



Université Mohamed Khider de Biskra  
Faculté des lettres et des langues  
Département des lettres et des langues étrangères  
Filière du français

# MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des langues et des cultures

---

Présenté et soutenu par :  
**Hasseine Zahrat El Djinane**

Le : jeudi 26 avril 2018

## **L'exploitation de l'erreur en classe de FLE. Pour un développement de l'écrit : Cas des apprenants de deuxième année secondaire.**

---

### **Jury :**

Pr.	MEKHNACHE Mohamed	Pr	Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Dr.	CHELOUAI Kamal	MAA	Mohamed Khider Biskra	Président
Dr.	DJOUDI Mohamed	MAA	Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2019/2020



## Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : HASSEINE Zahrat El Djinane présentant un mémoire de master

Option : Didactique des langues et des cultures.

Intitulé : L'exploitation de l'erreur en classe de FLE. Pour un développement de l'écrit.

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

- Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;
- Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;
- L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)
- L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

HASSEINE Zahrat El Djinane

## **REMERCIEMENTS**

*Je tiens tout d'abord à remercier Dieu qui m'a porté aide pour réaliser mon travail.*

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à Mr. MEKHNACHE Mohamed, mon directeur de recherche pour ses aides si précieuses, ses conseils et surtout sa patience.*

*J'aimerais adresser un remerciement particulier à tous les enseignants du département de français, qui m'ont aidée tout au long de ma carrière universitaire.*

*Je remercie toutes les personnes qui m'ont apporté leurs encouragements pour que je puisse mener à terme ce travail.*

## **DÉDICACE**

*Je dédie ce modeste travail à la prunelle de mes yeux (mes parents) qui m'ont soutenue et qui ont été et sont toujours à mes côtés « Je prie le bon Dieu qu'il les protège et les garde pour moi ».*

*A mes frères « Amine, Rafik, Hani et Skander » et mes sœurs « Dounia et Haoua ».*

*A mes anges, mes neveux et mes nièces, « Meriem, Zineb, Khadidja, Youcef, Racim, Jawed, Abd El Ouahab et Kinan ».*

*A mes copines « Amani, Manel et Djoumana ».*

*A mes cousines « Ilham, Nihad et Oumima ».*

*A toute la famille « HASSEINE ».*

*A tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour la réalisation de mon travail.*

## Résumé :

Le développement de l'écrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE peut se réaliser en classe de différentes manières, l'exploitation de l'erreur est une de ces manières. L'erreur tend à récupérer sa vraie valeur en classe du FLE. Donc cette exploitation peut-être un perfectionnement de la compétence scripturale chez les apprenants car la prise en charge de l'erreur par l'enseignant permet aux apprenants de découvrir les difficultés rencontrées qu'ils peuvent les changer positivement, et ainsi progresser dans leur apprentissage. Alors, les erreurs doivent être considérées comme un processus "normal" dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et non pas comme des productions erronées. L'enseignant doit prendre en considération les erreurs de ses apprenants parce que ces dernières peuvent être le point de départ de l'acquisition des nouveaux savoirs ainsi que la vérification des savoirs fautifs et qui sont déjà acquis.

**Mots-clés :** Ecrit – erreur – développement – compétence scripturale.

## Abstract :

The development of writing in the field of teaching / learning FFL can be achieved in the classroom in different ways, the exploitation of error is one of these ways. Error tends to recover his true value in FLE class. So this exploitation can be an improvement of the scriptural competence in the learners because the handling of the error by the teacher allows the learners to discover the difficulties encountered that they can change them positively, and thus progress in their learning. So mistakes should be considered as a "normal" process in learning a foreign language, and not as erroneous productions. The teacher must take into account the errors of its learners because these can be the starting point for the acquisition of new knowledge as well as the verification of faulty knowledge that has already been acquired.

**Keywords :** Written - error - development - scriptural competence.

## الملخص:

تستطيع تطوير الكتابة في مجال تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ان تتحقق بعدة طرق في القسم، استغلال الخطأ هو واحد من بين هذه الطرق. يمتد الخطأ ان يسترد قيمته الحقيقية في قسم الفرنسية لغة اجنبية. اذن يستطيع هذا الاستغلال ان يكون تحسين للقدرة الكتابية عند المتعلمين لان دعم الخطأ من طرف المدرس يسمح للمتعلمين ان يكتشفوا الصعوبات الملتقبة التي يستطيعون تغييرها ايجابيا، وكذلك يتقدموا في تعلمهم. اذن يجب ان يعتبروا الأخطاء مثل عملية عادية في تعلم لغة اجنبية وليس مثل انتاجات خاطئة. يجب على المعلم ان يأخذ بعين الاعتبار أخطاء تلاميذه لان هذه الأخيرة تستطيع ان تكون نقطة انطلاق لاكتساب المعارف الجديدة أيضا التحقق من المعارف الخاطئة المكتسبة سابقا.

**الكلمات المفتاحية:** كتابة - خطأ - تطوير - الكفاءة الكتابية.

## Table des matières

Introduction générale .....	1
CHAPITRE 1 .....	3
I. DEFINITIONS DE L'ECRIT .....	3
II. ECRIRE, UN ACTE INDIVIDUEL « LIBRE ».....	5
III. RAPPEL DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU FLE.....	6
A- La méthodologie traditionnelle .....	6
B- La méthodologie directe.....	6
C- La méthodologie audio-orale (M.A.O).....	6
D- La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) .....	7
E- L'approche communicative.....	7
F- L'approche actionnelle.....	7
IV. COMPREHENSION ECRITE.....	7
A- La perception du texte .....	8
B- L'interprétation du texte.....	8
C- Les stratégies de lecture .....	9
V. PRODUCTION ECRITE .....	10
A- Le modèle linéaire [construction du texte].....	10
B- Le modèle en spirale [interaction écriture-lecture] .....	11
C- Le modèle cognitif .....	12
1- Planification .....	13
2- Mise en texte .....	13
3- Révision.....	14
4- Contrôle.....	14
VI. COHERENCE ET COHESION TEXTUELLES.....	14
A- Cohérence.....	14
B- Cohésion.....	15
1- Cohésion endophrasique.....	15
2- Cohésion ésoptorique .....	16
VII. INTERACTION LECTURE-ECRITURE .....	16
CONCLUSION .....	17
I. DEFINITIONS DE LA FAUTE .....	17
II. STATUT DE LA FAUTE .....	18
III. DEFINITIONS DE L'ERREUR.....	18
IV. STATUT DE L'ERREUR.....	19
A- Le modèle transmissif .....	19
B- Le modèle comportementaliste (béhavioriste) .....	20

C-	Le modèle constructiviste.....	20
V.	LES TYPES DES ERREURS .....	21
A-	Erreurs relevant de la compréhension des consignes .....	21
B-	Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique .....	21
C-	Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves .....	22
D-	Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles .....	22
E-	Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves .....	22
F-	Erreurs dues à une surcharge cognitive.....	22
G-	Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire .....	22
H-	Erreurs résultant de la complexité propre du contenu .....	23
VI.	CLASSEMENT DES ERREURS .....	23
A-	Fautes de cohérence et de cohésion textuelle.....	23
1-	Organisation spatiale du texte et mise en page.....	23
2-	Respect des trois règles de Cohérence/Cohésion .....	23
B-	Fautes de morphosyntaxe .....	24
C-	Fautes liées au type de discours .....	24
D-	Fautes lexicales .....	24
E-	Fautes de type phonème-graphème .....	24
F-	Fautes phonétiques .....	25
G-	Autres d'orthographe d'usage .....	25
VII.	TRAITEMENT DE L'ERREUR.....	25
VIII.	COMPARAISON ENTRE LA FAUTE ET L'ERREUR .....	26
	CONCLUSION .....	26
	CHAPITRE 3 .....	27
I.	PRESENTATION DES DONNEES .....	27
A-	Le lieu de l'expérimentation .....	27
B-	Profil de l'enseignant .....	27
C-	Echantillon .....	28
D-	Le corpus.....	28
E-	Méthodologie .....	29
F-	Le matériel pédagogique préconisé.....	29
G-	Le temps de réalisation.....	29
H-	L'objectif de l'expérimentation.....	29
II.	DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION .....	29
	CONCLUSION .....	31
	Conclusion générale .....	32
	Les références bibliographiques.....	33

## Introduction générale

La langue française occupe une place très importante dans le quotidien des algériens surtout au niveau de l'écrit. Alors que l'élève algérien commence à apprendre le français dès la troisième année primaire, le but essentiel de cet enseignement/apprentissage est d'installer chez lui un certain nombre de compétences langagières qui lui permettent d'acquérir cette langue.

La compétence de l'écrit représente un des éléments les plus importants dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère notamment le français. L'écrit est défini comme le reflet normé de l'oral, il facilite aux apprenants l'acquisition de nouvelles compétences, sous forme d'expressions observées, en classe de FLE.

Cette acquisition permet à l'apprenant d'atteindre une autonomie qui lui permet d'avoir l'envie d'écrire afin de présenter ses idées, ses pensées et surtout ses émotions.

Dès la parution de l'approche communicative, la didactique des langues a opté pour une meilleure prise en considération de l'apprenant, de ses besoins et des stratégies d'apprentissage.

La compétence de l'écrit ne peut être développée qu'avec un moyen d'apprentissage, ce moyen pourrait être l'erreur qui signifie l'action de se tromper. Auparavant elle était considérée comme une faute, mais aujourd'hui elle est considérée comme une étape nécessaire qui fait partie de l'apprentissage.

Le statut des erreurs est devenu nécessaire dans l'apprentissage. Et à partir de l'erreur, l'enseignant va trouver une stratégie de la construction des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences en langue.

Dans ce contexte, nous avons constaté que, pour certains enseignants et apprenants, l'erreur est une production erronée qui détruit le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cela nous a poussée de faire une recherche sur les moyens les plus efficaces pour le traitement des erreurs.

Dès lors, nous nous sommes posée des questions : l'erreur est-elle une pathologie qu'il faut combattre ? Est-ce que l'erreur peut freiner ou plutôt déclencher le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ? Est-il possible d'apprendre sans faire d'erreurs de quelque ordre que ce soit ? Peut-on réellement écrire sans commettre d'erreurs ? L'erreur, peut-elle devenir un atout majeur dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ?

Ces questions et d'autres se transforment en une véritable problématique, celle de l'erreur comme véritable moyen (efficace) permettant le développement de la compétence scripturale.

Alors, nos hypothèses sont :

- L'erreur pourrait être une étape du processus d'enseignement/apprentissage
- L'erreur pourrait aussi vérifier l'acquisition de nouveaux savoirs.



Notre mémoire a pour objectif de savoir le rôle que joue l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons choisi la 2ème année secondaire comme échantillon, le choix de ce niveau n'est pas arbitraire, pour certaines raisons essentielles : parce que c'est la catégorie qui écrit plus, par rapport aux d'autres niveaux et aussi ils sont des adultes pour qu'ils assimileront leurs erreurs.

Comme méthode pour confirmer ou infirmer les hypothèses citées ci-dessus, nous aurions adoptée l'expérimentation, mais les conditions de la pandémie nous ont empêchées de ne pas la faire.

L'expérimentation aurait été réalisée à partir d'une séquence dédiée à l'activité de l'écrit, que nous aurions enseignée à notre échantillon avec toutes ses activités, de la compréhension orale vers la production écrite afin de déceler les erreurs commises et leur prise en charge à travers le compte rendu, dans un premier temps, montrer les erreurs, et dans un second temps, la compréhension et la prise en charge effective de ces erreurs.

Notre travail de recherche est réparti en deux parties, la première est la partie théorique, en nous appuyant sur l'approche analytique, où nous allons analyser les mots-clés liés au thème dans le domaine de la didactique. Cette partie sera divisée en deux chapitres : le premier est réservé à l'activité de l'écrit ; le second concerne le concept de l'erreur dans le cadre didactique de l'approche communicative et du projet.

La deuxième partie est la partie pratique qui sera composée d'un seul chapitre sous l'intitulé de « expérimentation et analyse des résultats », où nous allons présenter l'ensemble des données et décrire ce que nous aurions fait à partir de la pratique que nous ne sommes pas arrivés à la faire.

# **Partie théorique**

# CHAPITRE 1

## *L'activité de l'écrit*

Dès la parution de l'approche communicative, le statut de l'écrit a évolué. Cette méthode a mis son intérêt sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audiovisuelles, subordonné à l'oral. L'action d'écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et savoir-faire spécifique. Mais la plupart des apprenants ont des obstructions et des représentations négatives envers l'écrit. Cette compétence ne peut être installée qu'avec la motivation.

Dans ce chapitre, nous allons dans un premier temps définir l'écrit en tant qu'activité pédagogique et comme acte individuel libre. Ensuite, nous aborderons un rappel des méthodologies d'enseignement apprentissage du FLE. En dernier lieu, nous pencherons sur la compréhension de l'écrit, activité majeure et clé de réussite de tout projet d'écriture. Les concepts clés de cette réussite de production écrite seront aussi présentés : cohérence, cohésion, interaction lecture-écriture.

### I. DEFINITIONS DE L'ECRIT

À l'école, l'apprenant commence à découvrir la rédaction. Alors, il va développer des compétences rédactionnelles qui vont l'aider, dans son apprentissage de la langue étrangère, afin d'acquérir des nouveaux savoirs, à condition de le mettre en situation d'écrire.

Selon J-P. CUQ (2003, p79) : « *l'écrit, utilisé comme substantif, désigne, dans le sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu.* »

Il ajoute aussi : « *Écrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style.* »

S. MOIRAND, citée par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), précise qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite :

*« Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques »*

A. SÉOUD, cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), quant à lui, annonce que l'acte d'écrire ne doit pas :

*« Viser à produire des écrivains, ou à ne produire que des écrivains [...], mais d'assurer un apprentissage de l'écriture [...] pour répondre au désir d'écrire ; car ce désir est plus répandu qu'on ne croit (qui peut affirmer ne l'avoir jamais ressenti ?), et s'exprimera sans doute plus fortement, si on prend soin (c'est le rôle de la pédagogie) de lever certains blocages, parmi lesquels la théorie des dons n'est d'ailleurs par des moindres, et dont est responsable l'idéologie culturelle. Apprendre à écrire donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au 'plaisir du texte', qui est non seulement un plaisir de lire mais aussi d'écrire ou de dire. »*

La situation de communication est aussi envisagée dans l'interprétation d'un document dont le lecteur va construire un contexte à sa compréhension en répondant à certaines questions posées par S. MOIRAND, cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) :

*« Ce qui entraîne que, lors de l'interprétation d'un document, on cherche des réponses aux questions de type : « Qui écrit ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ? À qui écrit-il ? Pour qui ? »*

L'acte d'écrire demande obligatoirement l'acte de lire, alors ces deux actes doivent être simultanément existés, c'est-à-dire on écrit pour qu'on soit lu, comme le préconise D. LECLAIR, cité par A. SÉOUD, cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) : *« l'écriture à la lecture, la pratique de celle-ci à l'apprentissage de celle-là, et tous les enjeux de cet apprentissage »*.

L'acte de lecture ne peut être présent qu'avec l'omniprésence du plaisir de lire pour écrire, c'est-à-dire la « bonne lecture » demande la provision de certaines conditions pour ne pas seulement accéder à une « parole authentique », mais aussi pour découvrir le soi et les autres.

Cette lecture ne nous permet pas de répéter les écrits des autres mais d'apprendre la langue et de jouer sur les mots et au même temps de « répondre » à la consigne et au sujet parlant, afin de laisser une trace de singularisation dans le travail, par conséquent, l'accumulation de l'écriture nous permet d'être nous-même.

L'écriture est une pratique de tout un processus complexe qui demande des efforts car elle relève d'un certain nombre d'opérations, comme le dit Y. REUTER, cité par M.

MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) :

*« [Cette pratique] est complexe, c'est-à-dire syncrétique, car elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif Ce n'est que par abstraction théorico-méthodologique qu'on isole telle ou telle dimension. C'est, en revanche, impossible pratiquement »*

Alors, l'écrit n'est pas maîtrisable à cent pourcent, il s'agit de reproduire du sens d'un écrit donné.

## **II. ECRIRE, UN ACTE INDIVIDUEL « LIBRE »**

L'apprenant, dans certains cas, se sent libre d'écrire une production loin de l'incitation de son enseignant ; mais cette liberté ne semble pas évidente. C'est ce que D. LECLAIR, citée par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), précise lorsqu'elle dit que les apprenants de langue étrangère :

*« Ne se sentiront pleinement sujets singuliers dans cette langue étrangère (et dans cette culture) que lorsqu'ils seront libres (aptés à le faire) de faire varier, d'actualiser, de transgresser consciemment (ou inconsciemment au début, c'est nous qui soulignons) les constantes de la grammaire. Cette transgression, y compris de la langue elle-même, peut contribuer inévitablement à faire travailler les enfants sereinement, car il leur est « permis », en changeant/alternant la langue, de changer l'univers et la manière de concevoir et d'imaginer. »*

C'est-à-dire grâce à cette transgression, l'apprenant va découvrir lui-même la langue, ses composantes, les règles grammaticales de la langue, ses erreurs, et ainsi elle permet de développer son imagination en langue étrangère.

La transgression dont il est question ici, et qui permet à l'apprenant d'aborder l'écrit sereinement, n'a pas été tolérée ni permise tout au long du cheminement logique des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE. L'écrit a, en effet, occupé des « places variables » selon la méthode dans laquelle il s'inscrit. C'est ce que nous allons essayer de rappeler brièvement.

### **III. RAPPEL DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU FLE**

Les méthodologies sont des manières d'enseignement pour faciliter l'usage de la langue cible (le français en notre cas). La place de l'écrit est toute différente d'une méthode à l'autre.

#### **A- La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle, née à la fin du XVIème siècle, est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. L'objectif premier de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère vers la langue maternelle, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. L'écrit précède l'oral dans cette méthodologie, mais elle ne donne pas le véritable accès à l'apprentissage de l'expression écrite parce que, selon C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, cités par B. BELABED (2015, p. 32) : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* ».

#### **B- La méthodologie directe**

La méthodologie directe est née en 1900 en opposition à la méthodologie traditionnelle. Elle est considérée, par C. PUREN (1988, p. 31), comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* ». L'écrit est placé au second plan, dans cette méthodologie. Il est considéré comme une activité subordonnée à l'oral qui permet à l'apprenant de transcrire ce qu'il a appris à l'oral.

#### **C- La méthodologie audio-orale (M.A.O)**

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale suite à une forte demande de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'Anglais. Son but essentiel est de communiquer en langue cible. L'activité de l'écrit garde sa place au second plan, comme dans la méthodologie précédente (M.A.O), et l'oral reste prioritaire, comme C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, cités par B. BELABED (2015, p. 32), déclarent : « *à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.* ».

### **D- La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

La méthodologie SGAV est parue au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina. Elle est centrée sur l'apprentissage de la communication. L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, car cette activité ne peut être réalisée que par la dictée qu'une dictée qui, selon C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, cité par B. BELABED (2015, p. 34), « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. ».

### **E- L'approche communicative**

L'approche communicative est parue au début des années 70 en réaction aux méthodologies audio-orale et SGAV. Elle repose sur le principe selon lequel la langue est un moyen de communication et d'interaction sociale. De cette méthodologie l'écrit prend sa meilleure place sans négliger l'oral. À travers cette méthode, l'expression écrite prend, selon C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, cité par B. BELABED (2015, p. 35), « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. ».

### **F- L'approche actionnelle**

L'approche actionnelle est parue en 2001 par le CECRL (le Cadre Européen Commun de Référence). Elle prend tous les concepts de l'approche communicative en ajoutant un nouveau concept « tâche », en considérant « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » <https://ajccrem.hypotheses.org/440>. Cette approche donne aux deux activités majeures (l'écrit et l'oral) une grande importance mais l'oral est placé devant l'écrit chez les débutants.

## **IV. COMPREHENSION ECRITE**

La compréhension est une compétence qui ne peut être atteinte que par l'extrait du sens d'un texte lu, afin d'arriver à la production des textes.

Selon J-P. ROBERT (2002, p. 32), en didactique, la compréhension correspond à « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite) », c'est-à-dire une activité qui est faite par le cerveau pour décoder un sens d'un message oral ou écrit.

Ce terme a été défini par J-P. CUQ (2003, p. 49) comme « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) », il s'agit d'un exercice cognitif que fait l'apprenant afin d'arriver au sens du texte.

En langue étrangère, les théoriciens de l'approche communicative ainsi que les cognitivistes, ont classé trois aspects significatifs, de la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte :

- La perception du texte
- L'interprétation du texte
- Les stratégies de lecture

### **A- La perception du texte**

Cet aspect se fait tout d'abord par l'**œil** (où l'apprenant va découvrir certains termes) qui est le premier organe en contact avec le texte et qui joue un rôle primordial, selon F. DESMO &, cité par M. MEKHACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), en mettant en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'images de mots. Ensuite, la sélection des mots qui est acheminée vers **la mémoire à court terme** et qui leur attribue une signification. Enfin, une fois les significations trouvées sous forme des éléments d'informations qui sont enfin transférés régulièrement dans **la mémoire à long terme** (où l'apprenant va garder les nouveaux termes), sinon ils sont effacés. Ainsi, à la fin du texte, ce sont les éléments sélectionnés qui sont mémorisés et non l'intégralité du texte.

Il faut que l'enseignant habitue ses apprenants à ne pas arrêter sur chaque mot inconnu ou sur chaque structure grammaticale incomprise pour que la mémoire à court terme ne soit pas bloquée. Donc il est indispensable de faire pratiquer une lecture globale en continu de la phrase puis du texte. C'est-à-dire, au fur et à mesure, l'apprenant comprendra la signification de chaque mot au fil de la lecture grâce à un autre mot connu ou au contexte. De cette manière, il ne sera pas découragé par la méconnaissance du vocabulaire ou de la syntaxe, mais il continuera sa lecture avec motivation.

### **B- L'interprétation du texte**



La compréhension d'un texte n'a pas besoin que des compétences linguistiques, mais aussi des compétences culturelles et référentielles, pour que l'apprenant eut l'accès à l'implicite ou le non-dit du texte. Car la méconnaissance du contexte culturel, sociologique, politique ou historique d'un texte constitue un handicap.

Alors, dans ce cas, l'enseignant doit porter une attention toute particulière au choix des textes qu'il propose aux apprenants en terme socioculturel et qu'il doit préparer l'apprenant à recevoir le texte par une présentation de la situation dans laquelle celui-ci a été émis.

### C- Les stratégies de lecture

Elles sont personnelles et dépendantes au niveau d'instruction et des habitudes culturelles d'un individu.

J-P. CUQ et I. GRUCA, cité par M. MEKHACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), classifient trois grands modèles qui sont :

*« -Le premier modèle est appelé du « bas vers le haut » (ou processus sémasiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens). Le lecteur part des formes graphiques, des plus petites unités (lettres, mots, phrases) qu'il trie, classe et interprète. L'encodage de ces unités de base construit la signification du texte. Ceci est la démarche du lecteur en début d'apprentissage.*

*-Le second modèle est appelé modèle du « haut vers le bas » (ou processus onomasiologique, démarche descendante du sens vers la forme). Le lecteur s'attache d'abord au sens, c'est-à-dire aux notions, aux idées, véhiculées par le texte et fait des hypothèses sur la signification globale, hypothèses qu'il modifie petit à petit, au cours de la lecture. C'est la démarche du lecteur plus expérimenté.*

*-Le troisième modèle est appelé modèle interactif. Il combine les deux autres démarches, c'est-à-dire que le lecteur a aussi bien recours aux petites unités formelles (syntaxe, lexicale) du texte qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts) extérieures au texte pour faire des hypothèses et comprendre le texte. Le lecteur utiliserait les deux démarches à tour de rôle, l'une compensant les lacunes de l'autre ».*

Pourquoi intégrer les documents authentiques dans l'activité de la compréhension ?

Selon J-P. CUQ et I. GRUCA, cité par M. BAHRAMBEIGUY (2018, p. 15) :

*« Les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues au cours des années 70, lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV du niveau 1. Depuis, leur utilisation dans une classe de langue, a ouvert beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel ».*

C'est la meilleure adaptation que l'enseignant doit choisir pour enseigner une langue étrangère, afin de développer les capacités en compréhension de ses apprenants et de leur faciliter l'accès à la culture de la langue cible. Alors, dans ce cas-là, l'enseignant faudra :

- Fixer des objectifs de lecture en répondant aux questions de la compréhension (qui parle ? de quoi ? Comment ? Où ? Quand ?).
- Choisir les textes à condition du texte adapté soit au niveau réel des apprenants.
- Établir une progression.
- Privilégier les textes authentiques.
- Prévoir une phase de pré-lecture : le paratexte.
- Lire et analyser le texte.
- Évaluer la compréhension.

## V. PRODUCTION ECRITE

D'après Le Robert illustré d'aujourd'hui (1997, p. 1202), le mot rédiger est défini comme : « *Écrire (un texte) sous une certaine forme* ».

Selon J-P. CUQ, cité par M. MEKHACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), « *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.* ».

On distingue alors les trois modèles rédactionnels les plus reconnus, qui sont développés depuis 1960 et qui sont relevés par C. OLIVIER :

### A- Le modèle linéaire [construction du texte]

Il a marqué les années 1960 et 1970. G. ROHMAN (1965) est un des plus connus représentants. Il est inspiré des pratiques professionnelles. Les fondateurs considèrent trois phases successives : la planification, la mise en texte et la révision.

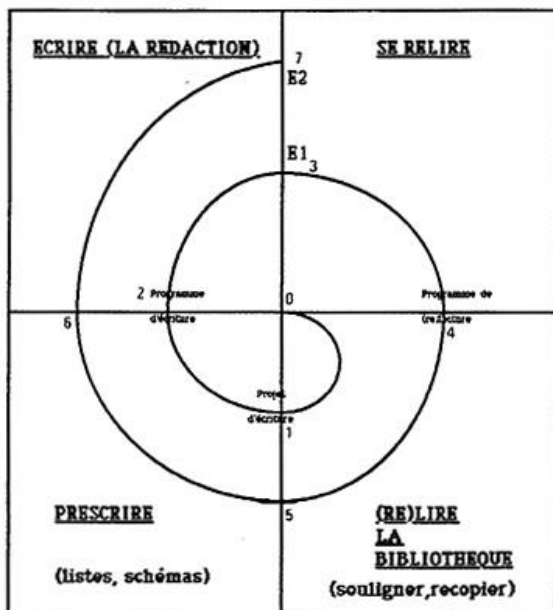
- La première opération qui est "**la planification**" est celle où le scripteur cherche les acquis et les prérequis pour les collecter et organiser en vue de la rédaction d'un texte.

- Dans la phase suivante dite "**la mise en texte**", le scripteur exploite ces idées en choisissant le lexique, la syntaxe et la rhétorique. C'est l'étape de l'écriture à proprement parler.
- La dernière opération, c'est "**la révision**". Un texte de qualité étant un texte qui répond à un certain nombre de critères formels, en corrigeant les erreurs commises et en apportant les modifications possibles.

## B- Le modèle en spirale [interaction écriture-lecture]

C'est O-B. CLAUDETTE (1990) qui a élaboré ce modèle hypothétique à partir d'une démarche de modélisation antérieure à la pratique d'hypertexte. Ce modèle se concentre sur la production du texte et sur les interactions lecture-écriture. Autrement dit, dans ce modèle, le scripteur lit, écrit, relit, réécrit et ainsi de suite.

Le schéma ci-dessous, cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), présente la relation entre les pratiques de lecture et d'écriture :



O-B CLAUDETTE, citée par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), donne une analyse à son schéma :

« La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a, globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car :

- certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en

*quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture) ;*

- *toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire)*
  - *Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture ;*
  - *Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification ;*
  - *Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version ;*
  - *Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.*

*L'écrit numéro 1, notons-le, désormais, fera partie de la bibliothèque.*

*De versions en versions le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.*

*Selon les phases du travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture-écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du RAPT jusqu'à celui de la RATURE ».*

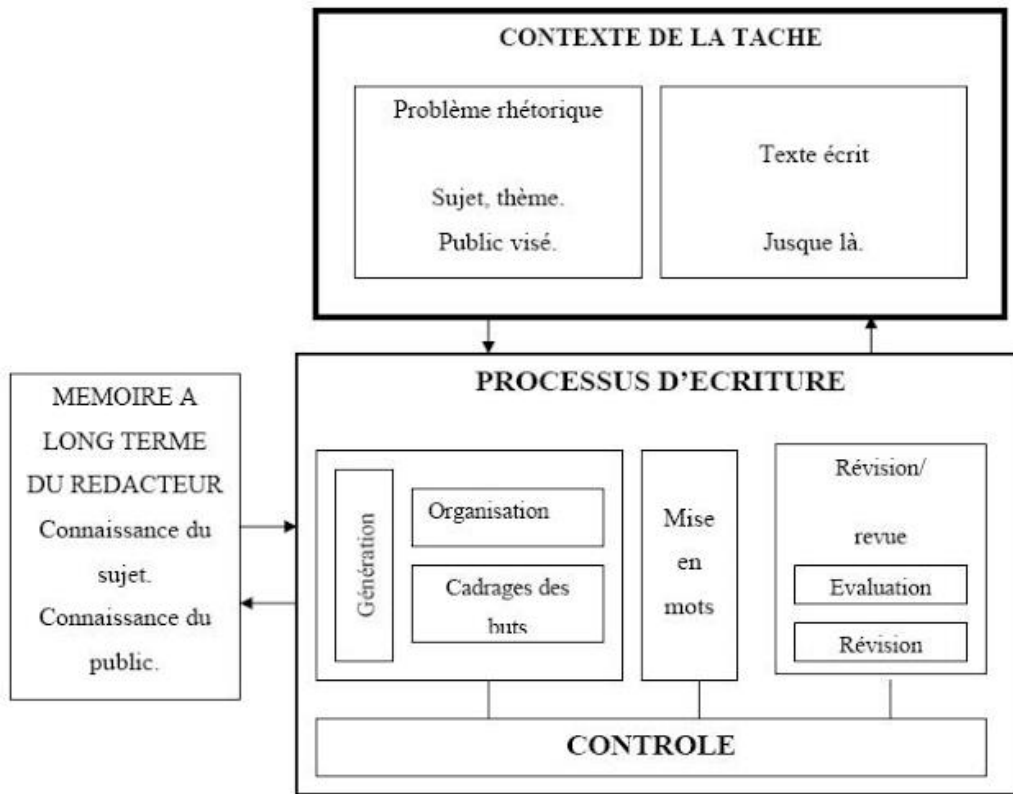
### **C- Le modèle cognitif**

Ce modèle présente les bases de la production écrite. Le modèle le plus pertinent et il est encore bien présent dans les recherches sur le processus d'écriture est celui de L. FLOWER et J.R. HAYES.

Ce modèle fait établir trois domaines qui sont :

- *Le contexte de la tâche présente le thème abordé, le destinataire (le public visé), la consigne et les critères de la consigne...etc.*
- *Les connaissances présentes dans le mémoire à long terme du rédacteur : connaissance du sujet, du thème, du public...etc.*
- *Le processus d'écriture se compose de : planification, mise en texte, révision et contrôle.*

Le schéma (F. KEBAILI, 2011, p. 42) qui suit présente le modèle de Hayes et Flower (1980) :



### 1- Planification

La planification, est l'une des conditions d'un bon écrit, qui permet de :

- ❖ Sélectionner le matériel le plus approprié, et de l'organiser en plan ;
- ❖ Créer les critères avec lesquels le texte est jugé en fonction des objectifs de production ;
- ❖ Collecter les idées dont il a besoin pour écrire un texte, de les organiser et d'établir des objectifs pragmatiques par son écriture.

### 2- Mise en texte

La mise en texte est la phase d'écriture à proprement parler, dont le texte prend en considération quelques paramètres :

- ❖ Choisir les éléments qui ont une relation avec la compréhension, la cohérence et la cohésion du texte ;
- ❖ Respecter les caractéristiques du type de texte ;
- ❖ Sélectionner le matériel lexical et l'organisation syntaxique et rhétorique qui lui convient.

### 3- Révision

C'est une activité très importante qui sert à apporter les corrections adéquates de la production. Pour réviser un texte, il suffit de :

- ❖ Relire le texte et améliorer la clarté du texte ;
- ❖ Vérifier l'atteinte des objectifs préalablement fixés ;
- ❖ Supprimer les éléments inutiles dans le texte ;
- ❖ Vérifier la cohérence et la cohésion textuelles, l'enchaînement des idées, le choix lexical et grammatical, l'orthographe et la ponctuation.

### 4- Contrôle

Le contrôle est fait par le scripteur, qui permet de revenir au fur et à mesure sur les tâches rédactionnelles qui seraient déjà accomplies ; en cas d'absence de ce contrôle, le scripteur sera pratiquement ressenti que certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas exécutées parfaitement ou encore pas du tout.

## VI. COHERENCE ET COHESION TEXTUELLES

H. WEINRICH, cité par J-M. ADAM (1990, p. 46), un des maîtres de la linguistique textuelle, a défini le texte comme :

*« Réfléchissons plutôt sur ce qu'est véritablement un texte. C'est manifestement une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces éléments ou groupes d'éléments se suivent en ordre cohérent et consistant, chaque segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit. Ce dernier, à son tour, une fois décodé, vient éclairer rétrospectivement le précédent : on constate, si l'on s'y reporte, que la compréhension s'en est encore enrichie. ».*

Beaucoup d'enseignants plaignent du manque de la cohérence et la cohésion des textes produits par leurs apprenants. Alors, qu'est-ce que la cohérence et la cohésion d'un texte ?

### A- Cohérence

La cohérence se manifeste au niveau de la globalité du texte et elle concerne le sens général du texte. Pour qu'un texte soit cohérent, certaines conditions doivent être présentes :

- Une progression de l'information,
- Une relation étroite entre les passages et les idées,
- Un champ lexical et la non-contradiction.

## **B- Cohésion**

La cohésion se définit comme un « *effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique* »

<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Coh%C3%A9sion>.

Alors qu'elle concerne les relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs logiques, la rhétorique, etc. M. MEKHNACHE identifie dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) que ces éléments se divisent en deux groupes : Cohésion endophorique et ésophorique.

### ***1- Cohésion endophorique***

Elle est assurée par les procédures de reprise (anaphore) et/ou d'anticipation (cataphore) suivantes :

- ❖ L'anaphore lexicale (ou réitération), effectuer à travers des opérations de substitution qui permettent d'établir des relations entre mots présentant des équivalences de sens à des degrés différenciés, telles que :
  - La répétition ;
  - La périphrase ;
  - La synonymie, l'hyponymie, l'antonymie ;
  - L'emploi de termes d'ordre général (chose, matière...).
- ❖ L'anaphore grammaticale qui comprend des phénomènes comme :
  - La pronominalisation (pronoms personnels de troisième personne, démonstratifs, possessifs) ;
  - L'ellipse, omission d'un ou plusieurs mots que le contexte ou la syntaxe demanderait ;
  - Les concordances des formes verbales ;
  - L'emploi de certains déterminants (articles définis, adjectifs démonstratifs, possessifs).
- ❖ Les connecteurs, éléments linguistiques qui servent à établir des relations entre deux propositions (connecteurs intraphrastiques) ou deux phrases (connecteurs transphrastiques), à valeur logique, spatiale ou temporelle. Parmi eux :

- Des formes assimilées aux adverbes qui assurent au texte une articulation sur le plan de la logique (cependant, toutefois, pourtant, bref...), de la succession (puis, enfin...);
- Des conjonctions de coordination ou de subordination (donc, mais, bien que, car...).

## 2- Cohésion ésothorique

Elle est assurée par la deixis, référence à la réalité extralinguistique, dont les formes les plus fréquentes sont la deixis de personne, la deixis spatiale et la deixis temporelle.

## VII.INTERACTION LECTURE-ECRITURE

Les apprenants de la langue étrangère exploitent des lectures pour enrichir leurs écrits, alors cette exploitation a des enjeux qui sont au service de l'écrit.

La lecture est une source de connaissance qui peut être un modèle à l'écriture. Ces deux activités ne peuvent pas être séparées vu que chaque compétence travaille l'autre, comme E. DEPLANQUE, cité par I. DJAIDJA (2019, p.25), estime que : « *la lecture, quant à elle, est une source de connaissances qui alimente d'écriture, elle permet la construction de connaissance spécifique de l'écrit de l'orthographe du lexique et de syntaxe* ».

La relation lecture-écriture vise à former des gens détenteurs d'un travail unique, qui constitue une inspiration d'un autre écrit qui est déjà lu, dans une histoire spécifique d'une culture différente, comme l'affirme A. SEOUD, cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) :

« *La lecture des textes par leurs auteurs va créer les conditions d'une communication véritable entre les apprenants. Elle provoque le dévoilement de soi que le groupe analyse et commente et qui fait courir un risque à l'auteur qui se lit : le « je » qui parle dans la classe n'est pas un « je » de fiction, comme par exemple dans les « jeux de rôle », où l'apprenant joue un personnage « pour produire, selon D. Leclair qui cite F. Cicurel (1989, p.09), du grammatical » et « fait semblant d'avoir quelque chose à dire ».*

Alors, nous constatons que la lecture et l'écriture ont un point commun qui est la compréhension, comme J. GIASSON (2008, p. 62) le dit : « *la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte. Alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte.* ».



Donc l'objectif est ne pas répéter le texte lu mais de capter le sens général du texte en donnant un travail personnel de singularisation, pour arriver à l'accumulation de l'écriture qui nous permet d'être nous-mêmes. C'est ce que M. MEKHNACHE l'affirme dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE) :

*« L'objectif est d'arriver à saisir le texte dans sa totalité, c'est-à-dire ne pas croire que le travail à accomplir est réservé seulement à la langue ou au jeu sur les mots. Il faut aller au-delà, en d'autres termes, dans le temps de l'écriture, même si la consigne peut donner à réemployer certains matériaux du texte, il ne s'agit pas de répéter ce texte, de l'imiter (même si au départ l'imitation, le pastiche sont des activités « permises »), mais bien de lui « répondre », car l'enjeu de la classe n'est pas seulement linguistique mais doit impliquer l'être du sujet, ce qui suppose, précise D. Leclair, qu'on dise à son tour « je », son histoire ou ses émotions, en effectuant à son tour un travail de singularisation sur la langue. ».*

## CONCLUSION

Nous déduisons que l'écrit ne semble pas toujours clair, car il exige une prise en charge réelle des deux acteurs du savoir : l'enseignant et l'apprenant. Ecrire demande un savoir et un savoir-faire pour permettre à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer en langue étrangère à travers l'inscription de multiples signes sur des supports variés. Ainsi, la motivation est un autre facteur indispensable d'apprentissage que l'enseignant doit prendre en premier avec ses apprenants, afin de revivifier l'autonomie et l'esprit créatif chez les apprenants.

## CHAPITRE 2

### *L'erreur dans le cadre didactique des méthodologies d'enseignement et du projet*

Avant l'erreur était considérée comme une faute, ou comme un grand trouble. Mais aujourd'hui son statut a changé d'une manière péjorative à une manière méliorative avec l'arrivée de l'approche communicative. L'erreur est devenue un outil d'enseignement/apprentissage en classe du FLE.

Dans ce sens, nous allons, en premier lieu, donner quelques définitions de la faute et son statut dans les méthodologies. Ensuite, nous aborderons l'erreur en tant que concept et moyen d'apprentissage en proposant des définitions linguistiques et didactiques ainsi son statut. En outre, nous irons vers les types des erreurs, leur classement et leur traitement. En dernier lieu, nous comparerons entre la faute et l'erreur.

#### I. DEFINITIONS DE LA FAUTE

Étymologiquement vient du mot latin, fallita du verbe « *fallere=tromper* ».

La faute est définie, par Le petit Larousse illustré (1982, p. 406), comme « *manquement au devoir, à une règle, à la morale...* ».

Selon Le Robert illustré d'aujourd'hui (1997, p. 567), la faute s'agit d'un « *Manquement à la règle morale, au devoir ; mauvaise action* ».

D'après M. MARQUILLÓ LARRUY (2003, p. 120), en didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* ».

## II. STATUT DE LA FAUTE

Dans toutes les méthodes, qui ont précédé l'approche communicative, la faute était considérée comme un problème indésirable et inacceptable dans toutes les façons d'apprentissage, parce qu'elle peut provoquer des conséquences coûteuses comme par exemple : l'oubli de marque de féminin, une faute d'orthographe ou de conjugaison, alors que la règle est bien maîtrisée, c'est au niveau de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison...etc, comme M. MARQUILLÓ LARRUY (2003, p. 120) a annoncé dans la signification qu'il a donné aux fautes. Alors, l'apprenant ne doit pas commettre des formes fautives car ces fautes font parties de l'ignorance et de la méconnaissance, et elles sont inexorablement sanctionnées. Par contre, l'approche communicative considère la faute comme une transition vers l'apprentissage : « *Dans l'approche communicative, la faute est considérée comme une étape transitoire dans l'apprentissage et représente des constructions momentanées de l'apprenant.* » [https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m\\_Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html](https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html) .

## III. DEFINITIONS DE L'ERREUR

L'étymologie latine du terme « *erreur* » - « *errare* » signifiant, au sens propre, « *errer çà et là* », « *marcher à l'aventure* », « *s'égarer* » et, au sens figuré, « *s'écarter de la vérité* », « *se tromper* » ou même « *pêcher* » - trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs.

Le petit Larousse illustré (1982, p. 380) définit l'erreur comme : « *action de se tromper, faute commise en se trompant, méprise : rectifier une erreur ; erreur de calcul.* ».

Dans Le nouveau petit Robert (1985, p. 684) l'erreur est : « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent* ».

Le Robert Junior illustré (1998, p. 371) définit l'erreur comme : « *action de se tromper, de ne pas faire de ce qu'il aurait fallu faire.* ».

J. REASON (2013), cité par S. BOUREZGET et I. NECIB (2016, p. 13), rappelle que « *la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre* ». Pour lui le terme erreur couvre « *tous les cas ou une séquence planifiée d'activité mentales ou physiques ne parvient pas à ses fines désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard* ».

Du point de vue didactique, J-P. CUQ et I. GRUCA (2005, p. 389) affirment que « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.* ».

J-P. CUQ (2003, p. 86) propose une définition à l'erreur comme étant un « *Écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère.* ».

Selon M. MARQUILLÓ LARRUY (2003, p. 120), en didactique des langues étrangères, 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)* ».

#### IV. STATUT DE L'ERREUR

Après le développement du concept d'apprentissage, JP. ASTOLFI (1997), cité par I. KHALFALAH (2018, pp. 13-14) présente le statut de l'erreur de la manière suivante :

##### A- Le modèle transmissif

Dans la méthode classique d'enseignement, enseigner désigne un transfert des savoirs et des connaissances le plus évidemment possible. Dans ce modèle, la méthode traditionnelle, la méthode active et la méthode audio-orale se sont adossées. La méthode traditionnelle considère l'erreur comme une faute sanctionnée, comme J-M. DEFAYS et D. MEUNIER (2015, p. 02) le confirment : « *Selon les conceptions qui sous-tendaient la traditionnelle méthode grammaire-traduction, les erreurs étaient des fautes qu'il fallait sanctionner (et donc exclure)* ». Ainsi que, la méthodologie active prend une place dedans, parce que l'élève ici ne sait pas ce qu'il va apprendre et elle suppose que les erreurs commises par l'élève est sa responsabilité : « *le modèle transmissif, sur lequel la Méthodologie Active repose en partie en didactique des langues, suppose que l'élève ne sait rien de ce qu'il va apprendre et que le professeur est un spécialiste de ce qu'il va enseigner* » (L. BAUMARD, 2015, p. 08). Ainsi, la méthode audio-orale qui décrit l'erreur comme une interdiction : « *Pour la méthode audio-orale et pour la méthode situationnelle, l'erreur est interdite, qu'elle soit d'ordre phonétique ou grammatical.* » <https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.cjamat&part=18838> . Ce qui signifie ici qu'il s'agit d'une faute pour l'élève et un échec pour l'enseignant. L'erreur est inacceptable dans ce modèle, les différentes disciplines sont valorisées et essentielles d'une manière excessive, et

elles s'évaluent par la recherche. L'apprenant est considéré comme un conservateur des savoirs à condition d'être concentré et conscient.

### **B- Le modèle comportementaliste (béhavioriste)**

L'erreur ici apparaît différemment. L'approche pédagogique a pour but d'apprendre et d'enseigner l'éthique, les comportements, les attitudes, les gestes professionnels, les réactions par le biais de la répétition, des tâches à faire, et du renforcement de la bonne réponse. C'est la méthode SGAV qui est présente, le statut de l'erreur, dans cette méthode, est apparu dans son traitement, elle est considérée comme un énoncé erroné.

Selon É. JAMET (2000), cité par R. RAHMATIAN et K. ABDOLTADJEDINI (2005, p. 113) : « *S'il n'y a pas de correction dans une première phase, les apprenants peuvent intervenir et corriger les énoncés erronés* ». L'apprenant est guidé par un ensemble d'exercices et de consignes. Ce modèle veut donner le sens de l'acquisition d'un apprentissage qui ne peut s'effectuer que par sa décomposition en étapes et unités liées entre elles. Ici les erreurs ne devraient pas apparaître, et si elles existent encore ce sont des bogues regrettables.

### **C- Le modèle constructiviste**

Dans ce modèle, l'apprenant est un partenaire, et l'erreur est considérée comme un témoin des problèmes ; alors, c'est à l'apprenant de trouver des solutions pour construire ses nouveaux savoirs. L'approche communicative et la perspective actionnelle sont omniprésentes dans ce modèle : « *le troisième modèle, le modèle constructiviste, sur lequel l'approche communicative puis la perspective actionnelle se sont adossées, consiste à ne plus considérer l'erreur comme une faute à éradiquer mais à faire avec pour qu'elle disparaisse* » (L. BAUMARD, 2015, p. 09). « *Vos erreurs m'intéressent* » (ibid.), c'est-à-dire l'erreur est un indicateur des activités intellectuelles pour l'apprenant. « *Quittant le statut de fautes condamnables ou de bogues regrettables, les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve affrontée* » (ibid.).

Le tableau suivant (I. KHALFALAH, 2018, p. 14) résume les différents statuts de l'erreur pour chaque modèle pédagogique de référence :

	<b>Une faute condamnable</b>	<b>Un bogue regrettable</b>	<b>Un symptôme d'obstacle</b>
--	----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------

<b>Statut de l'erreur</b>	Une faute de la part de l'élève est un échec de l'enseignant		L'erreur positivée un Indicateur de processus
<b>L'origine</b>	Responsabilité de l'élève	Défaut dans la planification	Difficulté objective dans le contenu enseigné
<b>Mode de traitement</b>	Sanctionner l'élève	Traitement a priori pour la prévenir	Traiter l'erreur en situation même
<b>Modèle pédagogique de référence</b>	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

## V. LES TYPES DES ERREURS

J-P ASTOLFI (1997), cité par S. BOUREZG et I. NECIB (2016, pp. 17-18-19), a identifié 8 types d'erreur :

### A- Erreurs relevant de la compréhension des consignes

Les verbes de questionnement ne sont pas toujours transparents pour les apprenants, et ils composent une problématique ambiguë comme : analyser, indiquer, expliquer, prouver, interpréter, conclure... ?

Les consignes longues causent toujours des problèmes pour les apprenants au niveau de la compréhension. Ainsi que le vocabulaire employé peut impliquer aussi un problème : les nouveaux mots, le lexique spécialisé...etc.

### B- Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

Les erreurs sont liées aux règles implicites que les apprenants prouvent des difficultés à les décoder dans une situation précise. Le contrat didactique nécessite le raisonnement de l'apprenant sous l'influence de son enseignant qui attend toujours la réponse de lui.

### **C- Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves**

Les mauvaises représentations qui amènent les apprenants à commettre des erreurs dans l'intégration des nouvelles notions. Dans ce cas, les apprenants agissent et réfléchissent avec les éléments qui sont déjà installés et acquis dans leurs cerveaux. Alors, l'enseignant ne peut pas changer les choses parce que ces représentations sont assez fortes que ses efforts.

### **D- Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles**

L'indisponibilité de certaines opérations, que les apprenants ont besoin, à cause de leur apprentissage, qui se construit au fur et à mesure (au long terme) après de passer par un ensemble des étapes successives, par exemple l'apprentissage de la lecture nécessite la concentration sur les opérations impliquées sur le contenu et les difficultés personnelles.

### **E- Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves**

Dans une situation de problème donné, les élèves suivent des démarches toutes différentes de ce qu'espérait l'enseignant. Les élèves créent beaucoup de productions qui sont erronées alors qu'elles expriment seulement la pluralité des procédures valables pour répondre à une problématique posée. Ces démarches non « canoniques » représentent un surcroît au niveau des opérations mentales et donc augmenter le risque de commettre une erreur.

### **F- Erreurs dues à une surcharge cognitive**

Devant une charge qui nécessite de nombreux savoirs et savoir-faire, peut mettre en difficulté les apprenants. La mémoire est un système complexe car elle est le responsable des apprentissages « intelligents ». Une tâche cause une charge cognitive souvent sous-estimée. Le développement des notions scolaires provoque des effets sur les erreurs, les oublis, les confusions.

### **G- Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire**

Les apprenants souvent maîtrisent une notion, un outil et un savoir-faire dans une discipline et ils trouvent une difficulté pour les maîtriser dans une autre discipline. Afin de

comprendre cette complexité de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface « habillage » et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution).

### **H- Erreurs résultant de la complexité propre du contenu**

Parfois, la complexité intérieure peut être une source des erreurs. La psychologie de l'apprenant confirme que cette complexité peut avoir des réflexions (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...). Des consignes et des attentes sont implicites dans leurs prérequis parce qu'elles sont simplement compliquées et inaccessibles.

## **VI. CLASSEMENT DES ERREURS**

Plusieurs chercheurs ont proposé des différentes méthodes de classement des erreurs. J-M. DUCROT (2004), cité par S. BOUREZG et I. NECIB (2016, pp. 20-21), nous offre un classement des erreurs qui nous rappelle pour deux éléments : la cohérence et la cohésion qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

### **A- Fautes de cohérence et de cohésion textuelle**

#### ***1- Organisation spatiale du texte et mise en page***

- Respect du type de texte (lettre : en tête, formules de salutations, date ...).
- Ponctuation (points, virgules, majuscules...).
- Division en paragraphes...

#### ***2- Respect des trois règles de Cohérence/Cohésion***

- La règle de progression (non répétition) : chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle et pertinente par rapport à celle qui la précède.



- La règle d'isotopie : enchaîner les idées, avec des articulateurs logiques. Ne pas passer du coq à l'âne ! les différentes idées doivent être liées entre elles par un thème commun, et qu'il y ait une unité de sens.

- La règle de cohérence sémantique : elle implique l'absence de contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte. Un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire.

### **B- Fautes de morphosyntaxe**

- Accord en genre et en nombre
- Choix de mots outils (prépositions, déterminants...)
- Choix du verbe
- Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait ....
- Fautes d'élision (également placées en fautes de phonétique)

### **C- Fautes liées au type de discours**

- Registre de langue (ex : choix du pronom personnel tu/vous)
- Type de discours : oral/écrit quand on utilise un registre trop oral, familier par rapport au contexte.

### **D- Fautes lexicales**

- Choix du lexique inapproprié (verbes, expressions toutes faites...)

### **E- Fautes de type phonème-graphème**

-Ces fautes interviennent quand l'apprenant ne parvient pas à transcrire certains phonèmes d'un mot, pouvant être transcrits de différentes façons, alors qu'il les prononce bien.

Ex : le son [ɛ] peut être transcrit de différentes manières par exemple : ait, est, ai, es...

-S'il écrit le mot forêt comme : forait, ou forest, il s'agit d'une faute de type phonèmes-graphèmes.

### **F- Fautes phonétiques**

- Fautes d'élision ex : je ai
- Fautes dues à une prononciation erronée ex : vaconces au lieu de vacances

### **G- Autres d'orthographe d'usage**

- Oubli ou rajout d'une lettre
- Inversion de lettres...
- Mot mal orthographié par méconnaissance

## **VII.TRAITEMENT DE L'ERREUR**

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les chercheurs ont montré qu'il existe des démarches que tout participant, dans ce cadre, doit les suivre pour assurer le traitement afin d'aller vers le bon sens de l'erreur.

Tout d'abord, l'enseignant doit montrer aux apprenants que l'erreur est un processus inévitable dans toute situation d'apprentissage. Il faut que l'enseignant enseigne à ses apprenants l'acceptabilité de faire des erreurs et cela pourrait résulter la confiance en soi et amener l'apprenant à la positivité et non pas à la négativité.

Ensuite, il est nécessaire pour l'enseignant de considérer l'erreur comme un moyen de formation continue qui lui permet de découvrir les nouvelles stratégies d'enseignement et d'enrichir son bagage pédagogique. Alors, l'enseignant doit consacrer un temps pour les erreurs de ses apprenants en fixant un programme plein d'activités de repérage, pour permettre aux apprenants de comprendre l'erreur, négocier le sens des mots et des phrases employés dans leurs écrits, et de s'auto-corriger et d'évaluer leurs réponses.

Ainsi, cette activité doit se faire avec toute la classe, et dans ce cas, chaque apprenant construit son apprentissage lui-même afin d'arriver à l'interlangue et il devient le responsable de son apprentissage.

Enfin, la façon pertinente du traitement de l'erreur aide beaucoup les deux participants du savoir d'acquérir les bonnes formes de la langue.

## VIII. COMPARAISON ENTRE LA FAUTE ET L'ERREUR

Il est donc possible de dire que, dans le quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre parce qu'ils sont considérés comme synonymes.

Pour les didacticiens, il existe une grande différence entre les deux concepts. La faute est un lapsus provoqué par des facteurs psychologiques comme la fatigue, le manque d'attention ou de confiance, ou par le stress.

On dit qu'il y a une faute lorsque l'apprenant revient à son prérequis pour s'autocorriger parce qu'il a déjà étudié la règle. Alors, la commise de la faute exprime la conscience totale qui nous pousse à s'autocorriger.

Le linguiste D. GHEORGHE (1981, p.25) affirme que « *l'analyse de la distinction erreur-faute du point de vue de la rédaction de l'élève montre que dans le cas des fautes (liées à la performance) le locuteur est immédiatement conscient* », tandis que l'erreur est liée à la compétence : « *On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question* »

<https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-althalth-gamyi.10981/> .

L'erreur nécessite un effort intellectuel de la part de l'apprenant lui-même, c'est le résultat d'une connaissance insuffisante ou compréhension erronée de la règle. Il y a l'erreur lorsque l'apprenant n'a pas encore étudié la notion en question, donc il ne peut pas s'autocorriger, alors il peut s'être trompé.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que l'erreur est toute différente de la faute. Il joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE, et il faut l'accepter comme tout processus normal. Les erreurs des apprenants créent un milieu des nouveaux savoirs et acquisitions, dont la commise des erreurs laisse les apprenants se corriger et donc avoir des nouvelles connaissances, tant qu'elles font découvrir les règles incomprises ou équivoques. Alors, s'il n'y en a pas des erreurs, il n'y en a pas d'apprentissage.

# **Partie pratique**

## **CHAPITRE 3**

### ***Expérimentation et analyse des résultats***

Comme l'intitulé l'indique, ce chapitre est un chapitre pratique dans lequel nous serions appelées à affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Mais nous n'avons pas commencée l'expérimentation vu que les vacances ont été avancées à cause de la pandémie covid-19.

Dans cette phase, nous aurions tenté à travers ce chapitre de montrer l'aspect positif de l'erreur en tant qu'outil didactique en classe de 2<sup>ème</sup>A.S qui aurait été au service de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Alors, nous allons présenter, dans ce chapitre, la présentation des données qui contient : lieu de l'expérimentation, profil de l'enseignant, échantillon, corpus, la méthodologie...etc. Et puis, nous aborderons la description de l'expérimentation.

#### **I. PRESENTATION DES DONNEES**

##### **A- Le lieu de l'expérimentation**

Pour réaliser ce travail, notre expérimentation s'aurait déroulé dans le lycée d'« El Jadida », qui se situe à Tolga. Ce lycée s'est caractérisé par le petit nombre des apprenants car il est encore nouveau qui a été construit en 2015. Il comporte 16 salles (chaque salle est organisée en trois rangées dotées d'un tableau), une salle des enseignants, un bureau pour le directeur et 4 bureaux pour l'administration, le nombre d'élèves : 396 élèves (186 garçons et 210 filles). Il contient 4 enseignantes qui sont chargées d'enseigner la langue française. Le choix de cet établissement a une raison essentielle, car c'est un établissement à proximité.

##### **B- Profil de l'enseignant**

C'est une enseignante qui a 28 ans, elle a 4 ans d'expérience dans l'enseignement. Elle a obtenu ses diplômes de licence et de master 2 à l'université de Biskra. Elle était collaborative et attentive à nos besoins de recherche.

### C- Echantillon

Les apprenants faisant objet d'expérimentation sont des apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire de branche de Lettres et Philosophie (2AS1), c'est la classe unique dans ce niveau et dans cette branche. Cette classe comprend 34 élèves, qui ont l'âge de 17 à 20 ans : 11 garçons et 23 filles, parmi eux, il y en a 3 redoublants : 2 filles et 1 garçon. Le tableau ci-après détaillera notre échantillon.

Nous avons choisi ce niveau, parce que ce n'est pas une classe d'examen, et aussi parce que la matière de français est parmi les matières essentielles dans cette branche. Donc, ils vont passer, la prochaine année, l'examen du bac afin d'acquérir des nouveaux savoirs rédactionnels qui leur permettraient de construire des textes cohérents et intelligibles en production écrite.

Le tableau suivant illustre le nombre d'apprenants masculins et féminins :

Sexe	Filles	Garçons
Nombre d'élève	23	11
Taux	67,64%	32,35%

Le tableau qui suit, illustrant l'âge des apprenant :

Âge	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans
Nombre d'élève	19	6	5	4
Taux	55,88%	17,64%	14,70%	11,76%

### D- Le corpus

Il s'agit d'une séquence pédagogique que nous aurions enseignée dans la classe, afin d'analyser les copies des productions écrites, ainsi que les copies de la séance du compte rendu de la production écrite, afin de comparer entre la première et la deuxième copie de chaque élève pour voir le degré de l'assimilation des erreurs et du développement de la rédaction.

### **E- Méthodologie**

Pour mettre en œuvre les erreurs des élèves, nous aimerions appliquer la méthode analytique qui sera subvenue par la méthode comparative, tout en adoptant la méthode expérimentale pour voir l'efficacité de la commise des erreurs et le niveau d'assimilation des apprenants de leurs erreurs.

### **F- Le matériel pédagogique préconisé**

Tableau, Feuilles des réponses.

### **G- Le temps de réalisation**

La durée de notre expérimentation aurait été de douze jours, s'étalant sur une durée de quinze jours.

### **H- L'objectif de l'expérimentation**

Nous aurions visé, à partir de cette expérimentation, à confirmer ou infirmer les hypothèses du départ.

## **II. DESCRIPTION DE L'EXPERIMENTATION**

Cette expérimentation aurait été devisée en activités d'une séquence dédiée pour l'écrit, nous avons assisté à une séance avant que l'enseignante rentre dans une nouvelle séquence, c'était la séance de la correction de l'examen où nous avons collecté toutes les données concernant la classe et le lycée, donc nous pouvons la nommer un pré-test. Cette séance de pré-test nous a permis de rencontrer certains apprenants, d'habituer aux élèves notre présence dans la classe, et elle nous a permis de prendre des notes et des remarques sur la gestion de classe tout en s'interrogeant sur la prise en charge de l'erreur par l'enseignant.

À cause de l'épidémie, les vacances ont été avancées, nous n'avons pas pu commencer notre expérimentation.

Nous aurions aimé faire notre pratique en un ensemble d'activités que la séquence compose. Dans la classe, nous aurions abordé toute une séquence avec les apprenants dans laquelle l'enseignante nous aurait donné la chance de présenter toutes les leçons de la séquence pour enseigner les apprenants avant d'arriver à la production écrite qui nous s'intéresse.

Alors, nous aurions faites, avec notre classe d'échantillon, toutes les leçons parce que ces activités vont entrer dans la production quelconque de l'évaluation diagnostique jusqu'au compte rendu de l'écrit en passant par les autres activités de la séquence (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, vocabulaire, conjugaison, grammaire, préparation à l'écrit, production écrite).

La séquence, que nous aurions faite avec eux, aurait été séquence 2 du projet 2.

Après avoir abordé toutes ces activités qui vont entrer dans la production, durant l'activité de la production de l'écrit, nous aurions laissés les élèves rédiger leurs productions et à la fin de la séance, nous aurions ramassés ces écrits pour nous permettre de cerner et corriger les erreurs commises.

Après avoir cerné les erreurs et corriger les copies de la production, nous aurions reprises les copies corrigées aux élèves. Dans cette phase de la séance du compte rendu de la production écrite, nous aurions choisi une production, comme exemple, qui serait pleine d'erreurs, nous aurions écrit cet exemple dans le tableau pour discuter à propos de cet écrit et aussi concernant les types des erreurs pour faire comprendre aux élèves qu'elles ne s'agissent pas de marques de défaillance mais d'un moyen d'apprentissage des nouveaux savoirs.

Pendant cette séance, nous aurions demandé aux apprenants de reproduire leurs productions pour vérifier le degré de leur assimilation. Pour que nous nous permettions, à la fin, de faire la comparaison entre les deux expériences.

Après avoir terminé l'expérimentation sur le terrain, nous aurions faits deux tableaux d'analyse des erreurs repérées à partir des copies de la production écrite et du compte rendu ; ces tableaux seraient basés sur le classement des erreurs de J-M. DUCROT (2004), que nous avons déjà mentionné dans la partie théorique, qui donne la priorité à la cohérence et la cohésion pour l'acquisition de la compétence textuelle.

Dans ce classement, nous aurions permis de comparer entre les copies de la production et du compte rendu, afin de voir s'il y aurait eu une amélioration, après avoir décelé, montré, compris, et corrigé les erreurs commises ; pour savoir le degré de l'assimilation.

Nous aurions aimé, à partir de l'expérimentation, montrer que les apprenants font les erreurs et apprennent de celles-ci.



## CONCLUSION

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que nous aurions aimé montrer que l'erreur n'est pas un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

En effet, tout apprentissage est source d'erreur : il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.

L'erreur est à considérer comme le moment opportun dans la résolution d'un problème, et dans l'apprentissage même. Il ne faudrait plus jamais la considérer comme une faiblesse répréhensible, ou une manifestation pathologique : c'est au contraire un facteur consubstantiel à l'apprentissage, à la construction des connaissances qui procéderaient par "tâtonnements" et "hypothèses" successifs.

Elle est à utiliser, et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus et doit donc être considérée comme facteur productif en développant le processus de détection-correction-utilisation des erreurs et non en éliminant le risque d'erreur par la facilité.

L'analyse des erreurs, pratique évaluative, est à la fois un objectif pédagogique et une pratique, un exercice particulièrement intéressant faisant partie d'une démarche d'acquisition.

Nous aurions aimé, à travers notre expérimentation confirmer (ou infirmer) ces éléments théoriques faisant de l'erreur un moyen efficace pour développer l'écrit chez les apprenants.

L'état de pandémie qui a sévi, et qui sévit toujours, nous a empêchée de réaliser notre recherche dans de bonnes conditions.

## Conclusion générale

Notre travail de recherche, qui aborde le thème de l'erreur et son influence sur le développement de l'écrit chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire, est arrivé à son terme.

L'erreur ici participe au développement de l'écrit, dont l'analyse des erreurs fait appel aux nouveaux savoirs. De plus, l'erreur semble être inévitable dans le processus de l'apprentissage car elle fait partie inhérente de l'apprentissage.

En classe, l'écrit se fait en deux leçons de la séquence pédagogique (la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit) et l'erreur se fait tout le temps.

Traditionnellement, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le concept d'erreur est lié à l'idée de la faute avec ses connotations négatives. Mais, les conceptions actuelles de pédagogie préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant. En effet, l'erreur n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite.

Alors que ce n'est pas le cas de tous les enseignants parce que certains parmi eux n'acceptent pas l'erreur de l'apprenant, par conséquent, l'apprenant se sent dans un grand échec quand il commit une erreur et il se retrouve dans des difficultés de l'apprentissage de la langue.

Nous avons abordé, tout d'abord, comme aspects théoriques l'écrit, sa place dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage de FLE ainsi que ses deux activités majeures. Ensuite, nous avons passé en revue l'erreur, son statut, ses types et pour distinguer l'erreur de la faute, nous avons fait une comparaison entre les deux concepts.

Notre étude s'était occupée généralement de l'écrit en tant que problématique et l'erreur qui en améliore, et plus précisément celle de l'erreur comme véritable moyen (efficace) permettant le développement de la compétence scripturale.

Nous avons suggéré deux hypothèses formulées par :

- L'erreur pourrait être une étape du processus d'enseignement/apprentissage.
- Elle pourrait aussi vérifier l'acquisition des nouveaux savoirs.

Nous aurions aimé atteindre notre objectif de « savoir le rôle que joue l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE », mais malheureusement, nous n'avons pas pu vérifier nos hypothèses, vu que les conditions de la pandémie nous empêchent de ne pas faire l'expérimentation. Alors, dans les conditions seront bonnes, il y aura d'autres « chercheurs » qui vont se pencher sur ce sujet et qui, ce jour-là, nous aurions réellement les résultats.

## Les références bibliographiques

### **Ouvrages :**

- Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théories et pratiques de linguistique textuelle*. Belgique, MARDAGA.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé international.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris, Clé International.

### **Articles :**

- Bahrambeiguy, M. (2018). "*La compréhension écrite : Une compétence par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture*", in revue "plume", N° 27 Printemps / Eté 2018.
- Mekhnache, M. (2010). "*Le Texte Littéraire dans Le Projet Didactique : Lire pour Mieux Ecrire*", in revue "Synergies Algérie", N° 9 – 2010.

### **Dictionnaires :**

- *Le Robert Junior illustré*. (1998). Paris, Dictionnaires Le Robert.
- *Petit Larousse illustré*. (1982). Paris, Librairie Larousse.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

### **Mémoires :**

- Belabed, B. (2015). *Les stratégies d'apprentissage de la production écrite en classe du FLE : cas 1<sup>ère</sup> année moyenne*. Mémoire de Master. Université de Oum El Bouaghi.
- Bourezg, S., Necib, I. (2016). *L'erreur au service de l'enseignement/apprentissage : cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP*. Mémoire de Master. Université de Tebessa.

- Djaidja, I. (2019). *Réexploiter les connaissances apprises en lecture pour une progression autonome dans la pratique d'écriture en classe de FLE : cas des apprenants de 5ème AP*. Mémoire de Master. Université de M'sila.
- Kebaili, F. (2011). *L'observation et l'identification des stratégies d'écriture d'un texte argumentatif chez les apprenants du FLE au secondaire algérien*. Mémoire de Magister. Université de Tlemcen.
- Keddad, S. (2019). *Prise en charge de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE : pour une démarche didactique négociée cas des apprenants de 5ème année primaire*. Mémoire de Master. Université de Biskra.

#### Cours :

- Mekhnache, M. (2019/2020). *Cours de Didactique de l'Oral et de l'Ecrit*. Master 2. Didactique des langues et des cultures. Université de Biskra.

#### Sites web :

- <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Coh%C3%A9sion>
- <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-alhalth-gamyi.10981/>
- <https://ajccrem.hypotheses.org/440>
- [https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m\\_Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html](https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html)
- <https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.cjamet&part=18838>