

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Filière de français

Système L.M.D



L'analyse des erreurs en production écrite :

Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra

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

Option : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Encadré par:

M: Mohamed DJOUDI

présenté par :

LABDI Amel

**Année universitaire :
2012 - 2013**

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	02
CHAPITRE I : “ <i>Dire et accompagner l’erreur</i> ”	
1- Définition de la notion de l’erreur :	06
1.1- Qu’entendons-nous par la notion « erreur » ?	06
1.2- Définition en didactique :	07
2- Différents types d’erreur :	08
2.1- Erreurs de contenu :	08
2.2- Erreurs de forme :	09
3- De la faute à l’erreur :	10
3.1- L’origine de la faute :	13
3.2- La faute dans l’apprentissage :	14
3.3- La faute, la responsabilité de l’élève :	14
4- Des questions préalables :	15
4.1- Quelles erreurs corriger ?	15
4.2- Comment corriger les erreurs ?	16
4.3- Quand corriger ?	18
4.4- Pour qui ?	19
4.5- Pourquoi ?	20
Conclusion	20
CHAPITRE II : “ <i>Analyser la production écrite</i> ”	
1- Qu’est-ce que l’écrit ?	22
1.1- Définition de l’écrit :	22
1.2- Définition de la production écrite :	23

2-	La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :	24
2.1-	L'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen :	25
2.2-	Pédagogie de l'erreur en production :	26
2.2.1-	Conceptualisation :	27
2.2.2-	systématisation :	27
2.2.3-	appropriation et fixation :	28
2.3-	Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits :	28
2.3.1-	Erreurs renvoyant à la logo-graphie :	28
2.3.2-	Erreurs sur les homophonies lexicales :	29
2.3.3-	Erreurs sur les homophonies verbales :	29
2.3.4-	La ponctuation :	30
3-	Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production :	31
3.1-	Les corrections envisagées en classe du FLE :	31
3.1.1-	La correction directe :	31
3.1.2-	la correction stratégique :	32
3.2-	Le travail en groupe :	33
4-	Stratégie de remédiation :	38
	Conclusion :	39
	CHAPITRE III : « Analyse des données et résultats obtenus » :	
1-	Objectifs de la recherche :	41
2-	Présentation et analyse du corpus :	41
2.1-	Terrain :	41
2.2-	La collecte des données :	42
3-	Analyse et interprétation des erreurs :	43
3.1-	Rappel de la consigne :	43
3.2-	Correction des erreurs fréquentes :	43

3.3-	Analyse des copies :	44
3.3.1-	Plan pragmatique :	44
3.3.2-	Plan textuel :	44
3.3.3-	Lexique :	44
3.3.4-	Plan morphosyntaxique / orthographe :	45
3.3.5-	L'évaluation des productions écrites des élèves :	46
3.3.6-	Défendre une thèse :	47
4-	Analyse et interprétation du questionnaire :	48
	Conclusion :	57
	CONCLUSION GENERALE :	59
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE :	
	ANNEXES :	

2- 46

3- 47

3-1- 47

3-2- 47

- a) Structuration : 47
- b) Cohérence du système des temps : 47
- c) La cohérence sémantique : 47

3-3- 47

3-4- 48

3-5- 49

3-6- 50

4-

Remerciements

Tout d'abord, louange à " Allah " qui m'a guidé sur le droit chemin au long du travail et m'a inspiré les bons pas et les justes réflexes. Sans sa miséricorde ce travail n'aura pas abouti.

Je tiens à remercier Monsieur Mohamed DJOUDI, mon professeur et mon encadreur qui, malgré les prérogatives qui sont les siennes, a accepté sans réserve, de diriger ce mémoire. Il s'y est grandement impliqué par ses directives, ses remarques et suggestions, mais aussi par ses encouragements dans les moments clés de son élaboration.

Je tiens aussi à remercier mon oncle M. Slimane DERNOUNI qui a eu l'amabilité de discuter avec moi sur certains points importants de mon analyse. Ses remarques pertinentes m'ont amené à reconsidérer ma position et à réviser bien des points.

Je ne manquerai pas non plus de dire un grand merci aux membres du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer ce mémoire à sa juste valeur, et de me faire part de leurs remarques sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.

Je dédie ce mémoire à ...

À la mémoire de mon père:

Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous. Ce travail est le fruit des sacrifices que vous avez consentis pour mon éducation et ma formation. J'espère que, du monde qui est le sien maintenant, il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part d'une fille qui a toujours prié pour le salut de son âme. Puisse Dieu, le tout puissant, l'avoir en sa sainte miséricorde !

A ma maman chérie :

Affable, honorable, aimable : tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'as pas cessé de me donner. Tu as fait plus qu'une mère puisse faire pour que ses enfants suivent le bon chemin dans leur vie et leurs études. Puisse Dieu, le tout puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

A mes frères :

Oussama, Kousseme, Salah et Redouane qui m'ont énormément aidée et à qui je témoigne mon affection et ma profonde reconnaissance. Je leur souhaite tout le succès et le bonheur du monde.

Ame1

Introduction

Générale

Depuis quelques années, le statut de l'erreur à l'école a considérablement évolué, tout comme la représentation de l'acte d'apprendre.

« Si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et si celle-ci était écartée du processus d'enseignement de peur que le faux ne s'apprenne comme le vrai (on ne doit jamais faire de faute au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises) »¹

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage, donc le statut de l'erreur apparaît en fait comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage.

Pour cela, nous nous attachons à étudier l'évolution de l'erreur en production écrite et son rôle dans l'apprentissage du français comme langue étrangère pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

La présente étude a pour objectif non seulement de comprendre les tenants et les aboutissants de cette action pédagogique, mais aussi d'apprécier son impact sur l'appréciation de la compétence des élèves dans la production écrite.

La problématique étant :

L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il se faire sans erreurs ? Et pour quelles raisons sont-elles produites ?

Ce que nous pouvons formuler comme hypothèses afin de répondre à cette problématique sont :

1) Nous ne supposons que l'analyse de l'erreur présente le double intérêt pour l'enseignant d'évaluer la pertinence de son enseignement et de repérer les besoins de chaque élève.

¹ fradet.net/img/mémoires/memoire_pe1.pdf. (Consulter le 10/03/2013 à 14.00 h).

2) Nous pensons que l'erreur doit être bien analysée par l'enseignant et bien comprise par l'élève, pour cela elle doit être considérée comme une étape normale de l'apprentissage dans un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève, parce qu'apprendre c'est prendre le risque de se tromper, c'est oser expérimenter les outils que l'on maîtrise aux situations que l'on rencontre, « *l'erreur est rarement le fruit du hasard* »², en effet elle est induite par une certaine logique qui mérite d'être analysée.

Dans le corpus que nous choisissons pour ce modeste travail, nous prenons les apprenants de la 4^{ème} année moyenne (collégiens) comme échantillon et comme objet de notre enquête. Nous allons travailler avec les élèves du CEM « Remichi Mohamed » à Biskra.

Nous structurons notre travail en trois chapitres :

✓ Dans le premier chapitre nous définissons le concept de l'erreur, nous traitons ensuite, les différents types de l'erreur, et nous apportons des précisions sur la distinction entre la faute et l'erreur. Enfin, nous exposons des questions préalables (Quelles erreurs corriger ? Comment ? Quand ?...).

✓ Dans le deuxième chapitre, nous abordons la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen, en mettant en évidence les démarches et les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production écrite.

✓ Et le troisième chapitre, nous le consacrons entièrement à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête de terrain, dans ce volet pratique, nous optons pour la méthode analytique et expérimentale.

² Equipe de recherche articulation école-collège, *le statut de l'erreur dans l'enseignement* en CM2 et en 6^e, INRP, 1987.

Pour réaliser notre expérimentation, nous allons analyser et classer les résultats obtenus de nos séances d'expression écrite avec 15 élèves de 4^{ème} A.M.

Nous terminons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous essayons d'exposé le fruit auquel abouti notre travail. Dans cette conclusion nous faisons part des résultats auxquels nous sommes arrivés. Lesquels nous ont permis de vérifier et confirmer nos hypothèses de départ.

chapitre I :

"Dire et accompagner l'erreur"

L'impact de l'erreur sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui reconnu et admis. Influencée par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait indissociablement partie du processus d'apprentissage.

Auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif particulièrement centré sur l'élève. C'était un moyen de sanction du travail avec le développement du modèle constructiviste de l'apprentissage, le statut didactique de l'erreur s'est modifié. Il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irrémédiable.

1- Définition de la notion de l'erreur :

1-1- Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent.* »³

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote : « *Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux.* »⁴

1-2- Définition en didactique :

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

³ Le nouveau petit Robert, « *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française* », millésime, 2009, p 920.

⁴ Encyclopédie Universalis, Paris, Albin Michel, 1966, V.8, p 62

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »⁵

Mais J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle l' « écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue. »⁶ L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères.

2- Différents types d'erreur :

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. On distingue deux types d'erreurs : erreurs de contenu et erreurs de forme.

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, selon Christine TAGLIANTE ce sont « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.* »⁷

Mais pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. A ce propos, on en distingue deux types : les erreurs de contenu et celles de forme.

⁵ PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDER Ulli, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* », IFDLM, 1980, p 36.

⁶ CUQ J-P et Alli, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, clé international/Asdifle, 2004, p 192.

⁷ TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, p 192.

2-1- Erreurs de contenu :

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

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

2-2- Erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

« - **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj). 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. »⁸

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

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

3- De la faute à l'erreur :

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction que certains appellent « *syndrome de l'ancre rouge*. »⁹ Est aujourd'hui souvent perçue négativement à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'ancre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connectées lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ?

⁸ DEMIRTAS, Lokman, « *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque* », 2008, p 181.

⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre, « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur, 1997, p11.

En réalité, soyons honnêtes, la couleur de stylo ne change rien : le fond du problème est la confusion trop fréquente entre « faute » et « erreur ». Dans le langage courant les deux termes sont quasi équivalents, « la faute » est marquée d'une connotation religieuse, dans ce contexte, « erreur » est plus neutre. Mais dans le domaine didactique des langues la nature de ces deux termes diffèrent.

La faute, peut être due à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue...) est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance ... etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, dans ces conditions, dès que l'élève se retrouve dans une situation confortable il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte.

R.Galisson et D.Coste s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, cette dernière est définie comme suit : « *La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles même diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.* »¹⁰

En revanche, l'erreur relève d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, revêt à un caractère systématique et récurrent : elle est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné.

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui en train d'avoir lieu, elle est considérée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage*

¹⁰ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette, 1976, p 215.

*étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom.*¹¹

Quant à Daniel DECOMPS, l'erreur est perçue comme « *un processus non conforme au contrat.* »¹² Le premier terme de cette définition montre que l'erreur est une production de sens. Elle n'est plus un produit parce qu'il s'agit de quelque chose qui évolue avec le temps. Le second terme révèle que toute production erronée signale l'existence d'un écart par rapport à une référence fixée de cette définition.

DECOMPS veut décontaminer l'erreur de tout jugement moral, pour lui, l'erreur n'est plus ce qu'elle était. Il veut dire qu'elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, d'après lui, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

3-1- l'origine de la faute :

L'école est d'abord un lieu de contrainte où la faute y trouve sa place. J.P ASTOLFI parle à ce propos de « *la violence symbolique* » faite aux élèves.

« Cette violence est tout d'abord d'ordre épistémologique, car apprendre est loin d'être naturel. Dans la vie quotidienne, on résout généralement les problèmes sans apprendre, en utilisant au mieux les ressources cognitives disponibles... et en sollicitant de l'aide pour le reste ! L'école est, de ce point de vue, un milieu artificiel construit par les sociétés modernes pour ne pas laisser les apprentissages s'opérer au gré des circonstances.

¹¹ ASTOLFI, Jean-Pierre, op.cit, p 45.

¹² DECOMPS, Daniel, « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris, 1999, p 18.

Cette violence scolaire est aussi d'ordre psychanalytique, car l'apprentissage qui ne produit chez certains qu'une anxiété légère et normale, réactive chez d'autres les peurs archaïques de la petite enfance, produisant parfois des décharges de violence, verbale ou physique. Bref, c'est angoissant, ça déplace, fait grandir, fragilise les défenses, éloigne la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité.

Enfin, cette violence est surtout d'ordre humaine puisque apprendre est inscrit au cœur même de l'espèce humaine, inscrit mais non écrit d'avance, indispensable mais douloureux.»¹³

3-2- La faute dans l'apprentissage :

Ne parler que de faute, c'est être injuste envers l'élève, c'est laisser l'apprenant se complaire dans cette situation de mauvaise foi, de paresse, de stratégie d'évitement, c'est lui fournir une fausse bonne conscience, c'est ne pas l'aider à parvenir à un meilleur niveau. Donc, il convient de considérer la faute à sa juste valeur. La faute est de la responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer.

3-3- La faute, la responsabilité de l'élève :

« La pédagogie de l'erreur, postule qu'un élève doit être toujours motivé, toujours plein de bonne volonté. Nous estimons alors que la faute est normale, utile et positive dans l'apprentissage : nous dramatisons les essais « ratés », nous l'encourageons à s'exprimer et à réfléchir.

Mais cette pédagogie de l'erreur n'a-t-elle pas pour effet pervers de favoriser la négligence de l'élève à baisser sa vigilance et finalement de répéter systématiquement les mêmes fautes.

En effet, en ne parlant que de l'erreur, nous oublions que certains écarts à la réponse attendue par le professeur relèvent de la responsabilité de l'élève : il s'agit de la faute. Il en est ainsi toutes les fois où l'élève manifeste un manque d'effort, de volonté, de travail... Il semble inconcevable de parler d'erreur lorsque l'élève n'écoute pas, ne s'investit pas, répond n'importe quoi pour se débarrasser au plus

¹³ ASTOLFI, Jean-Pierre, Op.cit, p 109.

vite de la question, quand il ne tient pas compte des données, des conseils, quand il se satisfait d'une réponse erronée, quand il ne donne pas le meilleur de lui-même ... seul l'élève est responsable »¹⁴

Alors, pour éviter tout mauvais diagnostic, il paraît nécessaire de faire des efforts supplémentaires (exercices, questionnement). Si l'élève ne joue pas le jeu alors il sera le seul responsable de son défaut d'excellence, puisqu'il ne fait rien pour le dépasser malgré l'aide que lui propose le professeur.

4- Des questions préalables :

4-1- Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement d'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger.

Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger, signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « *une classification générale des erreurs.* »¹⁵ à corriger :

✓ **Les erreurs affectant l'intelligibilité du message :** il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

✓ **Les erreurs fréquentes :** ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par

¹⁴ www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf (consulter le 17/03/2013 à 22:03).

¹⁵ CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, « *le point sur la phonétique* », Paris, Clé international, 1993, p78.

EX : il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français. (ex : téléphone = téléfone, manteau=manto, merci = mersi).

✓ **Les erreurs jugées irritantes** : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs, surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation en français avec lui.

Par conséquent, il est clair, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignement de FLE face aux erreurs devient très important, en raison de la prise en considération des besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de leur compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

4-2- Comment corriger ces erreurs ?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire :

- « *Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.*

- *C'est pourquoi il est conseillé d'expliciter clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.*

- *Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit.*

- *Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs ?*

- *Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. »¹⁶*

4-3- Quand corriger ?

Pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et de certaines stratégies, techniques/tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

1) En classe (pendant le cours) :

a) Pour l'enseignant :

- Il apporte une aide ponctuelle.
- Corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti.

b) Pour l'apprenant :

- Motivé par le professeur, il doit s'impliquer dans son auto-correction.

¹⁶ www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm (consulté le 16/04/2013 à 21:47).

- Il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats.
- Il doit relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire... etc.)

2) Après la classe (après le cours) :

a) Pour l'enseignant :

- Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants.
- Rendre les textes d'expression écrite et contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

b) Pour l'apprenant :

- il doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur en se servant des grilles d'indicateurs de réussite (Ex : grille d'autocorrection et d'auto-évaluation).
- Demander de l'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

4-4- Pour qui ?

La correction des erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

a) Pour l'enseignant : L'analyse des erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.

b) Pour l'apprenant : Cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

c) Pour l'enseignement : Tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, à la mise en place d'un cours ou à

l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (assurer la régulation du programme d'enseignement)

4-5- Pourquoi ?

a) L'enseignant :

- Pour vérifier les résultats attendus.
- Pour vérifier l'acquisition de compétences.
- Pour analyser les erreurs et y remédier.

b) L'apprenant :

- Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.
- Pour pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur, qui est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique, il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliqueraient de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible dans la situation actuelle de notre système éducatif.

L'erreur étant bien un témoin d'une évolution en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'élève un moyen de progression.

chapitre II :

"Analyser la production écrite" :

Il est bien connu que dans le domaine de la didactique, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement et leur insatisfaction à propos des performances des élèves en production écrite, tant au niveau primaire qu'au niveau du cycle secondaire. En effet, ils se plaignent beaucoup des résultats négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate dans la langue, notamment dans les activités d'écriture tant nécessaire à leur réussite scolaire.

1- Qu'est ce que l'écrit ?

1-1- Définition de l'écrit :

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale.

Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociales, les annonces et toutes sortes d'affiches.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions ont émergées, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est :

*« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »*¹⁷

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une

¹⁷ CUQ, Jean-Pierre, « dictionnaire de didactique du français L E et L S », coll., Asdifle, Clé international, Paris, 2003, p 78, 79.

tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. »¹⁸. Dans un deuxième sens ils ont défini : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »¹⁹. Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pense que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter »²⁰. Alors que « le savoir écrire finalement est affaire de stylo, de don, ou de talent »²¹.

1-2- Définition de la production écrite :

Pierre MARTINEZ définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique. »²² Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

¹⁸ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « cours de didactique du français LE et LS », Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178.

¹⁹ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p 182.

²⁰ ROIER, Jean Maurice, « la didactique du français », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002, p 30.

²¹ ROIER, Jean Maurice, Op.cit., p 30.

²² MARTINEZ, Pierre, « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.

D'après une approche psychologique, JR Hayes et LS Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : *« une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens. »*²³

2- La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :

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

2-1- L'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen :

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire par beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour pouvoir s'investir et réinvestir leur acquis, pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant, car tout enfant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptés.

Pour insister sur l'importance des représentations de la pratique de l'écriture dans le programme scolaire, HALTE Jean-François a rapporté les résultats d'une enquête auprès des élèves en C.M, il avance ce qui suit :

²³DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr (consulté le 27/03/2013 à 15:30).

« Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...) et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement... »²⁴

Donc, la production écrite est une activité évaluative de l'apprenant, elle orne ses apprentissages et ses expériences. Au cours de sa pratique l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio familial : la motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail; il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite; l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, tous les facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

En effet, l'objectif de l'enseignement du français L.E en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer à l'écrit et à l'oral ; il s'agit de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlant cette langue; pour ce faire, le manuel scolaire est élaboré sur la base de quatre compétences langagières: compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale.

2-2- La pédagogie de l'erreur en production :

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordres

²⁴ HALTE, Jean-François, « *la didactique du français* », Paris, PUF, 1992, p 102.

morphosyntaxique. Comme les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients puisque inséparables de ce processus, elles sont au contraire la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « inter langue » et dont le système linguistique est en train de se mettre en place. Il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation, de cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme moyen d'apprendre et de progresser.

De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Dans cette optique Christine TAGLIANTE propose des « activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi. »²⁵

2-2-1- conceptualisation :

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. « Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère »²⁶

2-2-2- systématisation :

L'objectif consiste : « à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses

²⁵ TAGLIANTE Christine, « la classe de langue », Paris, clé international, 2001, p153, 155.

²⁶ DEMIRTAS, Lokman, « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque » 2008, p 100.

compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite »²⁷

Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

2-2-3- Appropriation et Fixation :

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et les structures langagiers se rapportant au thème. Il faut donc favoriser l'emploi répété de lé structures à fixer.

2-3- Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits :

A ce titre, la typologie des erreurs proposée par Nina CATACH peut être d'une aide précieuse. Selon CATACH, elle permet de « *rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés.* »²⁸ L'application formelle de typologie est à proscrire, elle ne se comprend que dans une pratique interactive du questionnement orthographique qui s'inscrit dans un comportement métalinguistique.

²⁷ DEMIRTAS, Lokman, Op.cit. p101.

²⁸ CATACH Nina, « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* », Paris: Nathan Université, 1986- p.287-289

2-3-1- Erreurs renvoyant à la logo-graphie :

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

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

2-3-2- Erreurs sur les homophonies lexicales :

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

Selon le linguiste Alain BENTOLILA, ces erreurs relèvent de « *la connaissance du monde* »²⁹. Elles se rencontrent surtout chez les jeunes enfants, ou plus tard, en cas de méconnaissance du lexique, ce qui est le cas, dans les classes de collège et notamment celles de première année moyenne.

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

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

2-3-3- Erreurs sur les homophonies verbales :

Dans cette catégorie, on peut procéder à un examen minutieux de ces erreurs dans la mesure où elles sont fréquentes dans les copies.

On peut noter les erreurs récurrentes suivantes :

²⁹ Djouimaa.Nabila, problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.

Confusion entre:

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

2-3-4- La ponctuation :

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

Enfin, l'indigence de l'élève au plan lexical et morphosyntaxique constitue un obstacle de taille qui ne favorise pas une expression organisée et structurée et partant de là, son incapacité à utiliser correctement les signes de ponctuation qui organisent en structurent le message à produire.

3- Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite :

3-1- Les corrections envisagées en classe du FLE :

Lors des débats organisés en classe, les élèves être initiés à réfléchir sur les erreurs, leur type pour les expliciter et également, évoquer leurs

stratégies...etc. Puis essayer de comprendre que la bonne réponse n'est pas le fruit du hasard même si, pour une grande part, des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur. Ces automatismes doivent cependant être explicites, il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir ni de copier cent fois la correction d'un accord. Il existe deux types de corrections ; la première est dite **directe** et la deuxième se veut **stratégique**.

3-1-1- La correction directe :

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

Robb et Coll résumaient les variantes de correction directe comme suit :

- *“ la correction complète, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.*
- *la correction codée, ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.*
- *la correction codée avec les couleurs, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.*
- *l'énumération des erreurs, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction »³⁰.*

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont sensées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface

³⁰ www.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf (consulté le 08/04/2013 à 13:10).

que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

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

3-1-2- La correction stratégique

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

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

Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée "*auto-questionnement*"³¹ qui s'applique à chaque mot du texte produit.

Les résultats obtenus ont montré que, la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (chaque élève posait trois questions : Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?)Pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs.

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

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

³¹ www.apfmalte.com/.../Une%20methodologie%20de%20l'ecrit.ppt. (Consulté le 08/04/2013 à 13:46).

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

3-2- Le travail en groupe :

Le travail de groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux élèves une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter rappelle que *« le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances »*³²

³² REUTER, Yves, « enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, 1969, p 79.

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées.

Les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'interpersonnel à l'intra personnel (capacité à introduire un conflit en soi-même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque élève est confronté à des points de vue divergents. L'élève est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intra individuel : l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement. Selon Vygotsky, *« le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement »*³³. Ce concept peut être défini comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui).

Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à l'enseignant de déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignement adéquat.

³³Lire notamment *« Vygotsky aujourd'hui »*, 1985, p. 112, cité par Reuter Yves, Op.cit. p. 83

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe : « *Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs.* »³⁴ Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement.

En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe surtout par rapport à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit :

- ❖ Le travail de groupe **renforce les liens** entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer à la réalisation d'un écrit.
- ❖ Il est aussi considéré comme **un moment propice** pour le travail autonome à travers **l'attitude autocritique**, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- ❖ La pédagogie de groupe conduit à **l'addition des efforts** et à **la compensation** des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.

³⁴ Document d'accompagnement du français 2eA.M p.24.

- ❖ **La correction non publique** et qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des élèves en question.
- ❖ Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. De ce fait, ils laissent à leur enseignant le soin de décider et de réfléchir seul. Mais dans le travail de groupe, les apprenants sont invités à une **Co-réflexion** et à une **Co-décision** continues.
- ❖ L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet **de stimuler la créativité langagière** et de former **la compétence de communication**. Le travail collectif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'élève peut mieux concrétiser ses propres idées que dans la classe toute entière.
- ❖ Dans le travail de groupe, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison,...).
- ❖ Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, paraît par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.

4- Stratégies de remédiation :

En ce qui concerne l'interprétation des erreurs en production écrite, nous proposons dans cette étape du présent travail quelques mesures à prendre en tant que techniques/tactiques efficaces en vue de les faire disparaître dans le plus court délai :

- ✓ *« Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenant afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.*
- ✓ *Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.*
- ✓ *Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.*
- ✓ *Pour ce faire, l'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maîtrise de la langue cible en production écrite.*
- ✓ *En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.*
- ✓ *Les erreurs qui ne sont point que des lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer. Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.*
- ✓ *Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs »³⁵*

La production écrite est une activité très importante pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficiente d'elle.

³⁵ DEMIRTAS, Lokman, Op.cit. p. 18.

Pour cela, dans ce deuxième chapitre, nous avons précisé ce qui est l'expression écrite selon le point de vue scolaire et son application dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.

Ensuite, nous avons mis l'accent sur les pédagogies et les typologies des erreurs rencontrées dans les écrits : bien que les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison...

En fin, On est arrivé à noter les démarches à suivre par l'enseignant et les stratégies de remédiation en séance de production écrite

Chapitre III :

"Analyse Des Données Et Résultats Obtenus"

L'apprentissage de l'écrit en classe est souvent restreint à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques, plutôt

qu'à l'application des stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture.

Dans le but de comprendre ce qui est en cause dans la mauvaise pratique de l'écriture chez les élèves du moyen, et les difficultés éprouvées chez- eux durant l'exercice de la production écrite, nous avons mené notre investigation au sein du CEM Remichi Mohamed, d'une part par l'analyse des copies des élèves, et d'autre part par la distribution d'un questionnaire aux enseignants.

1) Objectifs de notre recherche :

Deux objectifs ont présidé notre recherche :

1- Vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement d'une part, et identifier la place qu'occupe la production écrite dans l'apprentissage de FLE d'autre part.

2- Analyser les difficultés ou les complexités que pourraient rencontrer les élèves du moyen dans la production écrite et analyser les démarches suivies par les enseignants.

2) Présentation et analyse du corpus :

2-1- Le terrain :

Pour pouvoir réaliser notre étude, nous avons choisi comme corpus les élèves de la 4^{ème} année moyenne du collège Remichi Mohamed dans la ville de Biskra.

A l'issue de cette année, les élèves subiront les épreuves du BEM. Notre échantillon se compose de 15 copies d'élèves dont l'âge varie entre 15 et 16 ans et nous avons travaillé avec 10 enseignants dans différents collèges.

2-2- La collecte des données :

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons recouru à deux outils :

Premièrement, nous avons fait une analyse des copies des élèves de la 4^{ème} A.M, nous avons analysé leurs productions écrites. Ils devaient rédiger un texte descriptif à partir de la consigne suivante :

Consigne :

« Faites le portrait physique et morale d'une personne que vous connaissez et justifier votre choix. »

Votre texte doit comporter : (critères d'évaluation annoncés aux élèves).

- ❖ *Employer des outils grammaticaux de coordination ou de subordination.*
- ❖ *Faites l'accord du sujet/ adjectif.*
- ❖ *Exprimer deux idées de comparaison.*
- ❖ *Employer dans votre texte le présent.*

Deuxièmement, nous avons construit et distribué un questionnaire qui cible les enseignants de la 4^{ème} A.M. Ce questionnaire porte sur la perception, la conception et l'évaluation des productions écrites.

3) Analyse et interprétation des copies :

1- Rappel de la consigne :

« Faites le portrait physique et morale d'une personne que vous connaissez et justifier votre choix. »

2- Correction des erreurs fréquentes :

Erreurs	Correction
<i>-Mon frère Amine est petite garçon 10 ans.</i>	<i>-Mon petit frère Amine est âgé de dix ans.</i>
<i>-Ma mère elle est gentille et joyeux et calme et franche.</i>	<i>-Ma mère est gentille, joyeuse, calme et franche.</i>
<i>-Je pense moi....</i>	<i>-Je pense que....</i>
<i>-il de teille moyen.</i>	<i>-Il est de taille moyenne.</i>
<i>-mon père a grand est maigre.</i>	<i>-mon père est grand et maigre.</i>
<i>-Ma mère est une femme trant-huit ans. elle est moyen est maigre. sa peau et blanc.</i>	<i>-Ma mère est une femme de trente-huit ans. Elle est de taille moyenne et maigre. Sa peau est blanche.</i>
<i>- ... les dents blanches est bien ranger.</i>	<i>-...Ses dents sont blanches et bien rangées.</i>
<i>- il a de grande yeux noir.</i>	<i>- il a de grands yeux noirs.</i>
<i>-j'aime ma mère parce que elle est doux et gentil et très affectueux mais parfois il devient nerveux.</i>	<i>-J'aime ma mère parce qu'elle est douce et gentille et très affectueuse mais parfois elle devient nerveuse.</i>

3- Analyse des copies :

3-1- Plan pragmatique :

Les apprenants ont respecté la nature du type de texte demandé, c'est-à-dire ils ont respecté la consigne en rédigeant un texte descriptif qui décrit une personne.

3-2- Plan textuel :

a) Structuration : les élèves possèdent théoriquement la structure du texte descriptif, ils ont fait le portrait physique et moral d'une personne, mais la majorité d'entre eux n'ont pas développé leurs idées. Ces descriptions n'ont pas été organisées sous forme de texte et nous avons constaté l'absence des signes de ponctuation, excepté l'utilisation du point.

b) Cohérence du système des temps : nous avons constaté que les apprenants ont employé le présent de l'indicatif pour décrire une personne mais il y'a des copies d'élèves où l'emploi des verbes était rare.

c) La cohérence sémantique : les productions écrites que nous avons analysées nous permettent de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. Les apprenants avancent leurs idées et emploient des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres. Ce qui a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique.

3-3- Lexique :

- Les textes se caractérisent par l'emploi d'un vocabulaire courant mais insuffisant pour la description. Les élèves n'ont pas utilisé des substituts lexicaux/grammaticaux pour enrichir leurs description et pour éviter la répétition du pronom « il » et « elle ».
- La répétition et l'usage inexacts de l'adjectif possessif « sa » dans : sa visage, sa cheveux...

3-4- Plan morphosyntaxique / orthographe :

Les nombreuses erreurs constatées au niveau morphosyntaxique et morphologique sont des indices révélateurs des difficultés diverses rencontrées par les élèves quant à l'application des règles de la langue françaises lors de la rédaction. Ces problèmes constatés au moment de l'analyse des copies ont eu un impact majeur sur la cohérence textuelle.

Les erreurs commises sont d'ordre morphosyntaxique. Elles se résument dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux, de l'accord sujet/verbe, de la structure des phrases, du choix des déterminants ainsi que l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination, l'orthographe lexicale (erreurs dans l'orthographe des mots), l'orthographe grammaticale (accord nom/adjectif, homonymes... etc.)

Exemples :

- ❖ Erreurs dans l'orthographe des mots « *bouch, grond, dant, teille, chauveaux, yeaux, moiën...* »
- ❖ Erreurs dans l'accord des adjectifs qualificatifs : « *noir yeux et petite, court, gentiles, beles, grond...* »
- ❖ Emploi erroné de la majuscule au milieu de la phrase : « *J'aime Mon frère, parce que Mon père et très gentiles, et Sa taille...* »
- ❖ Emploi des lettres minuscules :
 - Au début de la phrase
 - Après un point.

- ❖ Confusion entre :

- 1) L'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » : « *Il est moien est maigre, ses yeux noisette est grand, elle et doux et gentil.* »
 - 2) L'auxiliaire « avoir » et la préposition « à » : « *Il à 14 ans, Il à une petite bouch...* »
- ❖ Omission de la marque du pluriel dans : « *le cheveux, ses yeux noire et grand...* »
 - ❖ Emploi erroné du pronom « il » : « *Ma mère est une femme de 38 ans,.... il a une petite bouche.* »

3-5- L'évaluation des productions écrites des élèves :

La démarche des pratiques habituelles l'évaluation des productions écrites des élèves est toujours la même : remarques, annotations écrites en marge de la copie (non-respect des règles de syntaxe, morpho syntaxe etc.), codages divers. La difficulté réside au niveau des problèmes de la structure du texte, de la cohérence ou du contenu du message. Les élèves n'apprennent pas à repérer des dysfonctionnements.

Dans la démarche du projet, l'important n'est pas qu'une production s'améliore du fait des interventions de l'enseignant, mais que les élèves apprennent à repérer eux-mêmes des dysfonctionnements et à y remédier. Il peut intervenir pour orthographier lui-même certains mots ou rectifier des erreurs portant sur des aspects que l'enfant n'arrive pas encore à résoudre lui-même. Il va alléger ainsi la tâche de l'élève sur certains aspects pour qu'il puisse mobiliser son énergie sur d'autres aspects.

Nous avons également constaté que la quasi-totalité des erreurs relevées sur les copies des élèves ne concernaient que celles relevant du niveau phrastique (syntaxe, morphologie, lexique) et que la dimension textuelle ainsi que les règles qui lui propres n'ont fait l'objet d'aucune observation, si l'on excepte un ou deux cas.

3-6- Défendre une thèse :

Classe : 4^{ème} année moyenne

Nombres d'élèves : 15

Projet : *Argumenter en racontant.*

Séquence : N°3.

Activité : *production écrite*

Rappel du sujet : « *Faites le portrait physique et morale d'une personne que vous connaissez et justifier votre choix. »*

Elèves	Critères d'évaluation					Note globale
	Exprimer la comparaison	Employer le présent	Outils grammaticaux de coordination / subordination.		l'accord sujet/ adjectif.	
1	0	X	0	0	0	05.00
2	X	X	X	0	0	12.50
3	X	X	X	0	X	17.50
4	X	X	X	0	0	12.50
5	0	X	0	0	0	05.00
6	0	X	0	X	0	07.50
7	0	X	X	0	X	12.50
8	X	X	X	0	0	12.50
9	0	X	X	0	X	12.50
10	X	X	X	0	X	17.50
11	0	X	X	X	0	10.00
12	0	X	0	X	0	07.50
13	X	X	0	0	0	10.00
14	X	X	0	0	0	10.00
15	0	X	X	0	X	12.50

4- Analyse et interprétation du questionnaire :

Nous avons partagé notre questionnaire en quatre parties selon quatre grands axes :

1)- Définition du texte :

Q1 : En proposant un sujet d'expression écrite qu'attendez-vous que vos élèves produisent ?

Q4 : Comment définissiez-vous un texte ?

Q6 : Un texte est une suite de phrases interchangeables ?

Tableau 1(Q : question, R : réponse)

	R1	R2	R3	R4	R5
Q1	<i>Moment de réinvestissement des acquis. Une situation d'intégration.</i>	<i>un écrit significatif et cohérent.</i>	<i>Paragraphe ou ils auront à employer ce qu'ils ont étudié dans la séquence.</i>	<i>Un essai cohérent plus au moins structuré.</i>	<i>Les élèves doivent investir les acquis métalinguistiques étudiés au cours de la séquence.</i>
Q4	<i>Un ensemble de phrase cohérent</i>	<i>ensemble de phrase qui véhiculent un sens.</i>	?	<i>Ensemble cohérent de phrases bien structurées.</i>	<i>Toute production écrite communiquant un message. Une source pertinente de mots.</i>
Q6	Non	Non	?	Non	Oui

	R6	R7	R8	R9	R10
Q1	<i>J'attends qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris correctement.</i>	<i>J'attends que mes élèves produisent un texte.</i>	<i>Un texte cohérent</i>	<i>Un texte cohérent, un produit simple et compréhensible.</i>	<i>Un texte compréhensible, cohérent, avec le minimum de fautes.</i>
Q4	<i>Un assemblage de mots et de phrases selon une structure bien définie visant un objectif.</i>	<i>Plusieurs phrases ayant un sens et qui doit obéir à une structure</i>	<i>Un produit</i>	<i>Un tissu, un tout.</i>	?
Q6	<i>Non, un texte est une suite d'idées organisées dans un ordre chronologique.</i>	Non	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	?

Commentaire :

Q1 : Les réponses à cette question sont partagées entre ceux qui considèrent la production écrite comme prétexte au réinvestissement des acquis antérieurs d'ordre essentiellement morphosyntaxiques, évacuant de la sorte la notion de texte en tant qu'entité textuelle obéissant à des règles de cohérence supérieures à celles qui régissent la phrase. Les autres, une majorité relative, s'attendent à la production d'un écrit cohérent et structuré. Cependant la quasi-totalité des exemples d'appréciations portés par ces derniers par les copies des élèves ne corroborent pas la vision qu'ils donnent de la production écrite; à savoir un écrit cohérent et structuré.

Q4 : Cette question qui avait pour but de voir comment le texte était-il défini par les enseignants, nous ramène à un constat similaire à celui de la **Q1**. Dans la **Q6** plus de 42% considèrent qu'un texte est une suite de phrases interchangeables; c'est-à-dire l'importance de l'écart entre ce qui est devrait être et partant le volume de travail et d'efforts qui reste à fournir en matière de formation.

En égard à l'inadéquation relevée entre les exemples d'appréciations et la considération du produit scriptural comme entité cohérence et structuré, il serait légitime de se demander si les termes d'entité, de cohérence, de structure de règles de cohérence sont véritablement intériorisés par les enseignants ou seulement des clichés vides de sens. Cela nous amène par ailleurs à nous interroger sur la fiabilité de la formation continue et des efforts d'auto-formation consentis par les enseignants.

2)- Reproduction / Investissement :

Q3 : Les productions des élèves :

- Sont-elles de simples reproductions :
- Traduisent-elles un investissement personnel :

Tableau 2

	R1	R2	R3	R4	R5
Q3	<i>Les productions des élèves sont de simples reproductions</i>	<i>de simples reproductions et elles traduisent un investissement personnel</i>	<i>de simples reproductions</i>	<i>De simples reproductions</i>	<i>De simples reproductions</i>

	R6	R7	R8	R9	R10
Q3	<i>Elles traduisent un investissement personnel</i>	<i>de simples reproductions et elles traduisent un investissement personnel</i>	<i>de simples reproductions</i>	<i>de simples reproductions</i>	<i>de simples reproductions.</i>

Commentaire :

Q3 : 70% de réponses considèrent que les productions des élèves ne sont que de simples reproductions des textes élaborés en commun lors de la séance de préparation à l'écrit. En d'autres termes, une mémorisation d'un texte reproduit par écrit par les élèves, une démarche qui fait obstacle à toute velléité d'autonomie et qui consacre l'abêtissement de l'élève et l'atrophie de toute forme de réflexion, de considération personnelle, de structuration de la pensée et partant de la parole et de son corollaire, l'écrit, que faire pour y remédier ? Là est toute la question.

3)- Critères d'évaluations:

Q2 : Quels sont vos critères d'évaluation d'une copie d'élèves ?

Q7 : Sur quelles critères vous basez vous pour choisir les erreurs à corriger ?

Q13 : Quels types de compétences évaluez-vous ? Textuelles, Morphosyntaxiques

Tableau 3

	R1	R2	R3	R4	R5
Q2	<i>Lisibilité, présentation, cohérence, cohésion et correction de la langue.</i>	<i>Si L'élève répond à la consigne d'écriture et s'il réinvesti une métalangue propre.</i>	<i>Ce qui a été demandé dans la consigne.</i>	<i>Lisibilité, présentation, respect de la structure et des temps verbaux adéquats.</i>	<i>cohérence, cohésion, correction de la langue, compréhension du sujet.</i>
Q7	<i>Sur les notions étudiées au cours de la séquence.</i>	<i>-l'impact de l'erreur sur le sens et la qualité de l'écrit demandé. -en rapport avec les compétences installées.</i>	<i>Sur les nombres de fois la même erreur est commise par la majorité des élèves.</i>	<i>Respect de la consigne, ensembles des notions vues au cours de la séquence.</i>	<i>Les fautes d'usages, grammaticales, les incorrections en tenant compte des recommandations</i>
Q13	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques, présentation de la copie, lisibilité.</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques, cohérence des idées et leur enchainement.</i>

	R6	R7	R8	R9	R10
Q2	<i>La compréhension du sujet, l'application et réinvestissement des acquis déjà vue.</i>	<i>Correction de la langue, perfectionnement, adéquation de la ponctuation, cohérence.</i>	<i>Correction de la langue, l'apport personnel, compréhension du sujet.</i>	<i>Correction de la langue, l'apport personnel, compréhension du sujet.</i>	<i>L'effort personnel, compréhension de la consigne, lisibilité de l'écriture.</i>
Q7	<i>Sur ce qu'a vu l'apprenant lors de ses divers apprentissages.</i>	<i>Sur les critères de réussite.</i>	<i>Les plus commises et spécifiques au type de texte.</i>	<i>spécifiques au type de texte, dominantes.</i>	<i>La fréquence des erreurs et si elles sont relatives ou pas...</i>
Q13	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques.</i>	<i>Textuelles.</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques.</i>	<i>Textuelles.</i>	<i>Textuelles, morpho-syntaxiques.</i>

Commentaire :

L'analyse des réponses à la **Q2** fait ressortir par ordre de priorité les critères d'évaluation comme suit

1. Respect de la consigne (7)
2. Correction de la langue (5)
3. Lisibilité (3)
 - Cohérence (3) - Support personnel (3)
4. Présentations (2)
 - Cohésion (2) - Réinvestissement des acquis (2)
5. Respect de la structure (1)
 - Ponctuation.

Avec le respect de la consigne () et la correction de la langue au sens phrastique constituent aux yeux des enseignants des critères d'évaluations privilégiées et passant avant la cohérence, la cohésion... corrobore les observations faites à propos des **Q1,4** et **6** et nous renseigne sur la perception qu'ont beaucoup d'enseignants sur l'activité de production écrite qui semble se limiter essentiellement au niveau morpho-syntaxiques.

Les réponses à la **Q7** font ressortir les types d'erreurs objet de la correction dans l'ordre suivant :

1. Les erreurs portant sur les notions étudiées lors de la séquence (4)
2. Les erreurs morpho-syntaxiques récurrents (3)
3. Les erreurs ayant trait au type de textes (2)
4. Les erreurs ayant un impact sur le sens (1)
5. Les erreurs relevant de la ponctuation (1)

Nous retrouvons dans cet ordre d'importance la prépondérance du phrastique au déterminant textuel qui, de notre point de vue, devrait constituer l'objet de l'évaluation d'abord en tant que structure cohérente

régie par des règles spécifiques puis dans cette même structure une évaluation au plan morphosyntaxique et lexical.

Paradoxalement les réponses à la **Q13** qui avait trait aux types de compétences évaluées relèvent dans leur totalité du type textuel et morphosyntaxique; ce que ne confirme ni les réponses à la **Q7** ni à la **Q2** ci-dessus.

4)- Evaluation :

Q9 : Utilisez-vous un code de correction ? Oui, Non

Q5 : la correction vous attachez-vous aux erreurs inhérentes :

Au texte, A la phrase, Aux deux en même temps (dans quel ordre de priorité)

Phrase	Texte

Q8 : Sont-elles d'ordre textuel ou grammatical ?

Q12 : Vous limitez-vous à : Noter la copie, Porter des observations, Les deux

Q10 : Citez quelques appréciations portées sur les copies des élèves ?

Q11 : Pensez-vous qu'elles aient un quelconque effet sur les apprenants ?
Si non pourquoi ?

Q14 : Quels sont les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants ?

Q15 : Vous limitez-vous : A relever les erreurs, Ou en faites-vous une analyse.

Q16 : Dans ce dernier cas, citez quelques raisons qui justifient, à votre avis, les erreurs commises.

Q17 : Pensez-vous qu'une mauvaise note attribuée à une copie peut influencer sur la notation de la copie suivante (et inversement) ?

Tableau : 4

	R1	R2	R3	R4	R5
Q9	<i>OUI</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
Q5	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>1-phrase 2-texte</i>
Q8	<i>Textuel et grammatical</i>	<i>Textuel et grammatical</i>	<i>Textuel et grammatical</i>	<i>Textuel et grammatical</i>	<i>Textuel et grammatical</i>
Q12	<i>Porter des observations</i>	<i>Porter des observations</i>	<i>Note et observation.</i>	<i>Porter des observations</i>	<i>Note et observation.</i>
Q10	<i>Hors sujet, sujet bien traité, où est la conclusion...</i>	<i>Faiblesse des arguments, non respect du modèle typologique...</i>	<i>Bien, peut faire mieux, attention au pluriel...</i>	<i>Bonne production, continue ! trop de fautes d'orthographe.</i>	<i>Bonne travail, attention aux fautes d'orthographe, félicitations...</i>
Q11	<i>Les apprenants prennent en considération les remarques qui leur sont faites.</i>	<i>Oui, si elles sont individualisées et ciblées elles auront un effet sur les élèves.</i>	<i>Oui</i>	<i>Les élèves évitent de refaire les mêmes erreurs.</i>	<i>Oui, les appréciations aideront l'élève à découvrir ses erreurs afin de les éviter.</i>
Q14	<i>Erreurs d'accord, choix du temps, emploi des pronoms relatifs....</i>	<i>Textuelles, morpho- syntaxiques.</i>	?	<i>Choix du temps, mauvaise articulation des mots...</i>	<i>La ponctuation, phrases incorrectes, en orthographe...</i>
Q15	<i>Faire une analyse.</i>	<i>Faire une analyse</i>	?	<i>Faire une analyse</i>	<i>Faire une analyse</i>
Q16	<i>Manque de pratique de la langue, les élèves ne lisent et n'écrivent qu'en classe.</i>	<i>Manque de pratique de l'activité d'écriture, les interférences.</i>	?	<i>les élèves ne lisent et n'écrivent qu'en classe.</i>	<i>Les élèves ne parlent le français qu'en classe</i>
Q17	<i>Chaque copie est évaluée selon son contenu.</i>	<i>Oui, sinon cette activité n'aura plus sa place dans l'apprentissage.</i>	<i>Pas toujours quelques fois.</i>	<i>Non</i>	<i>Certainement, l'élève doit être conscient de la faute commise et d'y remédier.</i>

	R6	R7	R8	R9	R10
Q9	<i>OUI</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
Q5	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>1-Texte 2-phrase</i>	<i>Phrase.</i>	<i>Texte.</i>	<i>1-Texte 2-phrase</i>
Q8	<i>Textuel et grammatical</i>	<i>Textuel.</i>	<i>grammatical</i>	<i>Textuel.</i>	<i>grammatical</i>
Q12	<i>Porter des observations</i>	<i>Note et observation.</i>	<i>. Porter des observations</i>	<i>Porter des observations</i>	<i>Note et observation.</i>

Q10	<i>Hors sujet, bonne introduction, bonne production, où est la conclusion ?...</i>	<i>Excellent, assez bien, très bien, passable...</i>	<i>Respect du plan, peu mieux faire...</i>	<i>Essaye d'utiliser le dictionnaire, peu mieux faire...</i>	<i>Bien, très bien, hors sujet, fais attention à ...</i>
Q11	<i>Les élèves prennent en considération les remarques faites.</i>	<i>Oui.</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	?
Q14	<i>Choix du temps, emploi des pronoms relatifs, erreurs d'accord.</i>	<i>La ponctuation, l'orthographe, conjugaison...</i>	<i>D'orthographe, de conjugaison des incorrections</i>	<i>D'orthographe, de conjugaison des incorrections</i>	<i>D'orthographe, de conjugaison.</i>
Q15	<i>Faire une analyse</i>	<i>Relever les erreurs.</i>	<i>Relever les erreurs et Faire une analyse</i>	<i>Relever les erreurs.</i>	<i>Relever les erreurs.</i>
Q16	<i>Manque de pratique de la langue, les élèves ne lisent et n'écrivent qu'en classe.</i>	?	<i>Niveau des élèves</i>	<i>Le concept de la langue française.</i>	?
Q17	<i>Chaque copie est évaluée à part.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	<i>Non.</i>	?

Commentaire :

La même contradiction est à noter pour la **Q5** ou 80% des réponses disent s'attacher lors de la correction des copies aux erreurs inhérentes au texte d'abord à la phrase ensuite, une au texte seulement, une autre à la phrase seulement, le même constat contradictoire se répète dans les réponses à la **Q8** ou 60% des réponses privilégient dans la correction les erreurs relevant du textuel ou du grammatical. Cette même contradiction se confirme dans la **Q10** ou un seul enseignant sur 10 a proposé des appréciations relatives au texte (incohérence, absence d'exemples pour illustrer les arguments...). La majorité des autres appréciations sont d'ordre morphosyntaxique ou formulées sous forme d'expression vagues et générales sans effet réel sur l'apprenant en dehors du renforcement positif qu'elles peuvent véhiculer du genre : peut mieux faire, bonne production, bien, passable...). L'ensemble des enseignants interrogés pensent que ces appréciations sont de nature à avoir un impact positif sur les apprenants; ce qui nous semble être loin de tout réalisme sur tout si on s'intéresse au dernier type d'appréciations quasiment vides de sens et

sans pertinence véritable (peut mieux faire, travail d'avantage, respecte la ponctuation...).

A la **Q15**, tout le monde est d'accord pour dire que les erreurs relevées sont commises à une analyse en amont avec la correction et la remédiation en classe mais les réponses à la **Q16** ne confortent pas du simple constat; c'est-à-dire de la conséquence pas de la cause.

Dans les **Q14, 15 et 16**, les types d'erreurs les plus communément sont d'ordre morpho-syntaxique; une seule réponse a fait allusion aux erreurs d'ordre textuel, ce qui va dans le sens des constats faits précédemment, à savoir la focalisation quasiment exclusive, de la correction sur ce qui relève de la phrase. Les erreurs constatées relevaient, en grande partie de la seule volonté des élèves qui « ne portent pas, ne lisent pas, n'écrivent pas... ». Les seuls fautifs sont donc les élèves, les autres composantes du système, à commencer par l'enseignant, sont du coup, hors de cause. Nous pensons qu'il s'agit là d'un raccourci trop simpliste.

5)- Prolongement :

Q18 : Quels prolongements didactiques envisagez-vous à la suite de la correction des copies ?

Tableau 5

	R1	R2	R3	R4	R5
Q18	<i>Remédiation aux erreurs, auto-évaluation, auto-correction.</i>	<i>auto-correction, autre consigne de production écrite qui mobilisera les mêmes compétences.</i>	<i>Améliorer les acquisitions des élèves.</i>	<i>Remédiation aux erreurs, auto-correction.</i>	<i>auto-correction, proposer des exercices de remédiation.</i>

	R6	R7	R8	R9	R10
Q18	<i>Procède un compte rendu et auto-correction.</i>	?	<i>Auto-évaluation et s'améliore.</i>	<i>S'auto-évaluer s'améliorer et s'auto corriger.</i>	?

Commentaire :

Les prolongements didactiques, objet de la **Q18**, gravitent autour de l'auto-évaluation, l'auto-correction, le compte rendu, le mode opératoire, la fiabilité et l'impact de ces activités restent à découvrir

La troisième partie de notre travail a été consacrée au côté pratique de notre recherche et plus particulièrement à une production écrite réalisée en classe par des élèves de quatrième année moyenne du CEM Remichi Mohamed à BISKRA d'une part, et à un questionnaire portant sur l'analyse des erreurs en production écrite destiné aux enseignants d'autre part.

Notre démarche avait pour but d'étudier et d'analyser les écrits des apprenants de quatrième année moyenne dans leur milieu scolaire et de montrer dans quelle mesure ils ont des difficultés et des lacunes dans leurs pratiques d'écriture d'une part, et de savoir à travers le questionnaire quelle vision, quelle conception les professeurs ont-ils de cette activité de production et la manière dont ils la prennent en charge au plan de l'évaluation d'autre part.

Conclusion

Générale

Nous avons réalisé ce modeste mémoire dans le but d'avoir une idée générale claire sur le statut de l'erreur, et sur le processus d'écriture des élèves, et de voir comment ils réfléchissent lors de la rédaction d'une production écrite.

A l'heure actuelle, notre travail est une étude purement descriptive des erreurs d'écriture des élèves apprenant le FLE, et les résultats auxquels nous avons abouti sont une tentative de découverte dans ce domaine de recherche qui demeure un espace étendue à que ce travail ne prétend nullement cerner.

Il est évident qu'analyser les erreurs, les traiter en s'appuyant sur leur nature, amènent l'élève à progresser, puisqu'il lui a été permis d'identifier une procédure, un savoir qu'il va pouvoir réemployer plus facilement. De ce fait, nous nous sommes basés sur la pédagogie de l'erreur en production écrite car :

- L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les

apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle.

- Produire un texte, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences linguistiques, langagières et textuelles mais aussi et surtout une décision, une envie et un désir de communiquer avec quelqu'un d'autre à tout moment lorsque l'occasion se présente.

Pour examiner ces problématiques (les erreurs et l'apprentissage de l'écrit), nous avons consacré tout un chapitre afin de voir dans quelle mesure l'expression écrite est efficace pour apprendre le français. Il faut d'abord réfléchir sur les problèmes essentiels existant dans le système éducatif algérien et ensuite approfondir la réflexion sur les différents paramètres qui interviennent dans l'apprentissage de l'écrit.

Par conséquent, pour confirmer nos hypothèses, notre démarche analytique, suivie d'interprétation des données, nous permet de proposer, à titre tout à fait indicatif, quelques solutions pour la mise en œuvre de la correction des erreurs en production écrite :

✓ Le fait de corriger les copies, même de manière consciencieuse, demeure un travail plus complexe. Sachant que la réussite ponctuelle à une épreuve ne garantit jamais un apprentissage réussi, nous essayons de créer un lien direct et continu entre les apprenants et les erreurs qu'ils commettent, pour qu'ils s'habituent à prendre en charge l'apprentissage dont ils ne se sentent pas forcément responsables. Pour y parvenir, nous appliquons un protocole précis. Au fur et à mesure que nous avançons, nous ne soulignons les erreurs concernant essentiellement les compétences de la dernière séquence et ce sont les apprenants eux-mêmes qui repèrent et corrigent leurs erreurs: soit les erreurs d'orthographe, les erreurs grammaticales ou textuelles. L'essentiel consiste à avoir la volonté de s'auto-évaluer.

✓ Ainsi ils ne se focalisent plus sur une certaine partie du travail, mais sur son ensemble. Cela leur permet de rafraîchir leurs connaissances. le simple fait de reconsidérer systématiquement les copies, donne lieu à des explications dont tout le monde pourra tirer profit. Or, le fait de clarifier les différents critères de correction auprès des apprenants, et par eux-mêmes, ouvre généralement un dialogue constructif (quoique très court) qui place les apprenants au cœur de l'activité pédagogique.

✓ A la suite de chaque rédaction nous proposons aux apprenants de relire leurs travaux en se référant à la liste détaillée des critères de correction (masculin/féminin, singulier/pluriel, etc.). Ainsi, en se référant à cette liste, ils sont perpétuellement sollicités pour mesurer l'adéquation entre ce qu'il faut faire pour réussir, et ce qu'ils ont fait.

Enfin, nous souhaitons avoir pu donner, à travers cette modeste recherche une description aussi objective que possible sur la prise en charge pédagogique de l'activité de production écrite aussi bien par le professeur que par l'élève.

Nous estimons que quelque soit l'importance de l'éclairage que la théorie peut nous apporter, il n'est pas de meilleur façon d'apprendre que de mettre la main à la pâte pour façonner son pain et de se jeter à l'eau pour apprendre à nager.

Références

bibliographiques

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages :

- 1- ASTOLFI, Jean-Pierre, *“ l’erreur un outil pour enseigner ”*, Paris, ESF éditeur, 1997, p11.
- 2- CATACH Nina, *“ L’orthographe française, traité théorique et pratique ”*, Paris: Nathan Université, 1986- p.287-289.
- 3- CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, *“ le point sur la phonétique ”*, Paris, Clé international, 1993, p78.
- 4- DECOMPS, Daniel, *“ la dynamique de l’erreur ”*, Hachette, Paris, 1999, p 18.
- 5- DEMIRTAS, Lokman, *“ production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque ”*, 2008, p 181.
- 6- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, *“ cours de didactique du français LE et LS ”*, Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178.
- 7- HALTE, Jean-François, *“ la didactique du français ”*, Paris, PUF, 1992, p 102.
- 8- MARTINEZ, Pierre, *“ la didactique des langues étrangères ”*, Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.

- 9- PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDER Ulli, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* », IFDLM, 1980, p 36.
- 10- REUTER, Yves, « *enseigner et apprendre à écrire* », Paris, ESF, 1969, p 79.
- 11- ROIER, Jean Maurice, « *la didactique du français* », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002, p 30.
- 12- TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, p 192.

Les dictionnaires :

- 1- CUQ J-P et Alli, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, clé international/Asdifle, 2004, p192.
- 2- Le nouveau petit Robert, « *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française* », millésime, 2009, p 920.
- 3- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette, 1976, p 215.
- 4- Encyclopédie Universalise, Paris, Albin Michel, 1966, V.8, p 62

Les sitographies :

- 1- www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm.
- 2- www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf.
- 3- www.apfmalte.com/.../Une%20methodologie%20de%20l'ecrit.ppt.
- 4- www.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf.
- 5- Fatima DAVIN-CHNANE, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr.
- 6- fradet.net/img_g/mémoires/memoire_pe1.pdf

Mémoire de magistère :

- 1- Djouimàa. Nabila, problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de

travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna,
université de Constantine, 2005-2006.

Autres documents consultés :

- 1- Document d'accompagnement du français 2^{ème} A.M p.24.



Annexes

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider-Biskra-
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères
Filière de français

« L'analyse des erreurs en production écrite »

(Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne)

Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions suivantes sur votre pratique de l'analyse des erreurs :

1- En proposant un sujet d'expression écrite qu'attendez-vous que vos élèves produisent ?

.....
.....
.....

2- Quels sont vos critères d'évaluation d'une copie d'élèves ?

.....
.....
.....

3- Les productions des élèves :

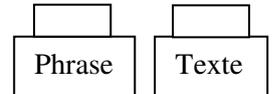
- Sont-elles de simples reproductions
- Traduisent-elles un investissement personnel

4- Comment définissiez-vous un texte ?

.....
.....

5- Lors de la correction vous attachez-vous aux erreurs inhérentes :

- Au texte
- A la phrase
- Aux deux en même temps (dans quel ordre de priorité)



6- Un texte est une suite de phrases interchangeables ?

Oui Non

- Si non quoi ?

7- Sur quelles critères vous basez vous pour choisir les erreurs à corriger ?

.....
.....
.....

8- Sont-elles d'ordre textuel ou grammatical ?

.....
.....

9- Utilisez-vous un code de correction ?

Oui

Non

10- Citez quelques appréciations portées sur les copies des élèves ?

.....
.....
.....
.....

11- Pensez-vous qu'elles aient un quelconque effet sur les apprenants ? Si non pourquoi ?

.....
.....
.....

12- Vous limitez-vous à :

- Noter la copie
- Porter des observations
- Les deux

13- Quels types de compétences évaluez-vous ?

- Textuelles
- Morphosyntaxiques
- Autres (précisez).....

14- Quels sont les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants ?

-
-
-
-

15- Vous limitez-vous :

- A relever les erreurs
- Ou en faites-vous une analyse

16- Dans ce dernier cas, citez quelques raisons qui justifient, à votre avis, les erreurs commises.

.....
.....
.....

17- Pensez-vous qu'une mauvaise note attribuée à une copie peut influencer sur la notation de la copie suivante (et inversement) ?

.....
.....

18- Quels prolongements didactiques envisagez-vous à la suite de la correction des copies ?

.....
.....

Merci pour votre précieuse contribution