous avons remarqué que les enseignants sont divisé en deux groupes, (48.6%) mettent la correction devant les erreurs et les autres les signalent (48.6%). Et une seule réponse pour noter directement (2.6%).

Le fait de signaler les erreurs alerte l'élève de ce qui est faux pour le prendre en considération, comme il le motive à découvrir ses manques par lui-même. Ainsi, il pousse l'élève à s'autocorriger et à chercher la correction de chaque erreur. Par contre, l'enseignant met la correction directement devant les erreurs car il pense que ses élèves ne sont pas capables de les corriger par eux-mêmes. Par cette méthode, il facilite aux apprenants de connaître la vraie réponse et de corriger les connaissances préalables.

➔ **Question 11 : Les outils de l'évaluation**

- **Pendant l'évaluation de la production écrite, vous vous appuyez sur :**



Graphique n°10 : Les outils de l'évaluation

Le but de cette question est de connaître les outils de l'évaluation de la production écrite des élèves de 1^{ère} année moyenne.

Nous remarquons que les résultats sont très proches, (54.1%) des enseignants utilisent la grille d'évaluation et (45.9%) adaptent l'autoévaluation.

Les enseignants ont justifié leur utilisation de la grille d'évaluation comme suit:

- Pour une correction ordinaire.
- Le niveau des apprenants ne permet pas une auto évaluation libre, la grille l'aide à mieux identifier ses lacunes et y remédier par la suite.
- Parce que la grille d'évaluation permet de porter des jugements sur la production
- Puisque elle est programmée.

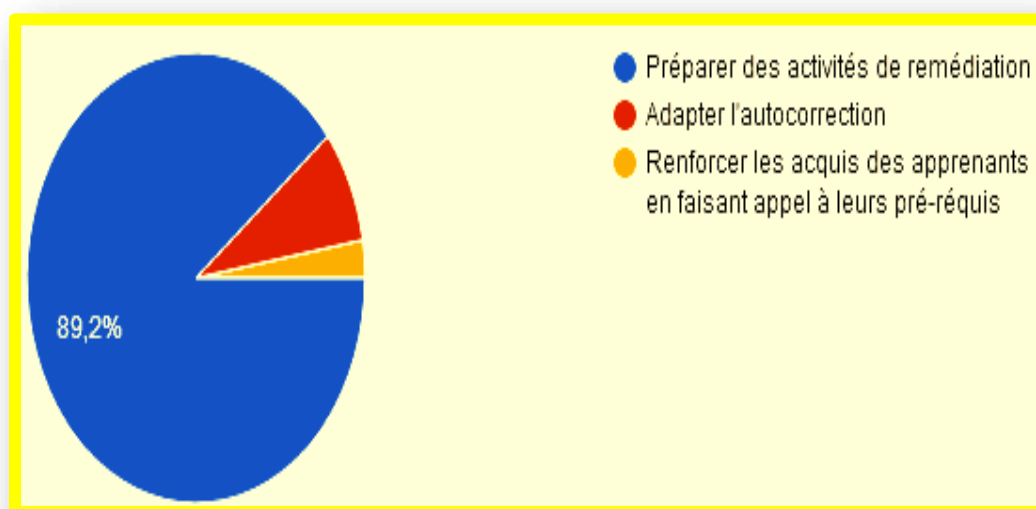
Ainsi que les restes ont clarifié leur adaptation de l'autoévaluation par les causes suivantes:

- Pour découvrir leurs erreurs.
- Pour s'autoévaluer et corriger son erreur.
- Pour provoquer la curiosité et la concurrence chez les élèves.

L'utilisation d'une grille d'évaluation facilite à l'élève de classer ses erreurs afin de les corriger d'une manière collective. Ainsi l'autoévaluation le pousse à mobiliser ses ressources et ses compétences pour arriver à une correction.

➔ Question 12 : Les méthodes du traitement

- **Comment traitez-vous les erreurs commises par vos élèves en classe?**



Graphique n°11 : Les méthodes du traitement

Dans cette dernière question, nous voulons déterminer les méthodes préparées par les enseignants pour un traitement efficace des erreurs des élèves de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

D'après les réponses d'enquêtés, nous trouvons que la majorité extrême des enseignants (89.2%) préparent des activités de remédiation, (8.2%) d'entre eux adoptent l'autocorrection et un enseignant (2.6%) qui propose une réponse (renforcer les acquis des apprenants en faisant appel à leurs prérequis.).

Le traitement de l'erreur en préparant des activités de remédiation aide les élèves de 1^{ère} année moyenne de bien combler leurs lacunes. Il permet d'estimer le niveau de connaissances requises et de corriger tous ce qui est erronées. D'un autre côté, ces activités consistent à réguler les problèmes des élèves et de développer leurs compétences.

 La synthèse

A travers l'analyse du questionnaire et l'appui des informations et des données recueillies, nous avons découvert la place primordiale et importante que l'erreur pourrait prendre dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite qui est considérée comme une tâche difficile pour les apprenants de 1^{ère} année moyenne à cause de leur niveau faible. Donc, ils se confrontent à de nombreuses difficultés qui conduisent aux erreurs, particulièrement en orthographe.

Pendant la correction de la production écrite, certains enseignants signalent les erreurs pour que l'apprenant puisse les classer afin de savoir où réside ses problèmes et ses difficultés, après ils doivent préparer des activités de remédiation pour un traitement convenable.

L'erreur est un moyen de découvrir les difficultés pour les traiter; alors elle est considérée comme un moyen d'amélioration et de développement de l'apprentissage.

1.2 Enquête par observation

Notre objectif de cette observation est de connaître l'environnement de situation d'enseignement/apprentissage et la relation entre enseignant/apprenant; d'un côté, pour savoir comment l'enseignant peut déterminer les difficultés de ses apprenants en production écrite, d'un autre côté, comment il peut gérer et traiter leurs erreurs.

Nous avons visité trois écoles afin de trouver les meilleures méthodes les plus efficaces. Notre finalité est d'arriver à une gestion adéquate des erreurs et une production correcte et de qualité.

1.2.1 Fiche d'observation

Notre fiche d'observation se divise en 3 moments: avant, pendant et après la rédaction.

La réalisation de la production écrite se passe par deux séances (la production écrite et le compte rendu). La première est la rédaction et la deuxième est une séance de correction et d'évaluation.

A travers cette fiche, nous avons observé:

- ❖ Le climat de la classe de 1^{ère} année moyenne.
- ❖ Les matériaux utilisés.
- ❖ Les étapes de la rédaction.
- ❖ La correction et l'évaluation (compte rendu).

Cette fiche nous permet de savoir:

- Comment l'enseignant peut déterminer les difficultés des apprenants de 1^{ère} année moyenne en production écrite.
- Comment l'enseignant se comporte avec les erreurs de ses apprenants en production écrite.

- Quelle méthode adoptée par l'enseignant de 1^{ère} année moyenne pour traiter les erreurs de ses apprenants.
- Les outils d'évaluation.
- Comment l'enseignant exploite les erreurs de ses apprenants de 1^{ère} année moyenne en production écrite.

1.2.2 Echantillonnage

Dans cette dernière partie, nous avons observé la séance de la production écrite de trois enseignantes ayant des expériences dans l'enseignement moyen.

L'enseignant 01

C'est une enseignante qui enseigne la langue française dans une école moyenne. Elle a une expérience de 7 ans, et un diplôme de Master en didactique et langues appliquées obtenu en 2018 de l'université de Biskra. Elle travaille avec une classe de 1^{ère} année de 41 apprenants (23 garçons et 18 filles) au CEM Aissa MESSOUDI à Réguiba, El-Oued.

L'enseignant 02

Une enseignante de langue française au cycle moyen. Elle a une expérience de plus de 10 ans, et un diplôme de Master de 2022 en didactique et langues appliquées à El-Oued. Elle enseigne dans une classe de 36 apprenants (17 garçons et 19 filles), et travaille dans l'école moyenne Laid DHAOU à Réguiba, El-Oued.

L'enseignant 03

C'est une enseignante de français langue étrangère dans le deuxième palier. Elle a une expérience de plus de 10 ans, elle a obtenu un diplôme de Licence LMD en 2008 en didactique et langues appliquées de l'université de Ouargla. Elle travaille avec une classe de 1^{ère} année moyenne de 39 apprenants (18 garçons et 21 filles) à l'école moyenne BOUGHAZALA Mohammed Taher à Robah, El-Oued.

Enseignante 01:**La grille d'observation d'une séance de production écrite en classe de 1^{ère} année moyenne:****Séance :** production écrite (Le gaspillage de l'eau)**Lieu :** CEM: Aissa MESSAOUDI / Reguiba /El-Oued**Date et horaire :** Dimanche 26/04/2023 à 08:00**Objectif :** s'exprimer à l'écrit et rédiger un texte prescriptif**1- La classe**

Niveau	1AM
Nombre d'élèves	41
Garçons	23
Filles	18
Disposition	En rangées
Matériaux	Tableau, le manuel, des images

2- La séance

Moment par rapport à l'activité de production	L'enseignant	Oui	Non	Si oui, comment?
Avant	Choisit une mise en situation convenable.	✓		Poser des questions.
	Définit clairement l' (les) objectif (s).	✓		Expliquer le thème et préciser le type du texte.

	Précise la situation de communication du sujet.	✓		Expliquer la consigne et souligner les mots clés.
	Précise la forme et le fond à respecter.	✓		A partir des critères à respecter.
	Vérifie que tous les élèves ont compris la consigne	✓		Poser des questions (De quoi parle-t-on dans ce paragraphe?)
	Encourage et motive les élèves à écrire .	✓		Donner des mots (sac à mots) à utiliser (simplifier la boîte à outil existant dans le manuel).
	Rappeler les apprenants par la structure à suivre	✓		Ecrire les procédés d'énumération, des phrases impératives.
	Appliquer les supports pour simplifier la compréhension de la consigne	✓		Regarder des images. Donner des exemples.
Pendant	Orienté les élèves lors de la production	✓		Donner des phrases simples. Traduire les mots difficiles.
	Relit la consigne si besoin	✓		Réexpliquer et insister sur le thème et les mots clés.
	Fait des corrections instantanées	✓		Corriger quelques erreurs et donner des conseils aux apprenants.
Après	Corrige chacune des copies des élèves	✓		corriger et souligner les erreurs commises.
	Se contente d'une correction collective	✓		Ecrire dans le tableau quelques erreurs commises par les apprenants.
	Classe les erreurs des élèves	✓		Ecrire les types des erreurs (grammaire, orthographe, conjugaison,...etc.)

	Apprécie le travail des élèves	✓		Suivre les conditions (thème, structure, la langue,...etc.)
	Note le travail des élèves	✓		Donner une évaluation (observation)
	Se contente de donner une mention	✓		Noter des remarques significatives
	Exploite les erreurs commises par les élèves	✓		Recourir aux activités portant sur les types des erreurs commises
	Fait une correction collective sur le tableau	✓		Ecrire un paragraphe avec des erreurs et les corriger ensemble
	Adapter l'autoévaluation		✓	

I.2.3 Les analyses

Analyse 01

La séance de la production écrite

Cette séance de production écrite a été présentée le 26/04/2023 à 08h.

Cette enseignante a utilisé comme support didactique quelques images et le tableau pour bien expliquer. D'après elle, l'objectif de cette séance est de s'exprimer à l'écrit et de rédiger un texte prescriptif.

Au début de la séance, l'enseignante a posé des questions sur le sujet, après, elle a présenté la consigne et l'a expliqué en exploitant les supports utilisés et en déterminant le type du texte demandé (prescriptif). Aussi, elle a insisté sur les critères à respecter pour vérifier que tous les apprenants ont compris la consigne. Pour faciliter un peu le travail, elle a donné quelques mots clés (sac à mots) et a fait un rappel de la structure du texte prescriptif (les procédés d'énumération, des phrases impératives, les verbes au présent de l'impératif). Lorsque les apprenants ont commencé à écrire, elle les a orientés et les a

aidés en traduisant les mots difficiles, elle a également réexpliqué la consigne si un apprenant demande. Cette enseignante a contrôlé le travail des apprenants et a essayé de corriger quelques erreurs pour qu'ils puissent continuer.

La séance de correction et d'évaluation

Cette séance a été présentée le 27/04/2023 à 15:00.

Pendant la séance de compte rendu, cette enseignante s'est appuyée sur une correction collective, elle a souligné et corrigé les erreurs commises par les apprenants en écrivant des remarques pour informer les apprenants qu'ils ont fait des erreurs. Elle a dessiné un tableau et a choisi les erreurs les plus connues et commises par les apprenants, les a classé selon ses types puis les a corrigé.

Pour s'assurer qu'ils sont bien compris leurs erreurs, l'enseignante a écrit un petit paragraphe en commutant des erreurs et chaque apprenant l'a réécrit correctement.

Enseignante 02:

La grille d'observation d'une séance de production écrite en classe de 1^{ère} année moyenne:

Séance : production écrite (Tous contre la pollution de l'air).

Lieu : CEM: Laid DHAOU/ Reguiba /El-Oued

Date et horaire : 14/03/2023 à 11:00

Objectif : produire un texte explicatif et développer les compétences communicatives.

3- La classe

Niveau	1AM
Nombre d'élèves	36
Garçons	17
Filles	19

Disposition	En rangées
Matériaux	Tableau, le manuel, des affiches

4- La séance

Moment par rapport à l'activité de production	L'enseignant	Oui	Non	Si oui, comment?
Avant	Choisit une mise en situation convenable.	✓		Un questionnaire sur le thème en exploitant les affiches
	Définit clairement l' (les) objectif (s).	✓		En bien expliquant la consigne
	Précise la situation de communication du sujet.		✓	
	Précise la forme et le fond à respecter.	✓		En exposant un ensemble de critères de réussite
	Vérifie que tous les élèves ont compris la consigne	✓		En les interrogeant s'ils comprennent ou non
	Encourage et motive les élèves à écrire .	✓		Simplifier par la boîte à outil (donner des mots simples)
	Rappeler les apprenants par la structure à suivre	✓		Chaque fois il fait le rappel quand un élève demande plus d'explication
	Appliquer les supports pour simplifier la compréhension de la consigne	✓		En exploitant les affiches
Pendant	Orienté les élèves lors de			En faisant le tour entre les

	la production	✓		rangs et en répondant aux questions des élèves
	Relit la consigne si besoin		✓	
	Fait des corrections instantanées	✓		Des corrections orthographiques et lexicales selon la demande de l'élève
Après	Corrige chacune des copies des élèves	✓		Corriger et signaler les erreurs.
	Se contente d'une correction collective	✓		Elle fait une correction collective dans la séance de compte-rendu
	Classe les erreurs des élèves	✓		Il les classe dans un tableau et demande aux élèves de repérer les erreurs et d'identifier leurs types
	Apprécie le travail des élèves	✓		Il demande à quelques élèves à lire leurs travaux
	Note le travail des élèves		✓	
	Se contente de donner une mention	✓		À partir des remarques significatives sur les copies des élèves
	Exploite les erreurs commises par les élèves	✓		Recourir aux activités portant sur les types des erreurs commises
	Fait une correction collective sur le tableau	✓		Améliorer un sujet donné en repérant les erreurs par les élèves et les corriger collectivement
	Adapter l'autoévaluation		✓	

Analyse 02**La séance de la production écrite**

Cette séance a été présentée le 14/03/2023 à 11:00.

Pour cette enseignante, la séance de la production écrite a pour objectif de produire un texte explicatif et de développer les compétences communicatives. Elle a choisi le manuel scolaire, le tableau et les affiches comme des supports didactiques pour simplifier la compréhension.

Cette enseignante a commencé sa séance par une série de questions sur le thème demandé pour que les apprenants puissent s'engager dans la situation de communication. Puis, elle a présenté la consigne et l'a expliqué pour définir les objectifs du travail. Elle a insisté sur les critères de l'écrit cités dans la consigne pour préciser aux apprenants la forme et le fond à respecter.

Avant qu'ils ne commencent à produire, elle les a interrogés pour vérifier que tous ont compris, et à chaque fois, elle leur rappelle la structure à suivre.

Quand les apprenants ont commencé leurs rédactions, l'enseignante a fait un tour entre les rangs pour orienter et répondre à leurs questions. Aussi, en remarquant des erreurs, elle a fait des corrections instantanées.

La séance de correction et d'évaluation

Cette séance a été présentée le 15/03/2023 à 14:00.

Après que tous les apprenants ont terminé, l'enseignante a corrigé chaque copie en mentionnant des remarques significatives.

Elle a corrigé les erreurs dans les copies des apprenants mais parfois, elle les a signalées sans correction.

Pendant la séance de compte rendu, elle a fait une correction collective dans le tableau. Elle a demandé à ses apprenants de repérer leurs erreurs, identifier leurs types et les corriger, puis, elle a choisi quelques apprenants à lire ses productions écrites.

Pour exploiter leurs erreurs, elle a recouru aux quelques activités portant sur les types des erreurs commises. A la fin de cette séance, elle a proposé un court texte en commutant des erreurs pour les améliorer et les corriger collectivement, et cela dans le but de vérifier la maîtrise des apprenants de leurs erreurs pour les éviter.

Enseignante 03:**La grille d'observation d'une séance de production écrite en classe de 1^{ère} année moyenne:**

Séance : production écrite (Les énergies renouvelables)

Lieu : CEM: BOUGHAZALA Mohammed Taher / Robah /El-Oued

Date et horaire : Jeudi 17/04/2023 à 09:00

Objectif : s'exprimer à l'écrit et rédiger un texte prescriptif

1.La classe

Niveau	1AM
Nombre d'élèves	39
Garçons	18
Filles	21
Disposition	En rangées
Matériaux	Tableau, manuel, images

2.La séance

Moment par rapport à l'activité de production	L'enseignant	Oui	Non	Si oui, comment?
Avant	Choisit une mise en situation convenable.	✓		Donner un aperçu sur le thème et poser des questions par l'observation des images.
	Définit clairement l' (les) objectif (s).	✓		Expliquer la consigne et préciser le type du texte.
	Précise la situation de communication du sujet.	✓		Déterminer aux élèves ce qu'ils doivent faire par l'explication de consigne
	Précise la forme et le fond à respecter.	✓		Préciser les critères de réussite.
	Vérifie que tous les élèves ont compris la consigne	✓		Demander à quelques élèves de répéter la consigne
	Encourage et motive les élèves à écrire .	✓		utiliser la boîte à outil existant dans le tableau.
	Rappelle les apprenants par la structure à suivre	✓		Mentionner les procédés à suivre selon le type du texte (prescriptif)
	Applique les supports pour simplifier la compréhension de la consigne	✓		observer les images et utiliser le tableau.
Pendant	Orienté les élèves lors de la production	✓		Donner des exemples et des phrases simples et traduire quelques mots.
	Relit la consigne si besoin		✓	
	Fait des corrections instantanées		✓	.
	Corrige chacune des copies des élèves	✓		Signaler les erreurs commises et faire des

Après				remarques.
	Se contente d'une correction collective	✓		Utiliser le tableau pour que tous les élèves connaissent leurs erreurs
	Classe les erreurs des élèves	✓		Choisir quelques erreurs et les classer puis les corriger
	Apprécie le travail des élèves	✓		A partir des conditions (thème, structure, la langue,...etc.)
	Note le travail des élèves		✓	
	Se contente de donner une mention	✓		donner des remarques significatives
	Exploite les erreurs commises par les élèves	✓		chaque apprenant corrige l'erreur de son camarade
	Fait une correction collective sur le tableau	✓		Contrôler les apprenants par des activités de remédiation portant sur les types des erreurs commises Ecrire un paragraphe avec des erreurs et les corriger ensemble
	Adapter l'autoévaluation		✓	

Analyse 03

La séance de la production écrite

Cette production écrite a été présentée le 17/04/2023 à 09h.

La troisième enseignante s'est appuyée sur les images, le tableau et le manuel pour expliquer à ses apprenants ce qu'ils vont faire. Elle a visé à les rendre capables à produire un texte prescriptif et de s'exprimer à l'écrit.

Pour en mettre en situation convenable, cette enseignante a donné premièrement un aperçu sur le thème et pose des questions aux apprenants en observant les images, après, elle a expliqué la consigne donnée et a précisé le type du texte demandé (prescriptif). Aussi, elle a déterminé la forme et le fond à respecter en donnant des critères de réussite, et pour vérifier que tous les apprenants ont compris la consigne; elle a demandé à quelques apprenants de répéter la consigne.

Cette enseignante a poussé ses apprenants à écrire par la simplification de compréhension et l'utilisation de boîte à outils existant dans le tableau. Aussi, elle a les rappelés pour les procédés à suivre selon le type du texte et a donné des exemples et des phrases simples aussi, elle a traduit quelques mots difficiles à comprendre.

La séance de correction et d'évaluation

Cette séance a été présentée le 2/05/2023 à 15:00.

Après la séance de la production écrite, elle a corrigé chacune des copies des apprenants en signalant les erreurs et en donnant des remarques significatives.

Durant la séance de compte rendu, cette enseignante a choisi quelques erreurs puis les a classées et les a corrigées collectivement dans le tableau pour que tous les apprenants s'évaluent leurs propres travaux. Elle a apprécié le travail selon les conditions demandées (la structure, le thème, la langue,...etc.). Ensuite, elle a demandé à chaque apprenant de corriger les erreurs de son camarade.

Enfin, elle a contrôlé les apprenants par un paragraphe contenant des erreurs pour le corriger ensemble et des activités de remédiation portant sur les types des erreurs commises afin de les exploiter.

Bilan synthétique

Après une étude de terrain que nous avons réalisée, et les analyses des résultats de trois grilles d'observation appliquées dans trois différentes séances de production écrite de 1^{ère} année moyenne, dans trois écoles et avec trois enseignantes différentes, nous avons constaté que, malgré l'utilisation et le suivi du même programme et des mêmes critères de réussite, chaque enseignant a sa propre manière de gérer cette séance. Il travaille dur et explique bien la consigne demandée pour rendre ses apprenants capables de produire un texte explicatif ou prescriptif avec une structure à suivre. Il facilite la tâche par des supports didactiques, aussi, il fait de traduction et de correction instantanée pour que les apprenants ne trouvent plus des difficultés qui leurs conduisent aux erreurs.

Dans la séance de compte rendu, l'enseignant dessine un tableau qui montre les erreurs les plus commises classées selon les types. Par cette méthode, il vise à donner la chance à chaque apprenant de découvrir ses difficultés par lui-même et de vérifier ses connaissances préalables à partir de leurs erreurs.

Donc, nous pouvons affirmer que l'erreur joue un rôle actif dans les processus d'enseignement/apprentissage. C'est un facteur qui aide et développe les compétences de la production écrite chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne en français langue étrangère.

Conclusion

*«L'homme n'apprend vraiment qu'en
reconnaissant ses propres erreurs.»*

Jean PIERRE

Conclusion

A la fin de cette recherche qui s'intitule "L'exploitation de l'erreur en production écrite en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne", les études de terrain que nous avons réalisé nous ont permis de répondre à la problématique formulée, aux hypothèses et aux objectifs atteints.

Notre objectif était de connaître quelle est la place que prend l'erreur dans la classe de FLE, de déterminer les difficultés des apprenants de 1^{ère} années moyenne en production écrite qui les conduisent aux erreurs et de connaître la gestion et la remédiation des enseignants de ces erreurs. De ce fait, nous avons tenter de répondre à cette problématique: " Dans quelle mesure peut-on exploiter l'erreur de l'apprenant de 1^{ère} année moyenne en classe de FLE, en production écrite?" Et après nos études et nos analyses, nous sommes arrivées à plusieurs résultats.

La classe de FLE de 1^{ère} année moyenne; c'est une classe qui a besoin d'une attention spécifique et réfléchie, car elle constitue une étape de transition qui suppose que l'apprenant, pendant l'enseignement primaire, doit avoir des compétences de base en français langue étrangère, et cela n'est souvent pas atteinte.

Malgré que les enseignants et les apprenants soient conscients de l'importance de la production écrite et qu'ils soient engagés par les instructions prescrites dans les plans annuels; les apprenants font des erreurs en orthographe, en syntaxe, et en grammaire, et selon les enquêtés de notre questionnaire, ses raisons sont: un bagage linguistique insuffisant, l'absence de lecture, l'influence de la langue maternelle.

La production écrite est une tâche complexe dans laquelle les apprenants de 1^{ère} année moyenne doivent recourir à réaliser des opérations de différents niveaux, qui demandent la mobilisation de plusieurs ressources (connaissances linguistiques, grammaticales, socioculturelles et cognitives). Pour cela, il est prévu que les apprenants devraient rencontrer de nombreuses difficultés et problèmes qui les conduisent aux erreurs.

La plupart des enseignants s'attendent à ce que les apprenants fassent des erreurs dans la production écrite, et ils considèrent également l'erreur comme un acte utile qui devrait être exploitée pour déterminer les difficultés d'apprentissage et choisir les moyens et les méthodes d'évaluation et de remédiation adéquats afin d'améliorer et de lire et de développer les compétences de ces apprenants en proposant des activités du soutien.

Conclusion

L'erreur confirme son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage de " la production écrite" en classe de FLE des apprenants de 1^{ère} année moyenne, à travers les étapes utilisées dans son traitement, en commençant par l'identifier, puis l'analyser, la classer et la corriger, ce qui permet de déterminer les difficultés confrontés par l'apprenant à l'écrit, et même comment les remédier. Tout cela représente l'essence et le noyau de ce processus qui est basé sur l'entraînement de l'apprenant à faire face à l'erreur comme un pas vers une connaissance correcte et le rendre convaincu de l'importance de l'autoformation.

À un autre niveau, l'erreur peut être exploitée en tant qu'assistant lors de la planification des programmes d'étude, et qui aide à combler cet écart entre l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Donc, nous pouvons dire que l'erreur que certains néglige, elle peut être un moyen d'apprentissage, et un agent qui fait avancer et améliorer les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement, de la production écrite pour rendre l'apprenant capable de communiquer par l'acquisition de certaines compétences langagière. Car apprendre une langue étrangère permet d'élargir les relations entre les communautés et d'être ouvert sur le monde.

*«La vérité de demain se nourrit de
l'erreur d'hier.»*

Antoine de Saint-Exupéry

Bibliographie

Ouvrages

1. ACARD Isabelle, *L'erreur pour enseigner*, Education. ffdumas-01623617, 2017.
2. AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, édition DUNOD, Paris, 1996.
3. ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
4. BACHLARD Gaston, *la formation de l'esprit scientifique*, ED.Vrin, 1970.
5. BROUSSEAU Gaytheories, « *des situations didactiques, Conférence* », Montréal, 1997.
6. Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001.
7. CORDER Pit, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Paris, 1980.
8. CORNAIRE C. et R7YMOND P-M. , *la production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
9. CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, Coll.Dirigée par Galisson ROBERT, éd. CLE International, Paris, 1999.
10. CORNU Laurence et VERGNIOUX Alain, *La didactique en question*, Paris, Hachette Education, 1992.
11. DESCOMPS Daniel ,*La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris: Hachette. 1999.
12. GERMAIN Jean-Claude, *Analyse conversationnelle et structure hiérar-chique d'une leçon de langue étrangère*, Paris, PUF, 1994.
13. GRUCA Isabella , *Pour une pédagogie de l'écriture créative*, in *didactique au quotidien numéro spécial de Le français dans le monde recherche et application*, Hachette EDICEF, juillet 1995.

Bibliographie

14. JULIARD Jean – Joseph, *Le français correct pour les nuls*, 1^{ère} éd., 2004.
15. KRAMSCH Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif, Paris, 1991.
16. LABELLE Jean-Marie, *La réciprocité éducative*, PUF, Paris, 1996.
17. MARQUILLO Laruy, *L'interprétation de l'erreur*, Clé International, Paris, 2003.
18. MEIRIEU Pic, *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?*, CDDP du Var, avril 1994.
19. MOIRAND Sophie, « Situations d'écrit », *Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE internationale, Paris, 1979.
20. MONTECOT Christine, *Technique de communication écrite*, Alger, Ed. Chihab Eyrolles, 1996.
21. MUZAR Champagne et BOURDAGES, *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE International, 1993.
22. PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
23. Programme de français, 1^{ère} année moyenne, 2003.
24. PROST Antoine, *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985.
25. REPÈRES, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, INRP, n° 26/27, 2002-2003.
26. RGYRIS Chris et SCHON Dank, *Apprentissage organisationnel*, Deboek édition, 2002.
27. RICARDOU Jean, *Nouveaux problèmes du roman*, Seuil, Paris, 1978.
28. SEGHIR Soumia, *La production écrite dans le premier palier (1^{ère} année moyenne) dans l'apprentissage du FLE*, Oued Berkech, Juin 2014.

Bibliographie

29. SYLVIE Plane , *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, édition Nathan, Paris, 1994.
30. TAGLIANTE Christine , *La classe de langue*, Clé International. Coll. Techniques de classe ,Paris, 2001.
31. TAVERNIER Raymond , *l'évaluation à l'école élémentaire : guide maître*, © Bordas, Paris,1999.
32. TOUMI Abderrahmane, *L'essentiel en didactique du français langue étrangère (concepts, méthodologies et approches pédagogiques)*. (première éd), 2016.
33. VIGNER Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, clé international, 2001.

Articles

1. AUDIGIER François,« Des multiples dimensions de la réflexion didactique» in, *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, 1986.
2. DELVOLVE Nicole , «Tous les élèves peuvent apprendre» , *Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education, 2005.
3. LEFEBVRE Olivier, « Des outils pour la classe », *l'erreur : un outil pour enseigner*, ien montelimar, vol ., n°13, 2015-2016.
4. NAJI Oumayma, « La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple», *Paradigmes*, vol. IV, n° 02, 2021.

Dictionnaire

1. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003.

Bibliographie

2. DUBOIS Jean et al., *Dictionnaire de linguistique*, Edition ,2002.
3. Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1991.
4. Le dictionnaire Larousse, Larousse, 2009.
5. REUTER Yves. (dir.),*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Deboeck.2007.
6. ROBERT Paul, *L Petit Robert : Dictionnaire de la langue française*, Edition 1992, p.684.

Mémoires

1. AKMOUN Houda, *L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire (3ème AS)*, Université de Blida, n° 5, 2009
Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/akmoun.pdf>.
2. DEMIRTAŞ Lokman et GÜMÜŞ Hüseyin, *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara, Turquie, 2009. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>.
3. OUKKAF Hadil et DALI Youssra, *L'exploitation de l'erreur comme moyen d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE : cas des élèves de 3ème année moyenne*, Université de Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi, 2021.

Sitographie:

1. BB.ca, <https://bb.ca/fr/articles/article/7-astuces-pour-reussir-vos-productions-ecrites-au-secondaire/107/> .

Bibliographie

2. Bordeaux. (s.d).
<https://blogacabdx.acbordeaux.fr/0401052b/wpcontent/uploads/sites/110/2021/05/Typologie-des-erreurs-des-eleves-Astolfi.pdf>.
3. CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/ponctuation>.
4. Enseignement catholique secondaire, <https://labmath.fesec.be/wp-content/uploads/2020/06/Fiche-d%C3%A9tail%C3%A9e-Erreur.pdf>.
5. MEIRIEU Philipe , Didactique. Source
<http://www.meirieu.com/DICTIONQIRE/didactique.htm>
6. Profziani. (s.d). <https://www.profziani.com/cest-quoi-la-pedagogie-de-lerreur-et-cest-quoi-lerreur-pedagogique.html>.
7. Programmes d'études en FL2, 1997, <http://www.edu.gov.mb.ca>
8. Scribbr, <https://www.scribbr.fr/elements-linguistiques/conjugaison/>.
9. Scribbr.(s.d). <https://www.scribbr.fr/category/fle/> preply.(s.d).
<https://preply.com/fr/blog/fle-definition/> .

Annexes

Les questionnaire destiné aux enseignants de 1^{ère} année moyenne

← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com Questionnaire destiné aux enseignants de Français de 1^{ère} année moyenne d'El-Oued Nous sommes des étudiantes de 2^{ème} année Master. Dans le cadre d'une étude en Master de français visant, intitulé <i>"L'exploitation de l'erreur en production écrite en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne"</i>, nous vous prions de vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous assurons l'anonymat. Nous vous remercions de votre coopération. Connectez-vous à Google pour enregistrer votre progression. En savoir plus * Indique une question obligatoire	← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com Vous êtes :: * ☐ enseignant ☐ enseignante ?Combien d'année avez-vous dans l'enseignement * ☐ Moins de 5 ans ☐ Plus de 5 ans ☐ Plus de 10 ans ? Comment voyez-vous les erreurs de vos élèves * ☐ Un moyen d'apprentissage ☐ Un obstacle ☐ Des dysfonctionnements didactiques ☐ Un signe d'échec	← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com Comment évaluez-vous le niveau de vos élèves en production écrite? * ☐ Faible ☐ Moyen ☐ Bon A votre avis, les productions écrites programmées pour les élèves de 1 AM, sont-elles compatibles avec leur niveau? * ☐ Oui ☐ Non Pourquoi oui? Votre réponse Pourquoi non? Demande d'accès en écriture Votre réponse
← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com D'après vous, quel est l'objectif visé par la séance de la production écrite en 1^{ère} année moyenne? * Votre réponse Les élèves trouvent plus de difficultés en production écrite en: * ☐ Orthographe ☐ Grammaire ☐ Syntaxe ☐ Autre : D'après vous, pourquoi les élèves ont des difficultés en production écrite? * ☐ Absence de lecture ☐ L'influence de la langue maternelle ☐ Bagage linguistique insuffisant ☐ Autre Demande d'accès en écriture	← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com Quelles sont les erreurs les plus commises en production écrite? * ☐ Erreur de forme ☐ Erreur de contenu ☐ Autre : ?Comment corrigez-vous les erreurs de vos élèves * ☐ Signaler les erreurs ☐ Mettre la correction devant les erreurs ☐ Noter directement Pendant l'évaluation de la production écrite, vous vous appuyez sur : * ☐ L'autoévaluation ☐ La grille d'évaluation Demande d'accès en écriture	← Questionnaire destiné aux enseigna... docs.google.com Pourquoi l'autoévaluation? Votre réponse Pourquoi la grille d'évaluation? Votre réponse Comment traitez-vous les erreurs commises par vos élèves en classe? * ☐ Préparer des activités de remédiation ☐ Adapter l'autocorrection ☐ Autre : Envoyer Effacer le formulaire N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms Ce contenu est protégé par Google. Signaler un problème Demande d'accès en écriture d'utilisation - Règles de confidentialité

Les réponses des enseignants de 1^{ère} année moyenne au questionnaire

L'objectif visé par la séance de la production écrite de 1^{ère} année moyenne selon les enquêtés

L'amélioration de leur niveau

L'élève doit être capable écrire un petit paragraphe par la compréhension de consigne

Bien maîtriser les élément paratextuels

L'objectif est de rédiger une phrase correcte

Identifier les objectifs , améliorer leur niveau

L'objectif est d'écrire un court paragraphe

L'apprentissage

Pour moi, il faut concentrer sur l'aspect linguistique et le développer

Développer des compétences en écriture et investir le plus grand nombre de mots

Développer des compétences en écriture et investir le plus grand nombre de mots

Améliorer leur vocabulaire

C'est d'amener l'élève à produire des sujets pour bien réaliser une situation de communication

L'élève sera capable de produire et rédiger un paragraphe

Pour entrainer à compt rendu

La rédaction

I eleve doit etre capable de produire des phrases cohérentes pour s' exprimer librement

Apprendre comment écrire un texte coérant aussi comment les analyser

Selon moi l'objectif de cette séance est:Construire des des phrases correctes par les apprenants

Produire à l'écrit un texte à dominante explicative

La rédaction d'un texte explicatif ou prescriptif

Découvrir et acquérir des stratégies d'écriture. -Apprendre à rédiger un texte selon des modèles, de structures déterminées.

accompagner les apprenants à produire un texte

Améliorer les capacités de l'expression

Pratiquer l'écriture d'un paragraphe, et découvrir les capacités d'expression et de rédaction de l'élève auprès de l'enseignant

L'amélioration de leur niveau

Pour entrainer à compt rendu

La rédaction

L'élève doit être capable de produire des phrases cohérentes pour s'exprimer librement

Apprendre comment écrire un texte cohérent aussi comment les analyser

Produire un texte convenablement

Pour entraînement de compt-rendu

La production écrite permet de vérifier les acquis et les connaissances apprises par l'apprenant d'orthographe de grammaire

L'apprenant sera capable d'exploiter ses acquis pendant la séquence, rédiger en s'aidant du coffre à mots

Pour l'amélioration de leurs niveaux et pour exprimer leurs avis sur des différents thèmes

Savoir écrire

Savoir rédiger un texte explicatif

Savoir rédiger en utilisant leur propres mots

Ecrire une phrase juste ou deux seulement

Apprendre l'écriture

Rédiger

Parce qu'ils ne savent pas lire et écrire

Arriver à la finalité suprême de l'apprentissage

Selon moi l'objectif de cette séance est: Construire des phrases correctes par les apprenants

Les causes des enseignants que les productions écrites programmées pour les apprenants de 1^{ère} année moyenne, ne sont pas compatibles avec leurs niveaux.

Les productions écrites programmées ne sont pas compatibles avec le niveau des apprenants

Pour moi le programme et même le manuel sont très difficiles pour un élève du 1Am

Parce que la plupart d'entre eux ne peuvent même pas former une phrase correcte (erreurs d'orthographe, de linguistique, d'écriture, ...) Il y a beaucoup d'autres choses qui doivent être traitées.

L'environnement du travail; vous ne pouvez jamais présenter une séance de production écrite avec 41 élèves au classe

parce que le manuel scolaire et le programme sont difficiles

Parce que la capacité est faible

Les élèves trouvent des difficultés de produire un petit paragraphe correctement, en outre, ils doivent analyser les textes visés

Plusieurs facteurs : les apprenants possèdent un niveau bas, absence de compatibilité entre le programme et leurs niveaux

Parce que la capacité est faible

Les sujets un peu difficile

Car ils sont hors de niveau

Parce que le niveau des élèves est faible

Cela ne correspond pas à leur capacité linguistique

La plupart de productions programmées ne sont pas convenables aux élèves ne marchent pas avec leurs cultures et façons de pensée

Parce que le niveau des disciples n'est pas à sa mesure

Problème de bagage linguistique

Ils n'ont pas un bagage linguistique convenable

Parce qu'ils ont beaucoup de difficultés dans les mots simples

Parce que mes élèves ont un niveau faible

Le

Une thématique non abordable

Car les apprenants ont un bagage linguistique très faible.

Le profil d'entrée en 1AM ne correspond pas à celui de sortie acquis en la AP

Les productions écrites programmées ne sont pas compatibles avec le niveau des apprenants

Les causes des enseignants que les productions écrites programmées pour les apprenants de 1^{ère} année moyenne, sont compatibles avec leurs niveaux.

Ils sont de niveau plus élevé

Oui puisque dans ce niveau l'élève déjà connu les normes d'écriture et les points de la langue et la lecture généralement l'élève peut écrire un petit paragraphe

Les avis des enseignants de 1^{ère} année moyenne, qui ont s'appuient sur la grille d'évaluation pour évaluer les erreurs de leurs apprenants en production écrite.

Plus significatif
Pour une correction ordinaire
Pour l'élève connaître leurs erreurs
L'autoévaluation se fait à travers une grille d'évaluation
Plus credible
Afin de réécrire
Le niveaux des apprenants ne permet pas une auto évaluation libre, la grille l'aide à mieux identifier ses lacunes et y remédier par la suite
Parceque la grille d'évaluation permet de porter des jugements sur la production
Puisque elle est programmée

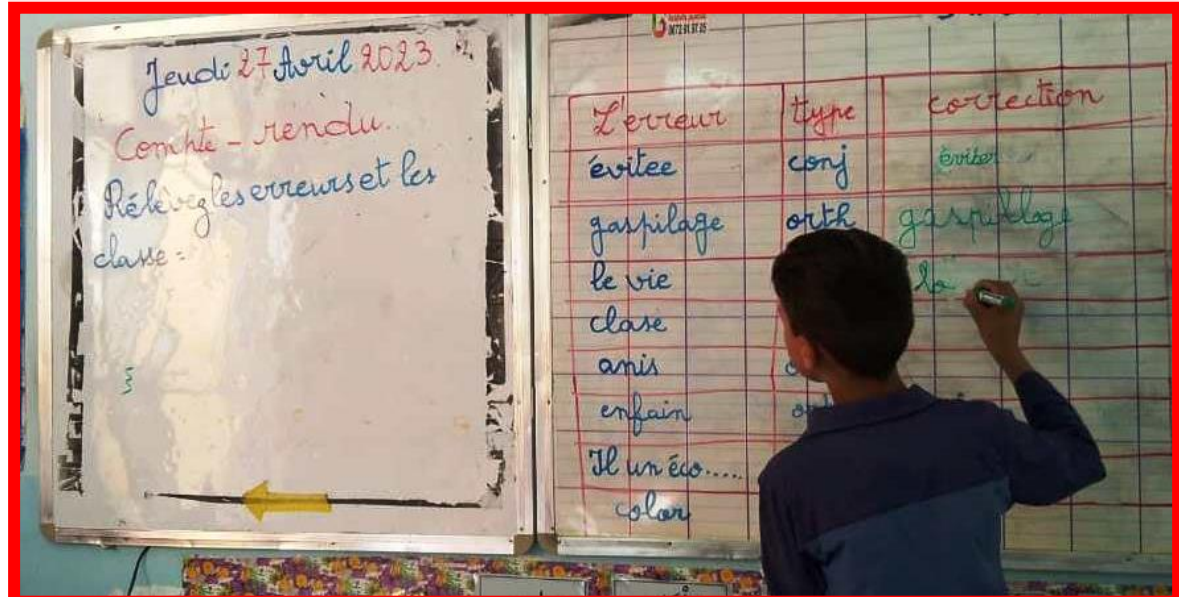
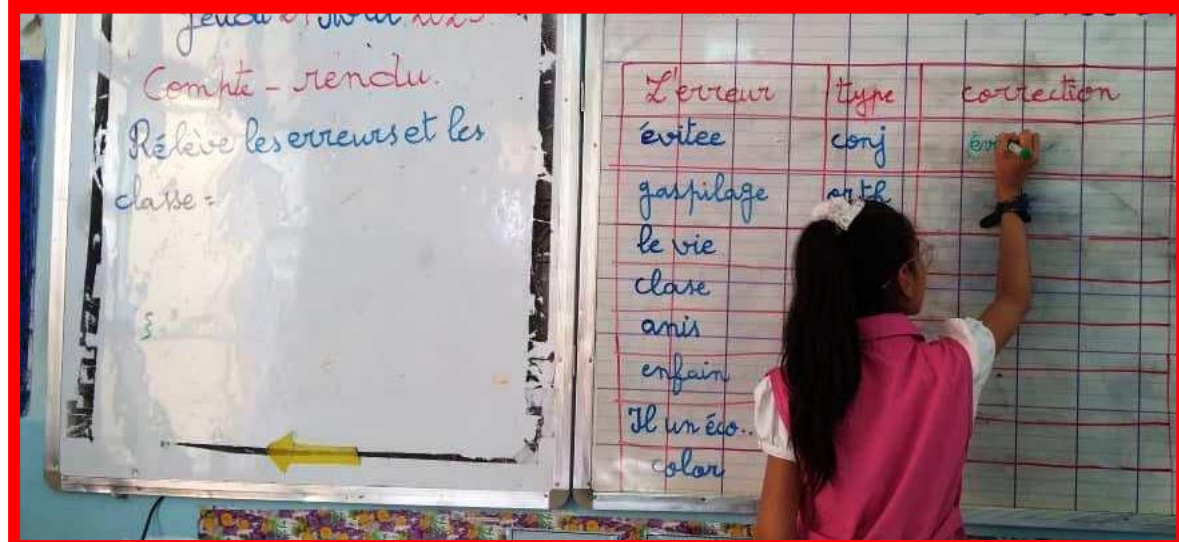
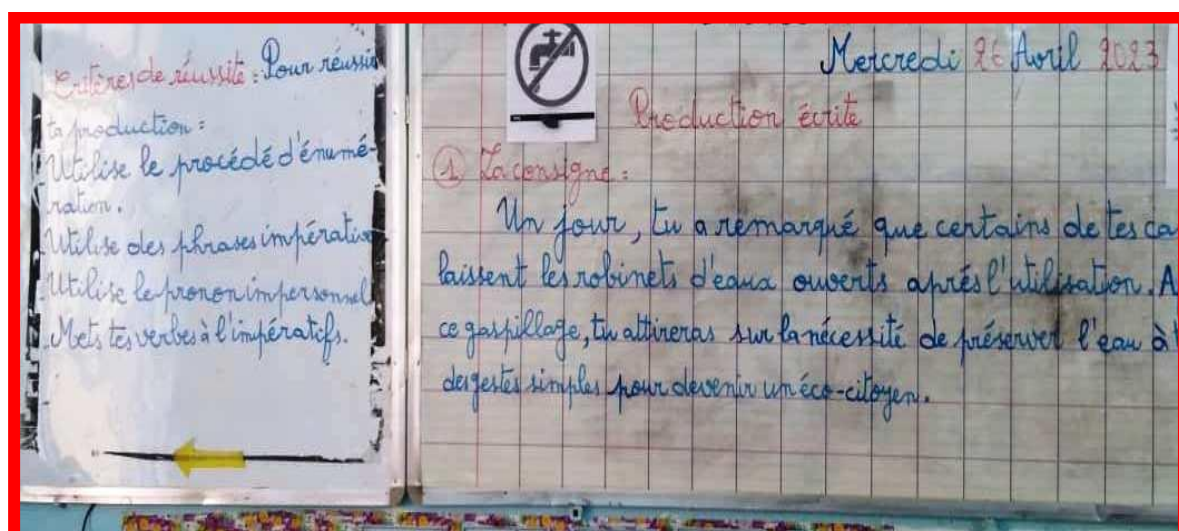
Puisque elle est programmée
La grille d'évaluation organisée la compte rendu, selon la grille on peut connaître l'erreur et leur type et la correction, c'est à dire évaluation étape par étape
Bien organisé , facile à comprendre.

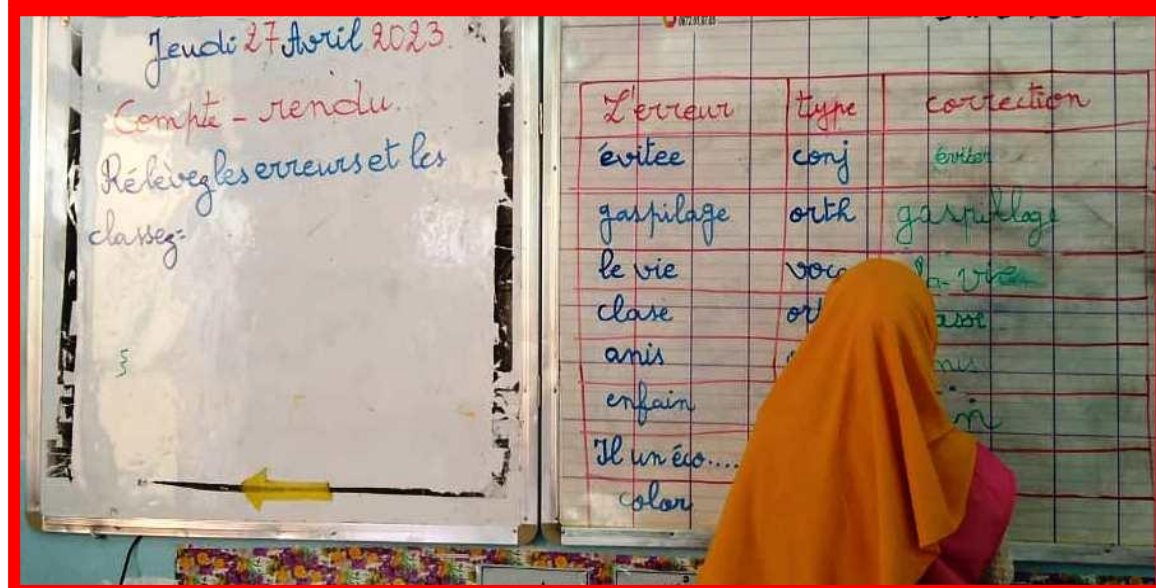
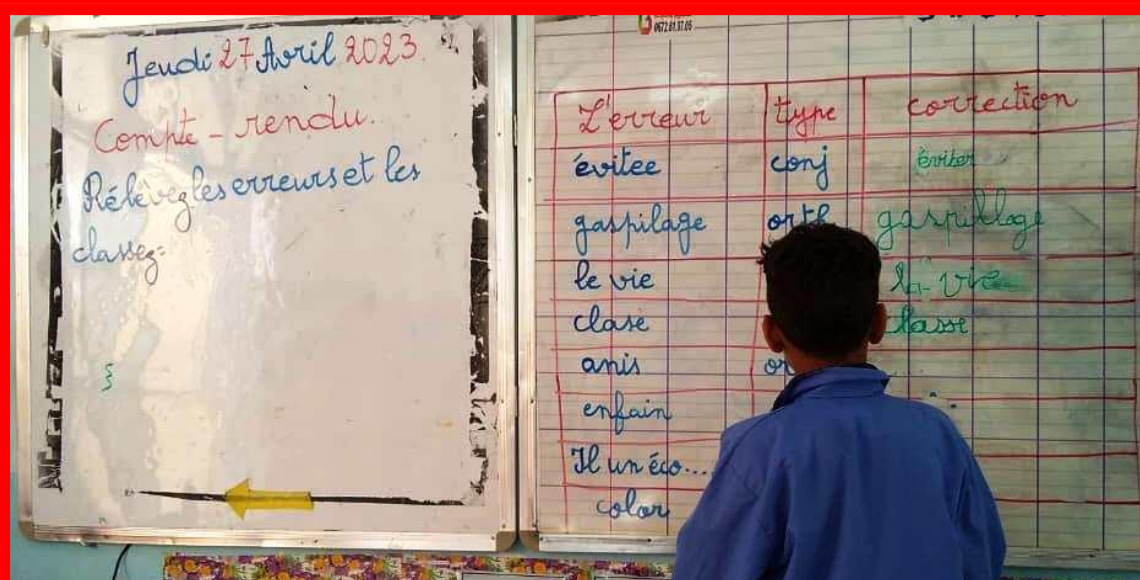
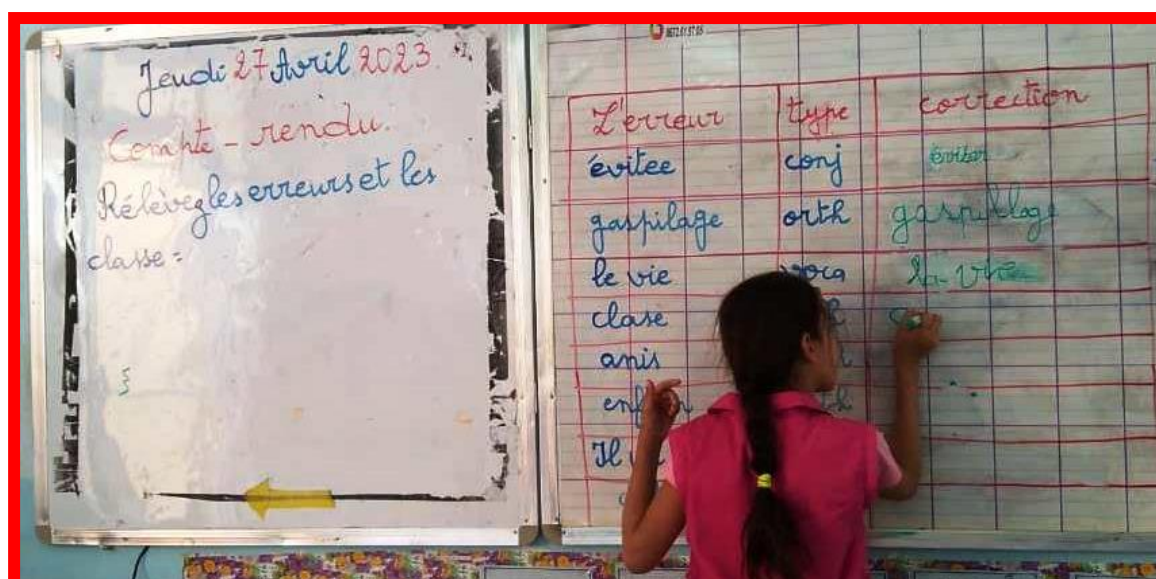
Les avis des enseignants de 1^{ère} année moyenne, qui ont s'appuient sur l'autoévaluation pour évaluer les erreurs de leurs apprenants en production écrite.

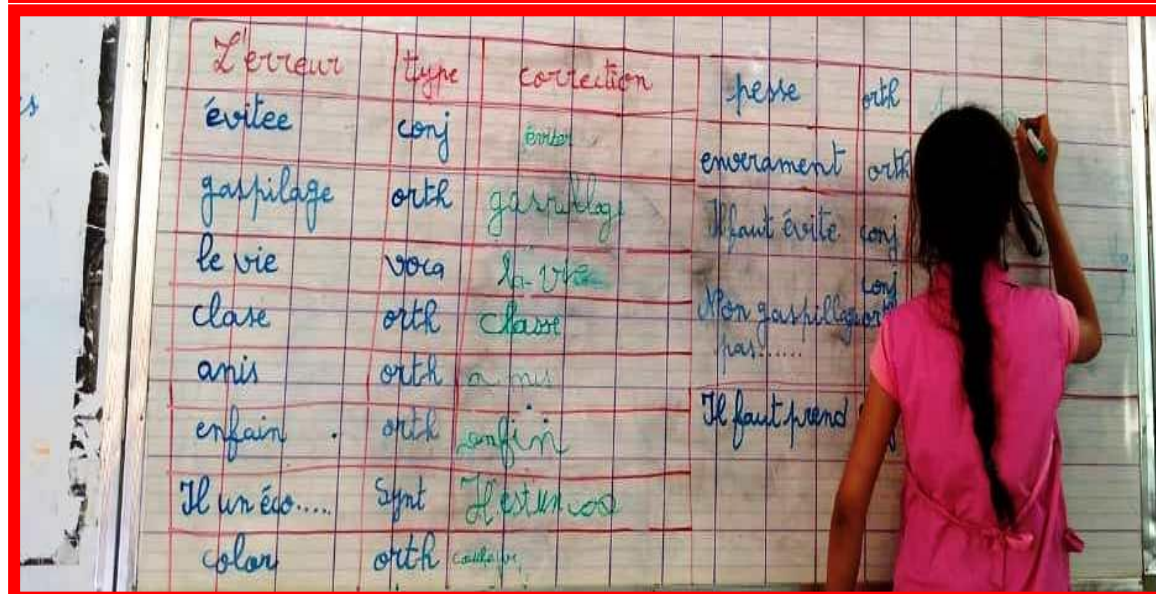
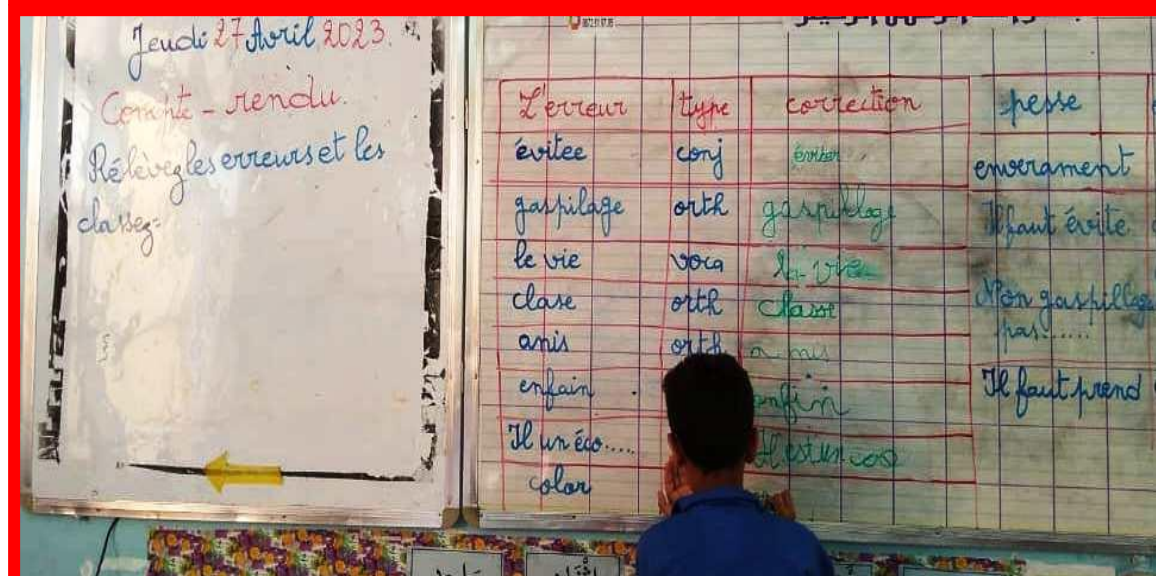
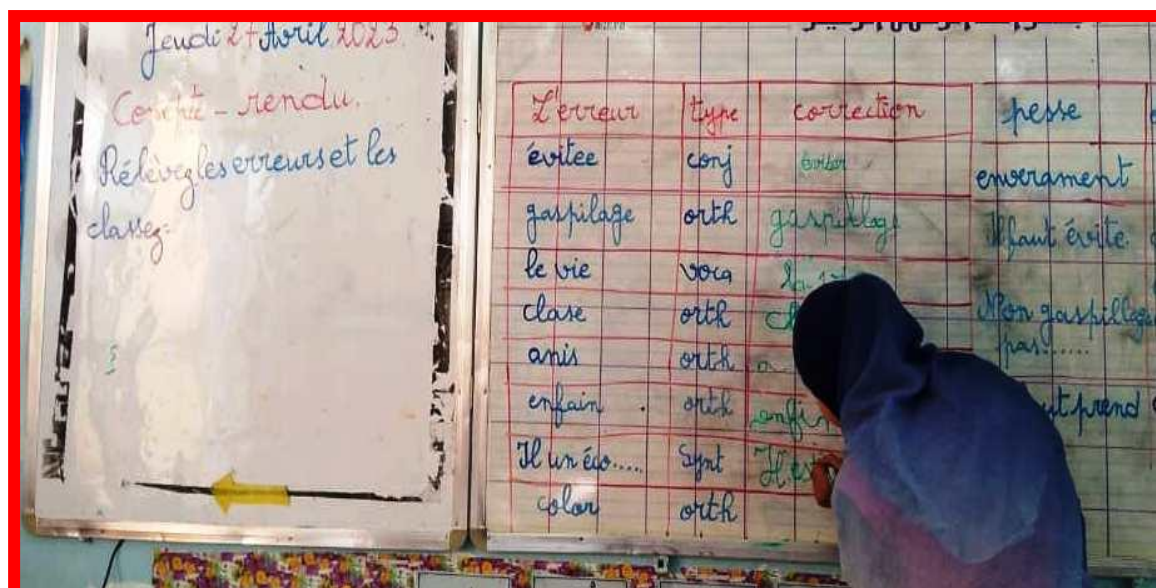
pour découvrir leurs erreurs
Parce que ; chaque élève corriger son faute
Plus efficace
Je vois qu'elle est efficace
Pour éclairer

Pour s'évaluer et corriger son erreur
Pour éviter la méthode traditionnelle
Car l'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève
Simple pour les élèves
pour provoquer la curiosité et la concurrence chez les élèves
Pour exercer l'apprenant à s'auto-corriger
Pour améliorer son paragraphe, et le réécrire si besoin

Les élèves de 1^{ère} année moyenne durant la séance de l'évaluation de la production écrite







rendu.
revois et les

L'erreur	type	correction	phéne	orth
évitee	conj	éviter	embarquement	orth
gaspillage	orth	gaspillage	Il faut éviter	conj
le vie	voca	la vie	Mon gaspillage	orth
clase	orth	classe	par.....	conj
anis	orth	ami	Il faut prendre	conj
enfain	orth	enfant		
Il un éco....	Synt	Il est un éco		
plan	orth	plan		

Jeudi 27 Avril 2023

Texte à améliorer :

L'eau c'est la vie

L'eau c'est le secret de la vie

pourquoi, tu dois :

Il faut éviter la gaspillage.

ne pas laisser le robinet ouverte

Il faut conseiller de préserver l'eau

Jeudi 27 Avril 2023

Texte à améliorer :

L'eau c'est la vie

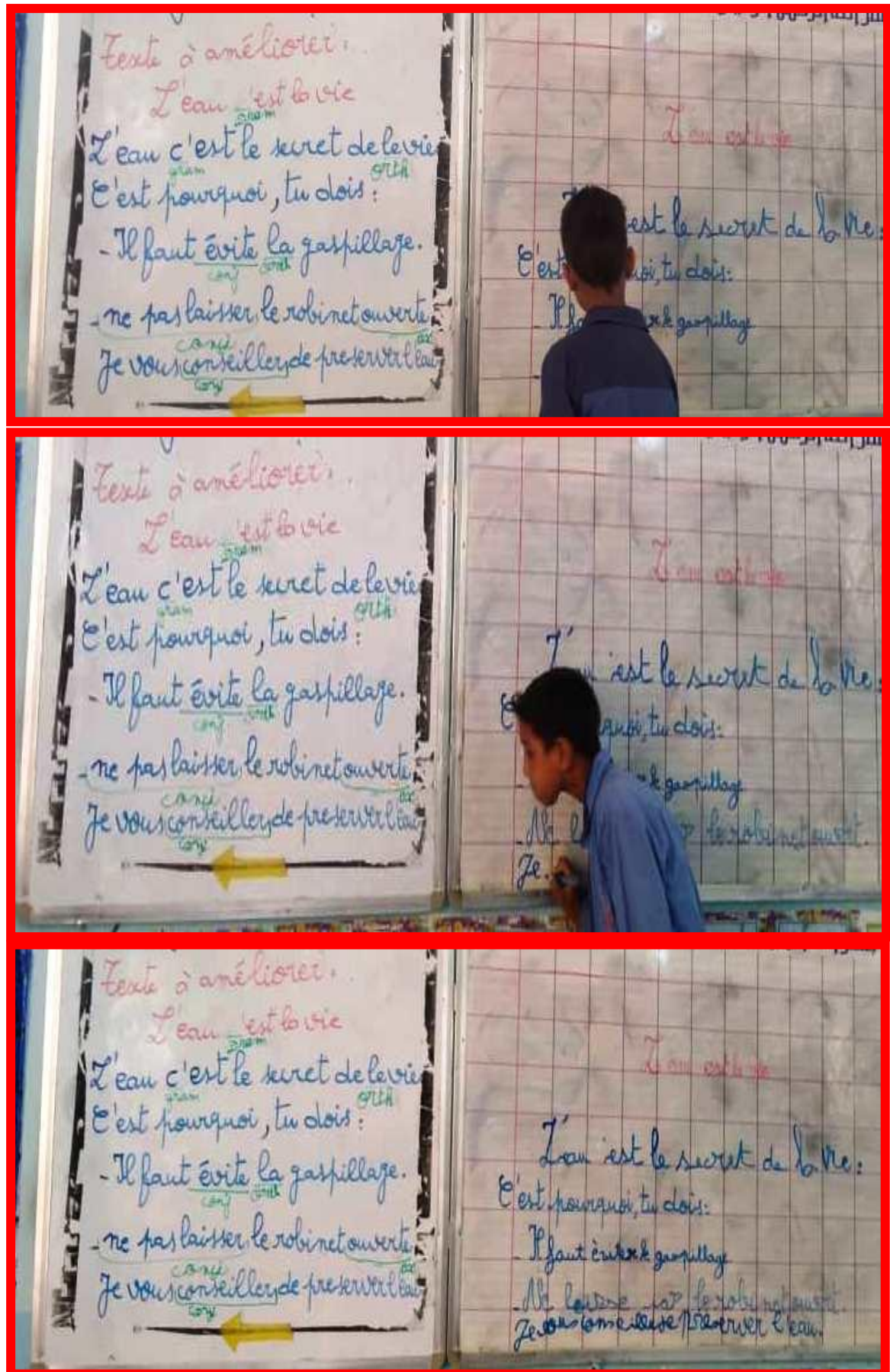
L'eau c'est le secret de la vie

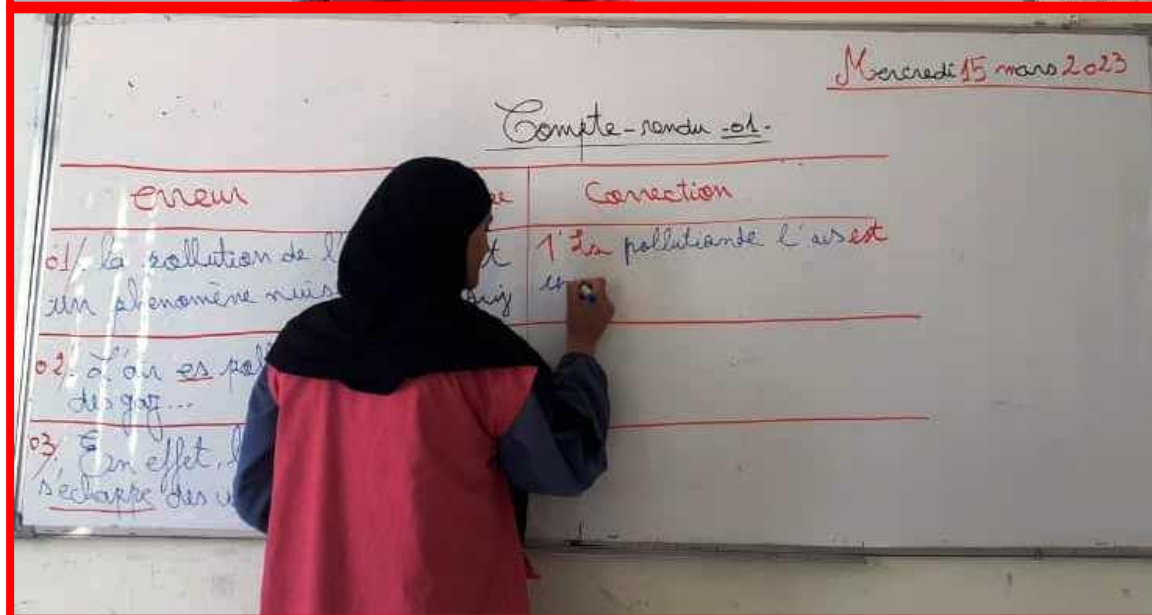
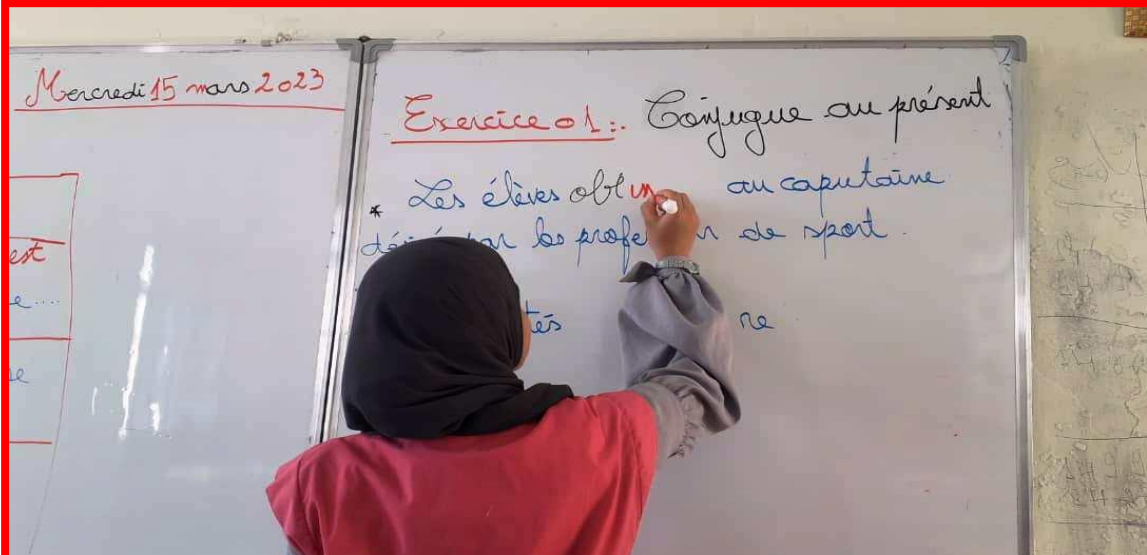
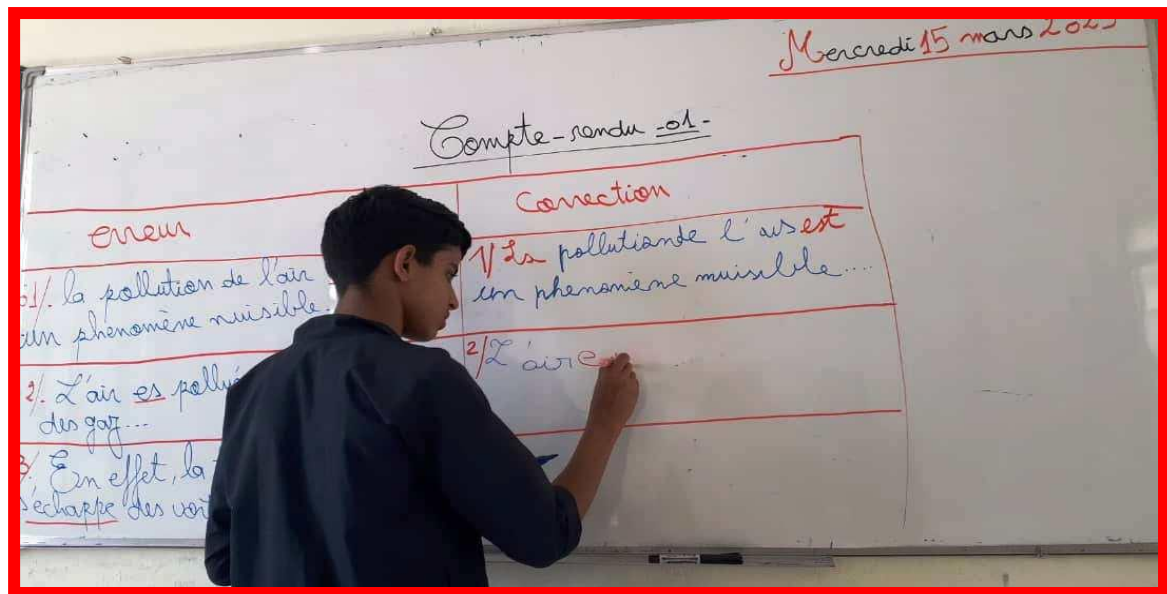
est pourquoi, tu dois :

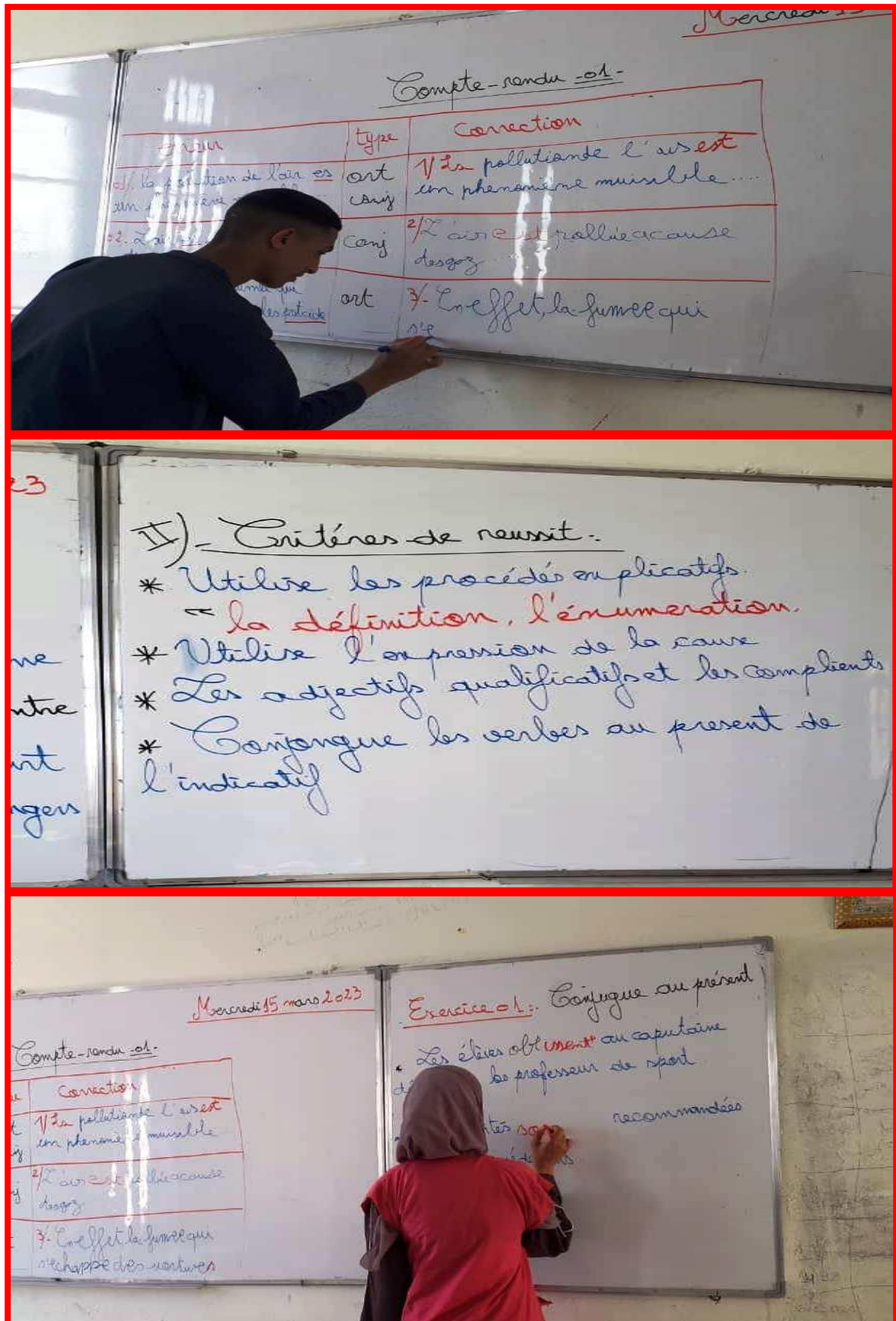
Il faut éviter la gaspillage.

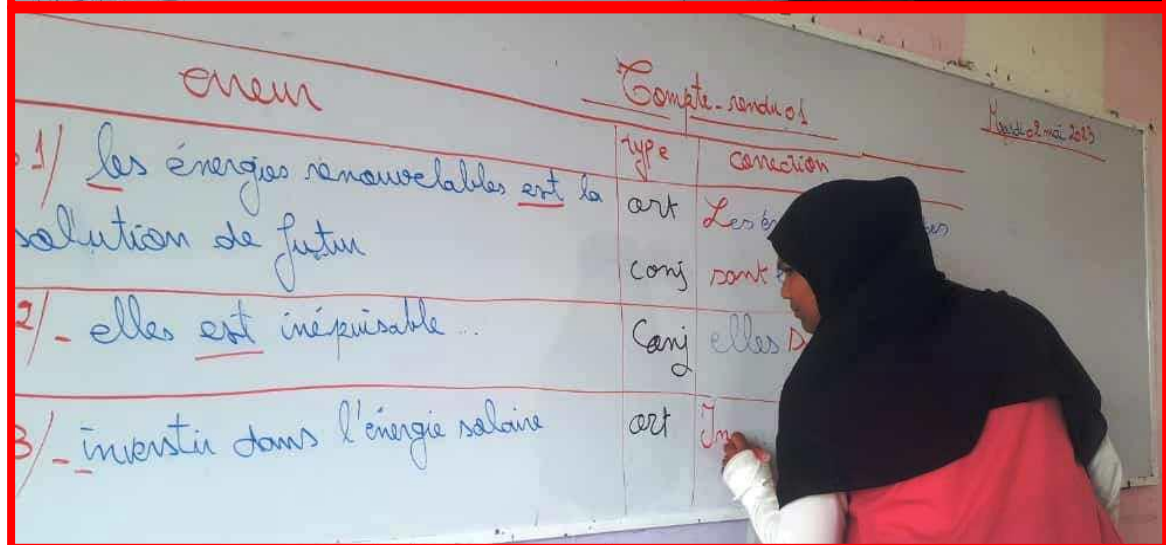
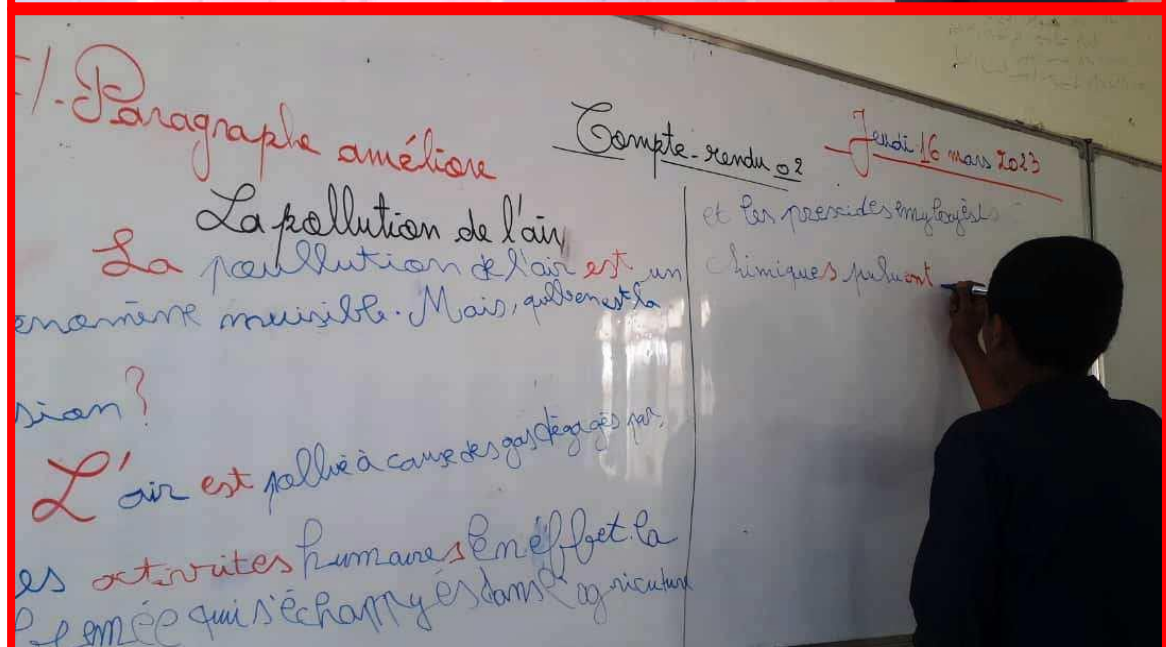
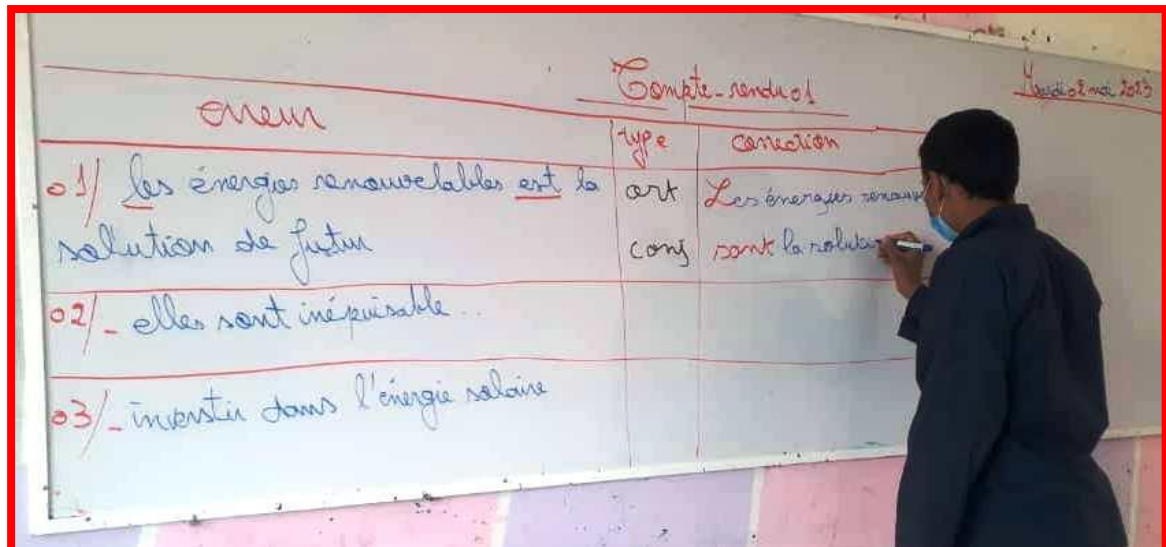
ne pas laisser le robinet ouverte

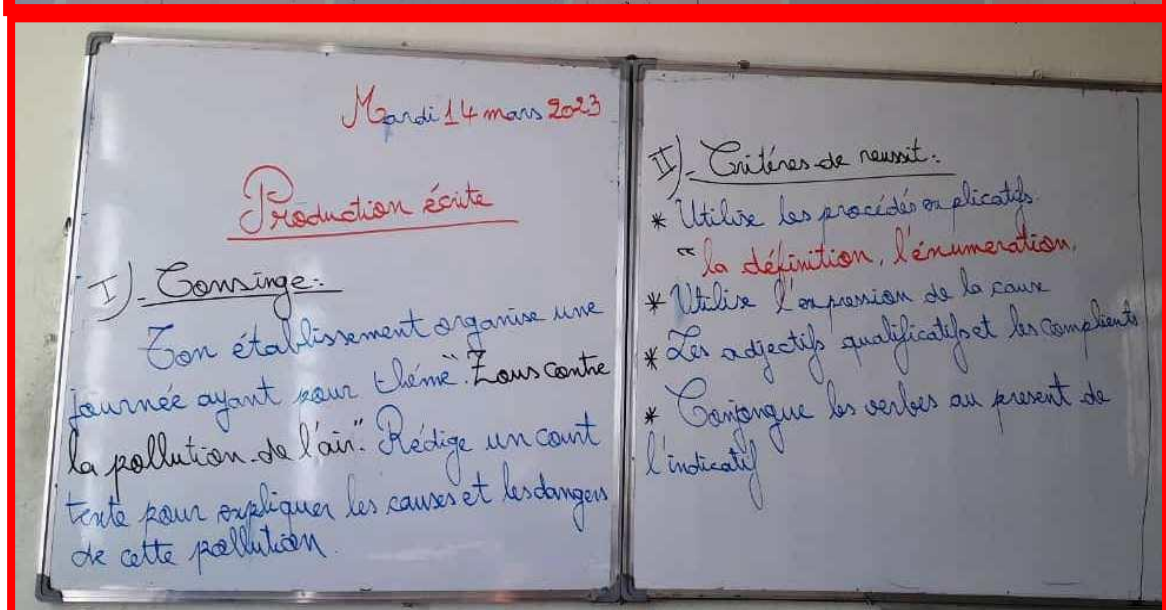
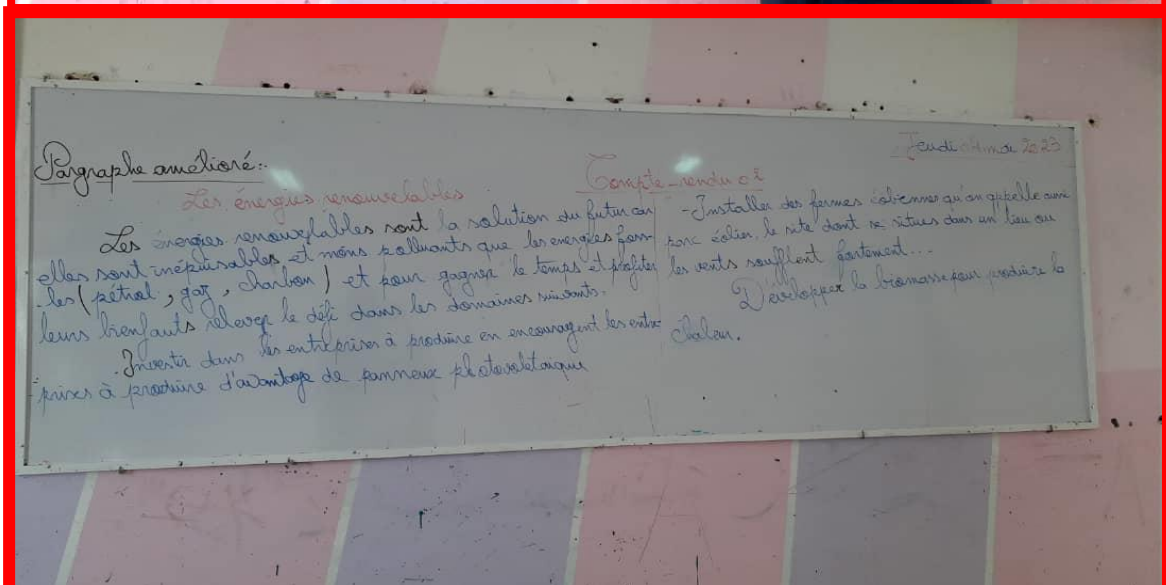
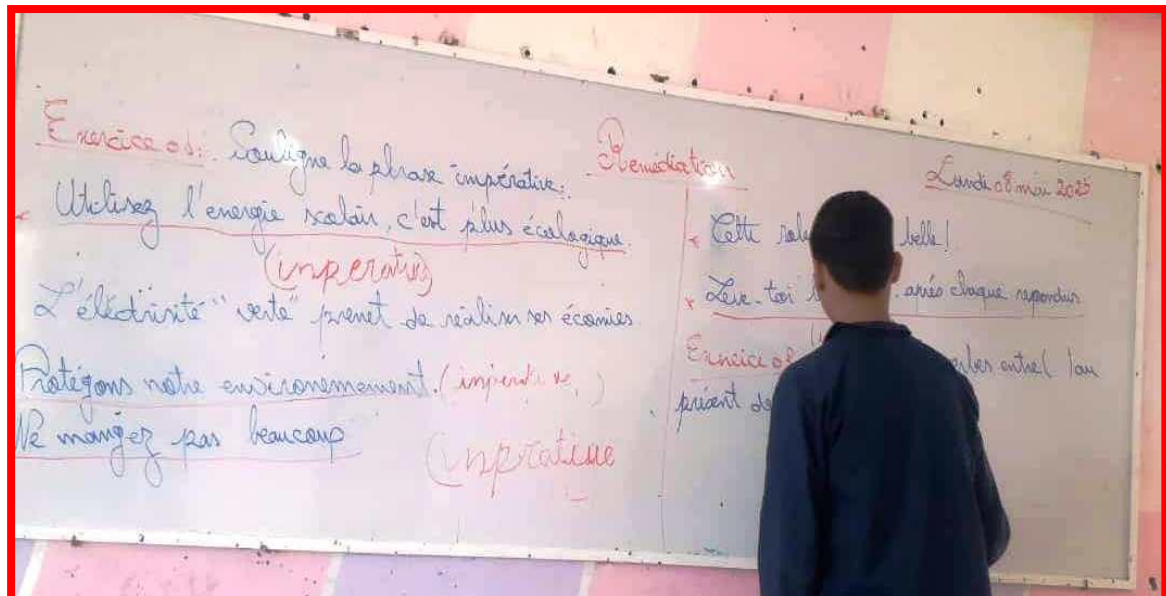
Il faut conseiller de préserver l'eau

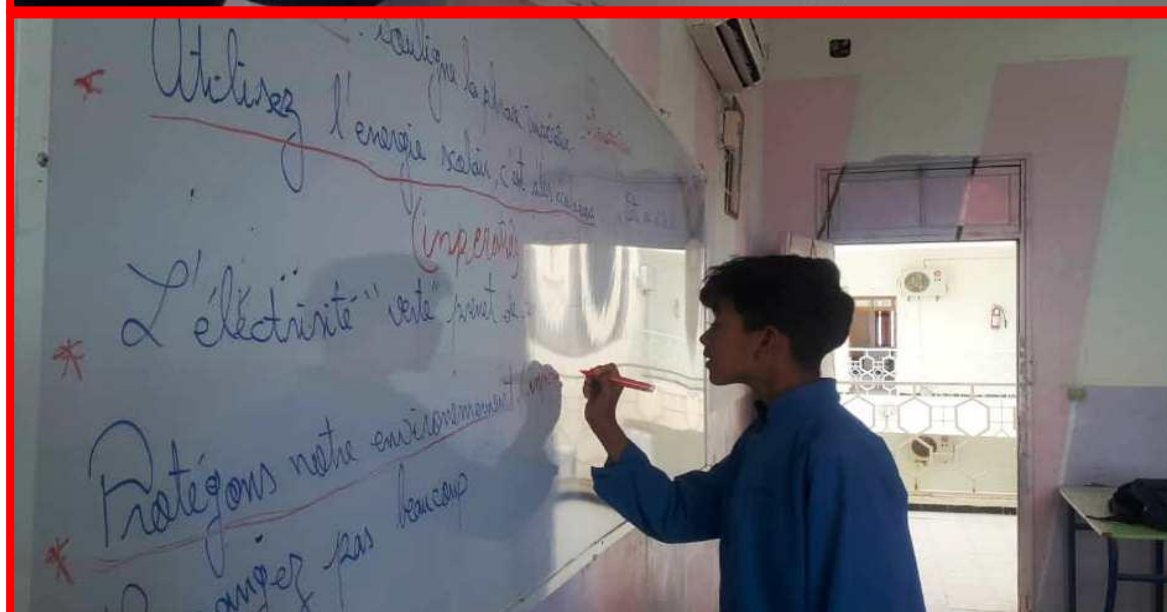
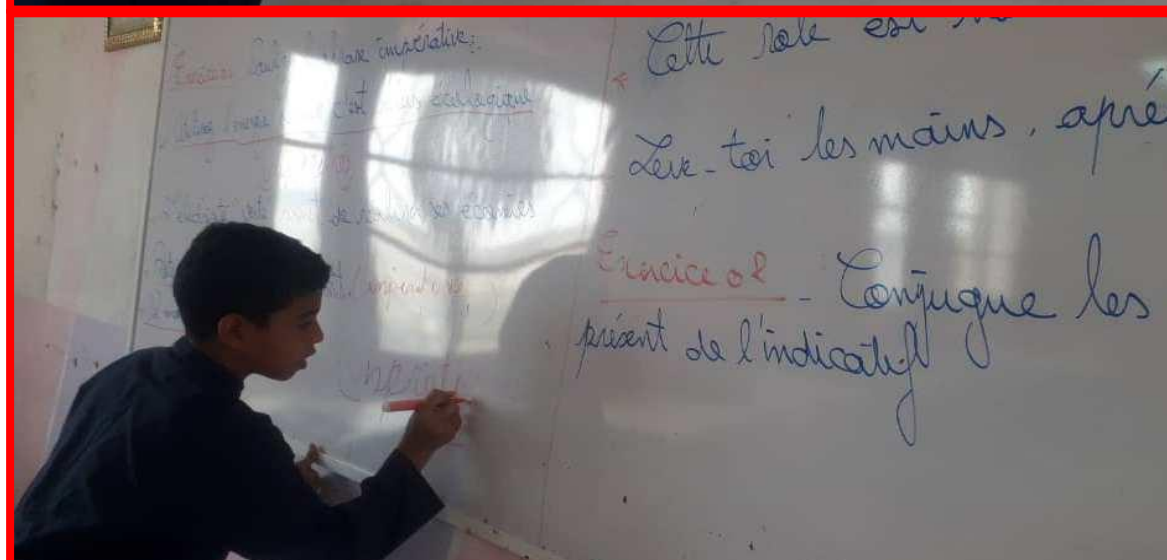
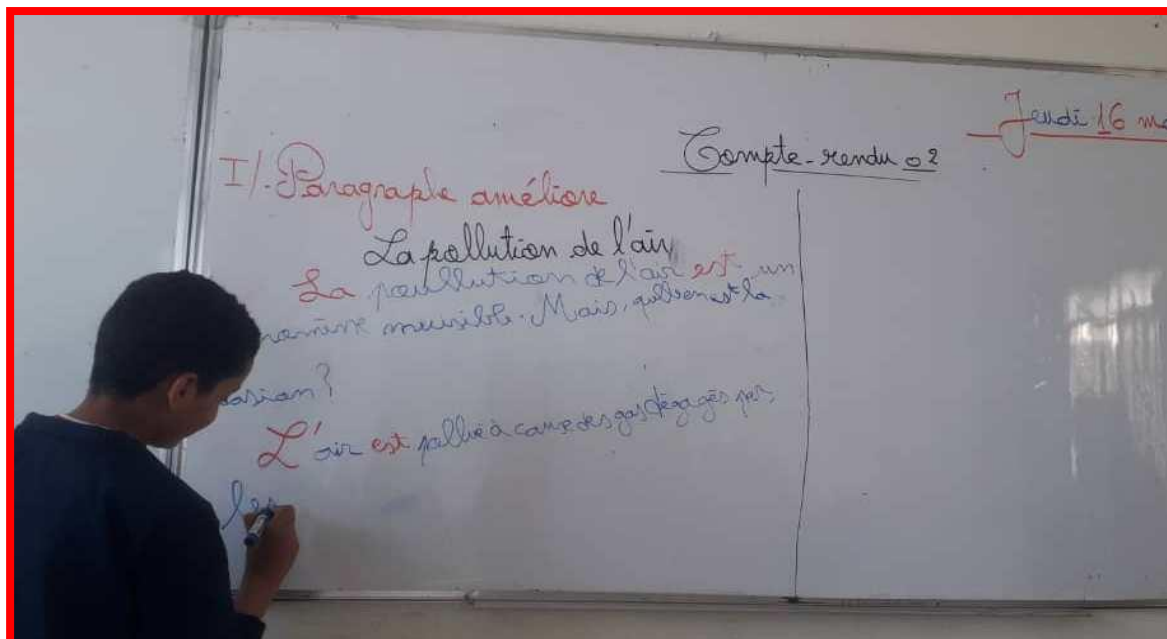


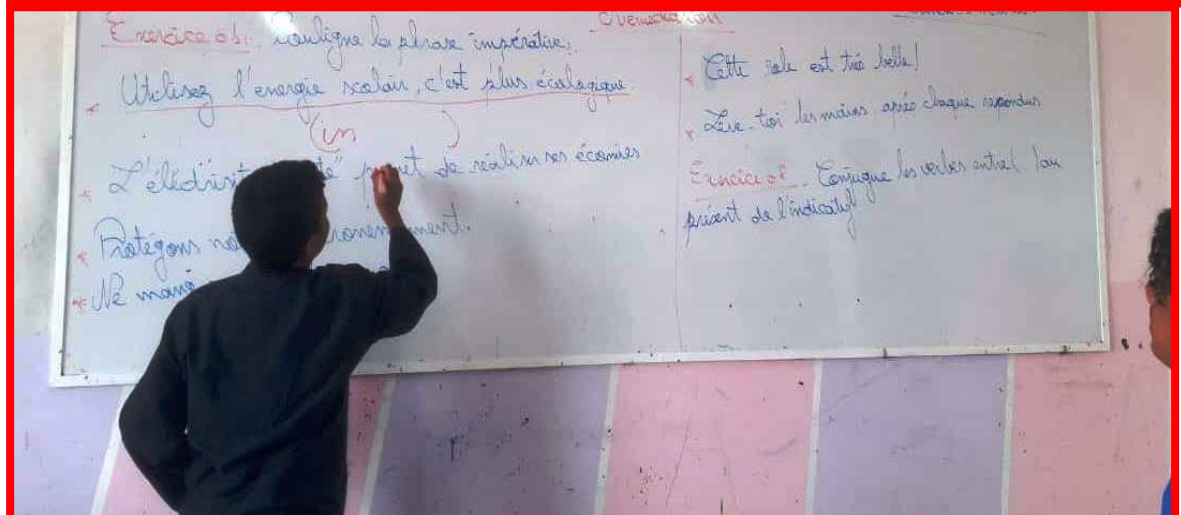
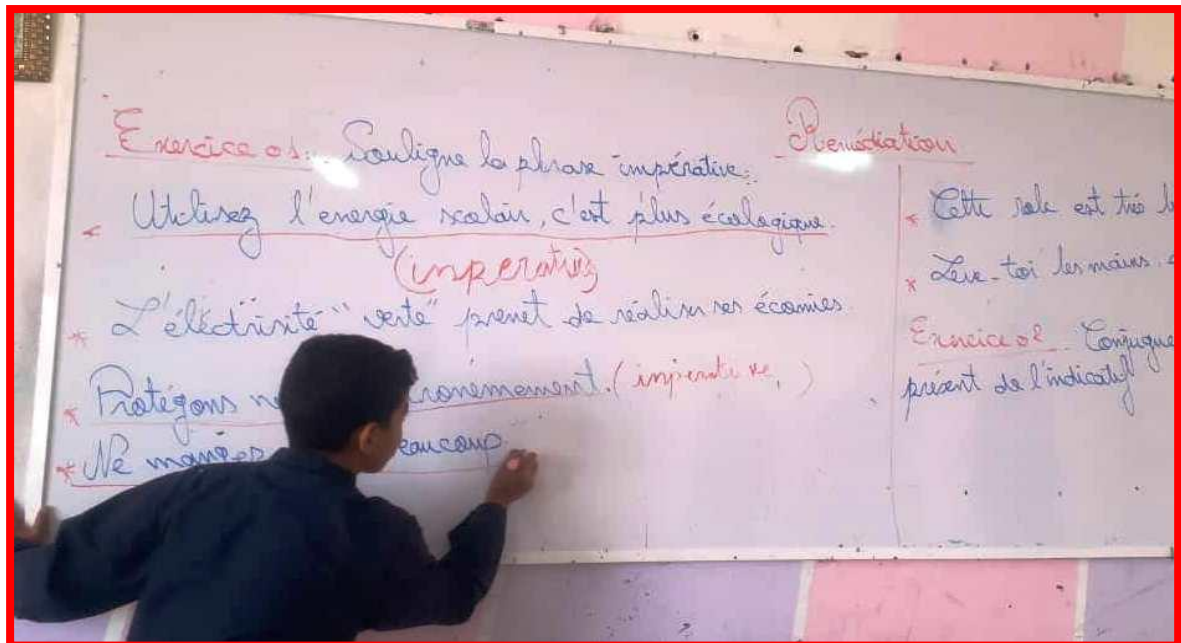








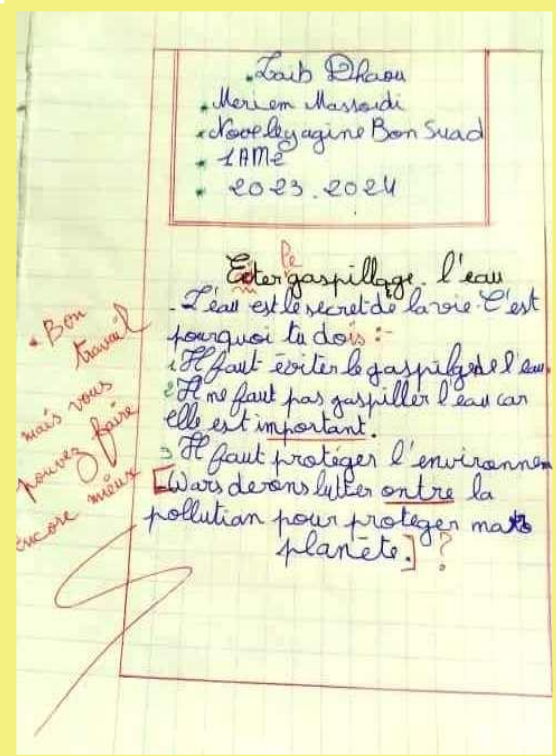
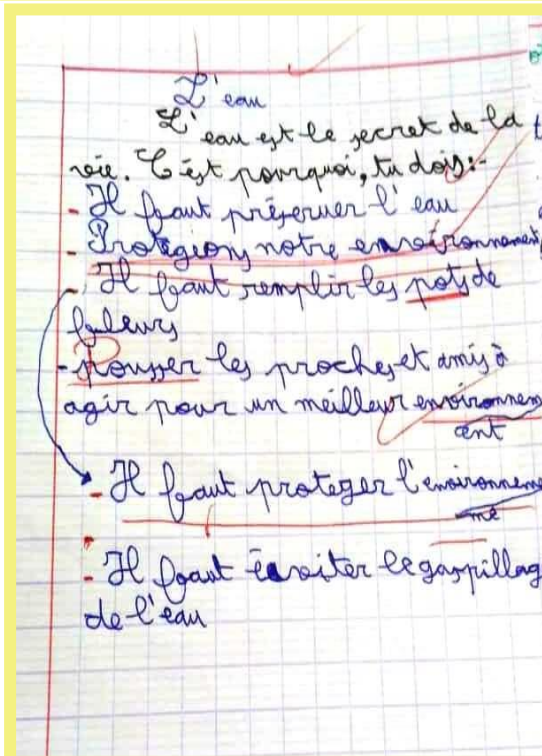
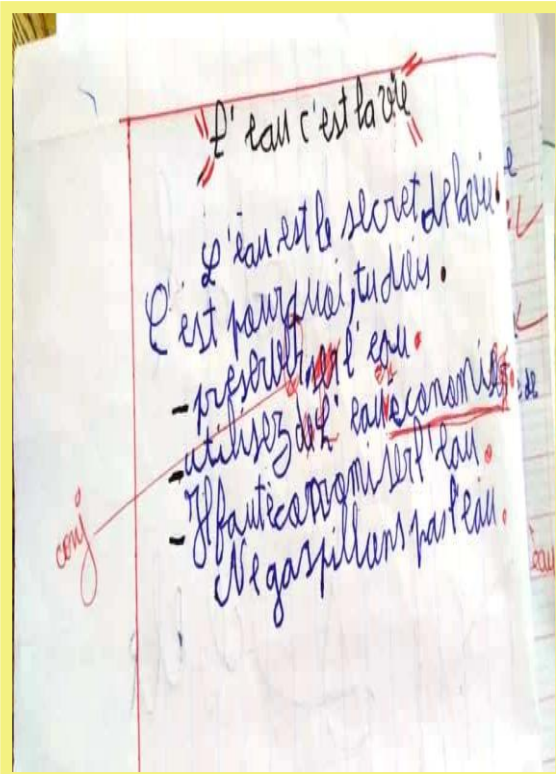




Vendredi 2 mai 2023

Compte-rendu 01		
thème	type	conclusion
01/ les énergies renouvelables <u>est</u> la solution de futur	art conj	Les énergies renouvelables sont la solution de futur.
02/ elles <u>est</u> inépuisable	conj	elles sont inépuisables.
03/ investis dans l'énergie solaire	art	Investis dans l'énergie solaire.

Les copies des élèves



gaspiillage eau = ?
 L'eau est le secret de la vie.
 C'est pourquoi tu dois :
 - Fermer le robinet.
 - Il faut économiser l'eau.
 - Ne gaspiller pas l'eau car elle est importante.
 و جازوا لئلا كل شي حيا
 ??
 Bon travail

L'eau est le secret de la vie.
 Pendant la réécriture, tu à remarqué que certains de tes camarades évaluent les résultats d'un document après utilisation. Afin d'éviter le gaspiillage, tu attireras leur attention sur la nécessité de réserver cette œuvre des gestes, simplement pour devenir un éco-citoyen.
 - Faire duas ta conservation de papier en utilisant les deux côtés de la feuille.
 - Tu utiliseras des piles rechargeable

des économies
 L'eau est le secret de la vie. C'est pourquoi, tu dois :
 - Il faut protéger le gaspiillage de l'eau.
 - Il faut prendre une douche rapide.
 - Il faut réfléchir car gaspiller. ??
 [Un éco-citoyen voici une liste d'eau.]
 Beggat Proufcaida
 • Tu peux faire encore mieux

Il faut éteindre les lumières de la classe et des caloriers quand il n'y a personne.
 Ne pas laisser l'eau caler à l'arrêt.
 En route pour le gaspiillage des douches rapide plutôt que non lavé.
 Es faire penser tes amis à agir pour un meilleur environnement.

L'eau éco-citoyen
 L'eau est le secret de la vie.
 pour qu'il y ait, tu dois
 - Il faut préserver l'eau
 - Protéger nos réservoirs
 - Utiliser les énergies renouvelables
 - pour les préserver et ainsi
 pour un meilleur avenir
 ensemble

Vous pouvez faire encore
 mieux.
 * Essayez d'améliorer votre
 écriture.
 * Prenez attention aux fautes
 d'orthographe.

L'eau c'est la vie.
 * L'eau est le secret de la vie.
 C'est pourquoi, tu dois...
 - Ne pas gaspiller l'eau.
 - Il faut gaspiller l'eau pour
 devenir un éco-citoyen.
 - Éviter de gaspiller l'eau.
 - * Il faut gaspiller l'eau, devenir
 un éco-citoyen.

Bienvenue
 classe 1M1
 Vous pouvez
 faire encore
 mieux

* L'eau, c'est la vie.

L'eau est le secret de la vie. C'est pourquoi, tu dois :

les robinets d'eau ouvert, faire de l'eau de robinet et mais pas de l'eau minérale ne pas laisser couler d'eau inutilement pendant la et l'eau

Je fais plus d'efforts

* L'eau c'est la vie ~~~

L'eau est le secret de la vie. C'est pourquoi, tu dois :

- Il faut éviter le gaspillage.

- Il ne faut pas laisser les robinets ~~ouvert~~

Il faut préserver l'eau, car elle est la vie. Je vous conseille de préserver l'eau.

Mardi 14 mars 2023

Production écrite

I) Consigne :

ton établissement organise une journée ayant pour thème "ours contre la pollution de l'air". Il rédige un court texte pour expliquer les causes et les dangers de cette pollution.

II) Critères de réussite :

- * Utilise les procédés explicatifs (la définition, l'énumération, ...)
- * Utilise l'expression de la cause;
- * Les adjectifs qualificatifs et les compléments
- * Conjugue les verbes au présent de l'indicatif

Mercredi 15 mars 2023

Compte-rendu 01

erreur	type	correction
01. la pollution de l'air <u>es</u> un phénomène nuisible...	ont conj	01. la pollution de l'air <u>est</u> un phénomène...
02. L'air <u>es</u> pollué à cause des gaz...	conj	02. L'air <u>est</u> pollué à cause des gaz...
03. En effet, la fumée qui s'échappe des voitures, les <u>petit</u>	ont	03. En effet, la fumée qui s'échappe des voitures, les <u>petites</u>

Exercice 01 : Conjugue au présent

- * Les élèves obéissent au capitaine désigné par les professeurs de sport
- * Les activités sont recommandées par tous les médecins

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène ^{tion} dangereux et nuisible. Quels sont ses ^{selon} ~~maux~~ ^{sont} ?

- D'abord, la pollution :

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène dangereux et nuisible. Quels sont ses méfaits ?

D'abord, la pollution de l'air provoque des maladies respiratoires chez l'homme tel que l'asthme. Ensuite, la pollution de l'air entraîne le dérèglement du climat comme le réchauffement climatique. Enfin, elle cause d'autres méfaits comme : la disparition de animaux et des plantes.

On doit lutter contre ce phénomène par tous les moyens possibles.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène dangereux et nuisible. Quels sont ses méfaits ?

D'abord, il provoque des maladies respiratoires chez l'homme tel que l'asthme ?

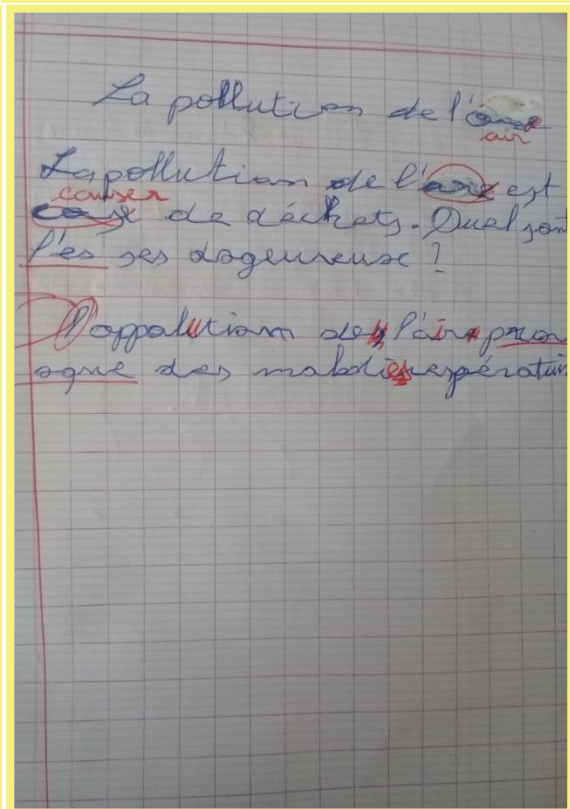
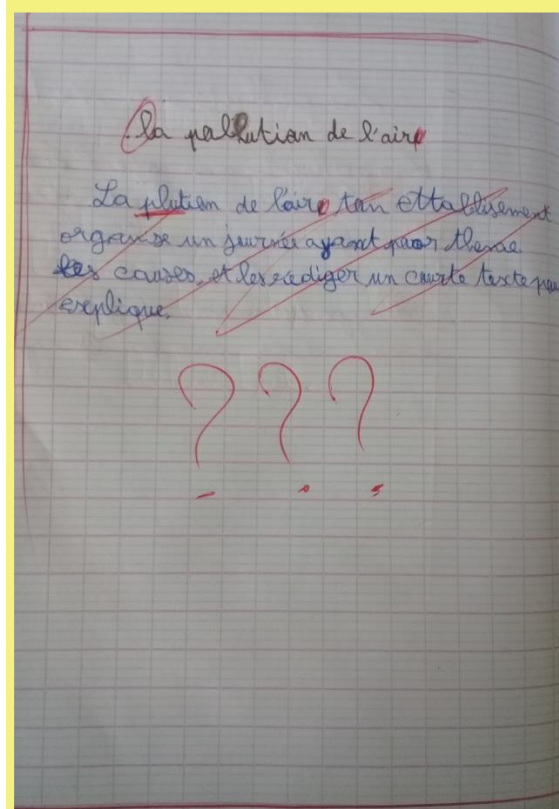
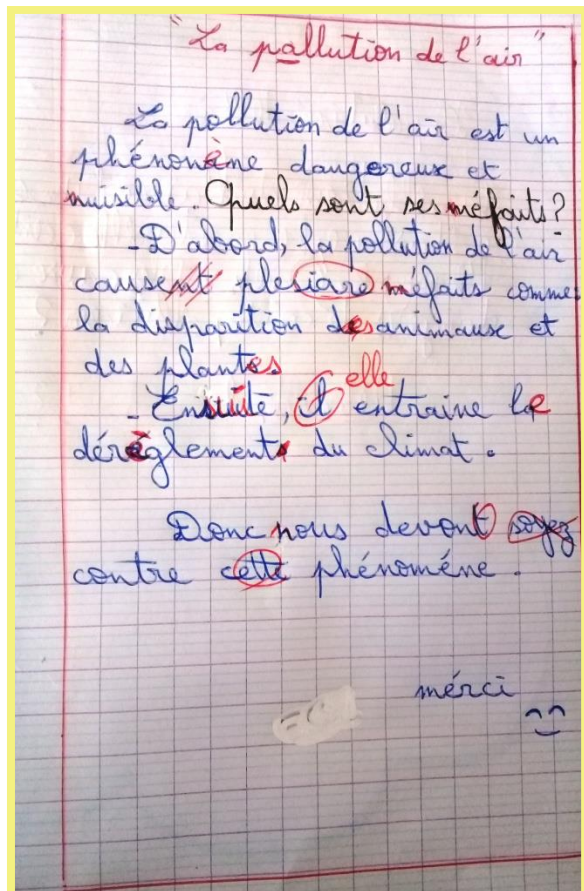
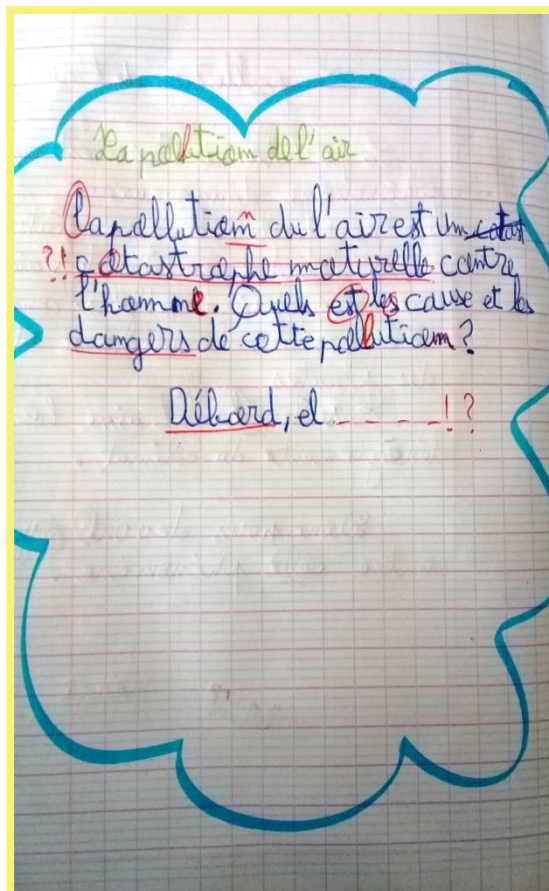
Ensuite, la pollution de l'air cause d'autres méfaits.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène dangereux et nuisible. Quels sont ses méfaits ?

D'abord, la pollution de l'air provoque des maladies respiratoires chez l'homme tel que l'asthme. Ensuite, la pollution de l'air entraîne le dérèglement du climat comme le réchauffement climatique. Enfin, elle cause d'autres méfaits comme : la disparition de animaux et des plantes.

On doit lutter contre ce phénomène par tous les moyens possibles.



Résumé

Dans le cadre de la prise en compte de l'erreur comme partie intégrante du processus éducatif et de sa considération parmi les moyens qui contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au regard de l'efficacité de la production écrite, cette étude scientifique vise à souligner l'emplacement, le rôle et l'importance de l'erreur dans le développement des compétences communicatives de l'écrit chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne.

Nous avons choisi deux outils d'investigation pour vérifier nos hypothèses et atteindre nos objectifs. Une enquête par questionnaire destiné aux enseignants de 1^{ère} année moyenne et une autre par observation de trois séances de production écrite de trois différents enseignants, dans la wilaya d'El-Oued plus précisément à Reguiba et à Robbah.

Ces enquêtes nous ont permis d'affirmer que l'erreur est un outil pour enseigner et apprendre car c'est à partir de cette erreur que nous pouvons déterminer les points faibles et les difficultés aux quelles peuvent se confronter les apprenants de 1^{ère} année moyenne lors de leur processus d'enseignement/apprentissage du FLE en production écrite, et que les enseignants doivent gérer en préparant des activités de remédiation.

Donc, l'erreur est un moyen d'amélioration et de développement de l'apprentissage, indispensable à l'enseignement/apprentissage d'une compétence de production écrite en FLE.

Mots-clés : exploitation, erreur, production écrite, didactique de l'écrit, enseignement, apprentissage, classe de FLE, 1^{ère} année moyenne.

Summary

In the context of taking into account error as an integral part of the educational process as among the means that contribute to improving the quality of teaching/learning of French as a foreign language with regard to the effectiveness of written production, this scientific study aims to highlight the place, the role and the importance of error in the development of communicative skills of writing among first year learners of middle school.

We chose two investigative tools to test our hypothesis and achieve our objectives. A questionnaire survey for teachers of 1st year middle school, and another survey by observation of three written production sessions by three different teachers, in the El-Oued; more precisely in Reguiba and Robbah.

These tools have allowed us to affirm that error is a means for teaching and learning because these errors enable us to determine the weaknesses and the difficulties that can face learners of 1st year learners during their EFL teaching/learning process in written production. Also, errors allow teachers must manage by preparing remedial activities.

Thus, error is a means of improving and developing learning. It is an indispensable tool teaching and learning of written production skill in EFL.

Keywords: didactics of writing, exploitation, error, written production, teaching, learning, FLE classroom, 1st middle school.