

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed KHEIDER – BISKRA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département des langues étrangères

Filière de Français

Système L.M.D



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

Option : Didactique des langues-cultures

**LE RÔLE DE L'AUTO-CORRECTION DANS LA
PRODUCTION ECRITE EN F.L.E**

CHEZ LES APPRENANTS DE 2^{EME} ANNEE SECONDAIRE

Encadré par :

M^{me} : MOUSTIRI Zineb

réalisée par :

SBAA Soumaya

Promotion : 2013

Table des matières

Introduction générale.....	6
-----------------------------------	----------

Partie théorique : Cadrage théorique

Premier Chapitre

Le statut de l'erreur dans la classe du F.L.E

1. Historique de l'erreur	10
2. Distinction entre 'erreur' et 'faute'.....	11
2.1. L'erreur.....	11
2.2. La faute	12
3. Origine de l'erreur.....	13
4. Définition et Représentation de l'erreur.....	17
5. Types d'erreurs.....	18
5.1. Les erreurs de contenu.....	19
5.2. Les erreurs de forme.....	19
6. Le statut de l'erreur.....	20
6.1. Le modèle transmissif.....	20
6.2. Le modèle du conditionnement	21
6.3. Le modèle constructiviste.....	22
7. Erreur et construction de savoir.....	23
8. La signification des erreurs chez les apprenant.....	27
9. L'erreur dans la production écrite.....	28

Deuxième Chapitre

L'importance de l'autocorrection dans l'écrit

1. L'autocorrection : éléments de définition.....	29
2. Comment apprendre à s'auto-corriger.....	31
3 .Observer, comment les apprenants se corrigent-ils.....	32
4. les corpus comme outil de référence : production écrite / auto-correction	33
5 .Support sur l'auto-correction (la Grille)	37

Partie pratique :

Troisième Chapitre

Aspect méthodologiques et analyse des données

1. Présentation de la classe.....	41
2. L’objectif de l’expérimentation.....	41
3. L’atelier de l’écriture et le projet didactique.....	42
4. Les objectifs de l’atelier.....	43
5. Le fonctionnement de l’atelier	43
5.1. Moment n°1 :l’étude des supports en relation avec le projet, les objets d’étude et l’intention communicative	44
5.2. Moment n°2 : présentation du sujet d’écriture.....	45
5.2.1. La consigne.....	45
5.2.2. Les types des consignes	45
5.2.3. Le choix du sujet d’expression écrite.....	46
5.3. Moment n°3 : la rédaction de premier jet.....	47
5.4. Moment n°4 : la grille d’auto-correction adressée aux	48
apprenants	
5.4.1. Interprétation des comportements et des choix stratégiques des apprenants : Les remarques entre rangés	48
5.4.2. Le retour a la traduction	48
5.4.3. La déception et le manque de vocabulaire.....	49
5.5. Le travail de groupe.....	49
5.6. L’enseignant-animateur	50

5.7. Moment n°5 l'auto-correction	51
5.8. Moment n°6 l'entretien oral.....	52
5.9. Moment n°7 la réécriture (le deuxième jet), l'analyse des opérations d'écriture et les états du texte	53
6. Analyse et interprétation des données	54
6.1. Analyse des erreurs orthographique.....	54
6.2. Analyse des erreurs grammaticales.....	57
6.3. Analyse des erreurs de conjugaison.....	58
7.l'expérience de la correction collaborative avec les apprenants...	60
8. conclusion.....	64
9. bibilographé	70
9. Annexes.....	72

INRODUCTION GENERALE

« L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur »¹

La nécessité de la réussite d'un apprentissage d'une langue étrangère demande toujours une réflexion sur la didactique. Cette dernière étant une science humaine qui a pour objet des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ; est une approche rationnelle de l'enseignement et de la transmission des connaissances aux hommes. Elle se base sur le classement des faits, de l'information et du savoir. C'est ainsi que, la didactique élabore les principes théoriques concernant le contenu, la méthode et l'organisation de l'enseignement. Elle s'occupe de la transmission de la connaissance à l'apprenant pour acquérir un certain savoir. Elle est centrée autour de trois composantes appelée le "triangle didactique" : l'enseignant, l'élève et le savoir. Elle passe à étudier les relations et les interactions qui s'établissent entre elles lors de l'enseignement, ainsi que leur évolution dans le temps.

Découvrir une erreur par soi même pourrait apporter un plus au processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère chez un apprenant. En effet, l'erreur longtemps considérée comme étant un obstacle, elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'erreur n'est pas gratuite, elle peut avoir des répercussions plus ou moins négatives sur le processus d'apprentissage des langues étrangères et entraîne des problèmes capables de bloquer et de freiner le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dès lors, le traitement de l'erreur nécessite une réflexion pédagogique importante de la part des enseignants, voire même de la part de l'apprenant. De cela, une problématique se déclenche : comment l'erreur peut-elle être considérée² comme facteur de dynamisme ?

¹-ASTOLFI, Jean Pier, *L'erreur, un outil pour enseigner* éditeur. Bachelard, Paris 2003, p95

Aujourd'hui, la plupart des didacticiens insistent non seulement sur la maîtrise des outils linguistiques qui contribuent à l'efficacité de la communication, mais aussi à l'importance que donne l'élève à l'erreur comme étape incontournable dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère. Ainsi, même en partant du principe que les apprenants commettent d'avantage des erreurs, il est évident qu'il va falloir réfléchir sur les déférentes modalités d'exploitation.

Si la didactique actuelle insiste sur la nécessité de passer de la logique de faute à la logique de l'erreur, et d'accepter cette dernière comme un passage naturel et un indice pouvant favoriser le processus d'apprentissage, nous nous demandons comment réagir face aux erreurs commises par des apprenants? En d'autres termes, pouvons nous considérée l'erreur en tant que levier dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE ? Si c'est possible, selon quelles modalités ?

Pour ces questions et d'autres pouvons être posées dans ce contexte, nous émettons les hypothèses suivantes :

◆ En croyant en son aspect positif, l'erreur pourrait constituer un outil capable de susciter la curiosité des apprenants en les impliquant en plus dans leur propre processus d'apprentissage.

◆ L'autocorrection, en sensibilisant les apprenants aux erreurs qu'ils commettent, l'erreur pourrait leur permettre de les dépasser et, par conséquent, d'éviter toutes les difficultés rencontrées.

Notre recherche se base sur une réflexion pédagogique qui observe l'erreur d'un point de vue plus optimiste, cette étude se concentre sur l'apport positif de l'erreur au lieu de s'épuiser vainement à trouver une solution en vue de les éviter à l'avance. Elle s'intéresse aux erreurs afin de dédramatiser

l'aspect négatif et les utiliser comme adjuvant dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans ce travail, l'objectif est d'abord de montrer que la réintégration des erreurs est un garant du dynamisme, ensuite pour vérifier l'impact de l'autocorrection vue comme un outil pédagogique privilégié dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

Pour répondre à notre objectif, nous avons mener une enquête sur terrain sur l'erreur et sa contribution dans le développement des compétences par le biais de l'auto-correction auprès des élèves de la 2^{ème} années secondaire

Deux grandes parties composant le processus de travail : théorique et pratique, le premier de dit théorique et composé de deux chapitres : le premier intitulé « le statut de l'erreur dans la classe du F.L.E », le deuxième intitulé « l'importance de l'autocorrection dans l'écrit » la partie pratique quand à elle, sera composée aussi de deux chapitres.

Le premier sera consacré à la présentation du dispositif l'expérimental : population, corpus, les démarche expérimentales et outils de recueil et d'analyse des données. Le deuxième sera réservé à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Pour finir il convient donc de passer de la « logique de l'enseignant » à la « logique de l'apprenant » et donner la chance à ce couple de réussir ensemble et de mettre à l'écart tout obstacle telle l'erreur afin de casser ce mur de glace dans le processus d'enseignement/apprentissage.

PREMIER CHAPITRE

Le statut de l'erreur dans la classe du F.L.E

1 .Historique de l'erreur

Les premières approches sur le statut et la place admettre à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « manières de langage » de Walter de Bibbeswort en 1296 sur la grammaire de la langue française. Ensuite, les recherches semblables sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. Ces deux derniers travaux ont tenté de comparer les microsystemes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929, dans son ouvrage intitulé La Grammaire des fautes, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues à été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de rationalisation des microsystemes grammaticaux et d'analogies. De la faute à l'erreur une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Toutefois, il est possible de découvrir une indication systématique concernant l'erreur ,5000 ans d'histoire en ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « trois repères fondamentaux » ont été proposés par Marquilló Larruy :

*« De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une marque sur le parcours de l'apprentissage. »*³Nous ne défendons plus nous remettre sur les détails d'un tel rappel historique, car nous

³ - MARQUILLO Larruy, « témoignage de l'erreur », paris, 1993 : p57

souhaitons entrer tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre l'erreur et la faute.

2. Distinction entre "erreur" et "faute"

La faute est plus grave que l'erreur ; nous devons utiliser "erreur" et non pas "faute" dans le domaine de la didactique puisque cette dernière à une connotation morale forte.

Dans le modèle d'apprentissage, L'erreur est considérée comme une « faute » puisque cette erreur est mise à la charge de l'élève qui ne serait pas assez libéré, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences, qui n'aurait pas assez travaillé. Dans ce contexte, l'erreur doit être mentionnée et par conséquent sanctionnée.

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, Alors que la notion de « faute » à été longtemps utilisée désavantageusement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute. Nous proposons dans ce qui suit des définitions beaucoup plus d'taillées.

2.1. L'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin error, de « errare » est considéré a partir d'un point de vue globale comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent* »⁴ aussi, dans d'autres définition avoisinée :

4 - Le Petit Robert, 1985 : p.684

« un jugement contraire à la vérité »⁵. Cependant, Certain autres points de vue évoquent qu'il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé »⁶. Mais en didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier. Il est donc évident que les erreurs sont bien différentes des fautes.

2.2. La faute

Issue du mot latin fallita, de « fallere=tromper », la faute est Étymologiquement considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins »⁷; « erreur choquante, grossière, commise par ignorance »⁸; aussi, au cours des recherches approfondies dans la didactique des langues étrangère les fautes en pris une autre dimension conceptuelle selon laquelle les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé »⁹. Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'« erreur » et de « faute » ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

Après cette interprétation nous pouvons dire que la notion de faute et presque morale notion qui n'est pas dans « l'erreur ». Une faute est donc "mauvaise" et doit être corrigée pour cette raison, alors qu'une erreur peut être positive en ce qu'elle renseigne sur l'état de la progression de l'apprenant en langue étrangère. Il est normal de faire des erreurs, car c'est notamment à

⁵ - Le Petit Larousse illustré, 1972 : p.390

⁶ - CUQ, Jean Pierre et Alii, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, Clé International Asdifle, 2004, p86.

⁷ - Le Petit Larousse Illustre Op.cit, 1985 :p. 684

⁸ - Le Petit Larousse Illustre, Ibid., p.763

⁹ - MARTINE, marquilló larruy , « L'interprétation de l'erreur », Paris, Clé International, 2003, p128 .

partir de celles-ci que l'on peut être repris, où se reprendre soi-même si l'on voit que son interlocuteur ne comprend pas ou réagit mal.

Il est donc peut-être qu'il est bénéfique de faire des erreurs, puisque nous améliorons "à coups d'essais et d'erreurs" pour rattraper l'expression consacrée. C'est pour cela, qu'en didactique, il est conseillé de ne plus partir à la chasse aux fautes (puniton), mais plutôt à une forte détection d'erreurs.

3. L'origine de l'erreur

Pour une gestion adéquate des erreurs, les enseignants devraient comprendre les mécanismes psychologiques difficiles et de les déduire, donc leur origine éventuelle, car la recherche de l'origine des difficultés est le moyen le plus efficace si l'on veut découvrir les caractéristiques de l'activité mentale. La « performance » au sens que lui consacre.

Pour Chomsky la mise en œuvre des connaissances dans une situation donnée est la partie la plus facile à cerner lors d'une activité que le sujet réalisé, puisque le comportement (observable) contour un indicateur assez fin. Par contre, ce qui est plus pénible à engager, c'est la « compétence » et l'activité mentale secondaire, qui ne sont pas directement observables. C'est à ce niveau que doit placer le travail de recherche de l'origine des erreurs, ce que Alain Moal appelle « le travail sur le sale » :

« l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, (. . .) tout cela contour un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant. »¹⁰

Les analyses originaires de la psychologie cognitive montrent que « l'une des premières sources d'erreurs - et sans doute la plus résistante - tient à l'efficacité même

¹⁰ - MOAL, Alain, « Vive l'erreur! », dans *Le Monde de l'éducation*, paris oct. 1995, p. 44.

de notre fonctionnement cognitif. »¹¹ .

En outre, il y a trois grands puits d'erreurs dont la reconnaissance aide au diagnostic des difficultés aperçues par les apprenants. Ainsi M. Fayol distingue, avec Reason que les erreurs jointes à des connaissances déclaratives, celles ayant comme fondement les connaissances procédurales et celles dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités confuses.

En ce qui concerne les connaissances conceptuelles (déclaratives), il montre que les êtres humains élaborent des conceptions ou des modèles mentaux au cours de leurs interactions avec l'environnement, des modèles servant à une meilleure adaptation aux situations immédiates (par exemple, la capacité à reconnaître les objets, à catégoriser ou discriminer). Un apprenant peut ignorer certains faits où en avoir élaboré une conception plus ou moins erronée; il y a aussi un nombre non négligeable de cas où des savoirs spontanés entrent en conflit avec les enseignements disciplinaires, ayant pour objet non pas l'adaptation immédiate mais la compréhension/explication du monde, faisant ainsi obstacle à l'apprentissage. Les causes possibles d'un tel type d'erreurs sont liées à la non prise en compte de la totalité de détails intervenant dans les scénarios possibles ou bien à l'existence d'un modèle mental incomplet ou inadéquat à l'espace problème, qui fait des choix d'éléments non pertinents ou des corrélations illusoire.

L'organisation des connaissances déclaratives rechte sur les types de procédures activées, qui elles-mêmes peuvent présenter des erreurs. L'apprenant peut connaître les faits, mais rater soit à les désigner à bon savoir, soit à mettre en œuvre les savoir-faire adéquats. Les erreurs basées sur les connaissances procédurales proviennent de situations de résolution de problèmes. Face à ces situations difficiles, il semble que les

¹¹ - FAYOL, Michel, « *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive* », dans *Intelligences, scolarité et réussites*, Ed. La pensée sauvage, 1995, p. 137.

sujets commencent par examiner si cette configuration n'a pas été rencontrée dans le passé; les erreurs qui apparaissent au cours de ce type d'apprentissages de procédures sont très spécifiques (les bugs) : soit le sujet a oublié le mode de résolution, soit il ne l'a pas encore appris. La « solution » consiste en des arrangements plus ou moins créatifs de règles que se donnent les sujets pour attaquer des situations-problèmes qu'ils ne maîtrisent pas. Nous pouvons les comparer aux sur-généralisations rencontrées lors de certaines phases de l'acquisition du langage. Reason a constaté dans de tels cas soit une mauvaise application d'une bonne règle, soit la bonne utilisation d'une règle fautive, ce qui se relie apparemment à une disposition naturelle de l'homme à faire appel à des règles de résolution lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles.

Un exemple significatif est lié à l'observation du phénomène de régression apparente chez les enfants qui acquièrent le langage ; dans une première phase, procédurale, l'enfant construit une règle pour chaque situation en fonction des rétroactions que provoquent ses actions; cette phase suscite peu d'erreurs; dans une deuxième phase, nommée « métaprocédurale », l'enfant généralise, organise et relie les démarches qui fonctionnaient de manière indépendante dans la deuxième phase, des formes d'erreurs très prédictibles et nombreuses apparaissent, liées à une application droite et non contextuelle des règles découvertes. La troisième phase, « conceptuelle », fait intervenir des mécanismes de régulation plus subtils. Dans cette phase, peu d'erreurs sont produites, mais le savoir-faire résulte d'un traitement moins coûteux du point de vue cognitif.

Ce type d'erreurs peut encore se subdiviser en deux sous-ensembles : des erreurs liées à des questions d'encodage (des erreurs qui résultent d'une mauvaise interprétation des indices ou des caractéristiques de la situation) ; des erreurs résultant de règles fautes liées à un défaut de l'action.

Le risque est grand de laisser s'installer des règles erronées qui seront

difficiles à corriger après avoir été longtemps utilisées.

Les erreurs liées aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, du fait de l'incapacité de l'apprenant à gérer simultanément ou en situation difficile des activités cognitives requérant un certain niveau de contrôle attentionnel. Ce type d'erreur est inévitable et survient même chez les experts. Pour expliquer l'apparition de telles erreurs, M. Fayol fait appel à trois notions: celle d'«activité automatique», celle d' « activité contrôlée »et celle de « capacité limitée de traitement ». Les activités automatiques s'améliorent par la pratique, demandent peu de contrôle attentionnel et utilisent peu de capacité en mémoire de travail (par exemple, dans le cas de l'accord sujet-verbe, où l'accord par proximité est le plus souvent pertinent, la probabilité de commettre des erreurs en l'appliquant à chaque fois reste très faible). Les activités contrôlées sont, quant à elles, plus lentes, plus coûteuses en ressources cognitives, chaque séquence nécessitant un contrôle suivi ; (dans le cas du même accord grammatical, le calcul explicite : identifier le verbe, rechercher le sujet nécessite un contrôle conscient). C'est pourquoi elles sont facilement perturbées par des activités secondaires, ce qui peut conduire à des performances erronées.

Pour chacune des trois catégories d'erreurs il y a des modalités d'intervention différentes; les connaissances déclaratives qui s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation pourraient être soit modifiées progressivement, par ajout de nouvelles informations à celles déjà existantes où en recourant à des associations où à des analogies, soit restructurées radicalement, par le biais de conflits cognitifs. Les manques concernant les connaissances procédurales amènent à proposer des activités et des exercices visant à automatiser les procédures apprises. Enfin, pour les difficultés provenant de la gestion des activités complexes, il convient de rechercher des

stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler les différentes composantes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus possible le risque de surcharge cognitive.

4. Définition et représentation de l'erreur

« Si ce qui m'apparait comme une erreur est en fin de compte plus efficace et plus puissant qu'une prétendue vérité, il importe d'abord de suivre cette erreur, car c'est en elle que gisent la vérité et la vie, que je laisserais échapper si je persévérais dans ce qui est réputé vrai. La lumière nécessite l'obscurité, sans laquelle elle ne saurait être lumière. »¹².

L'étymologie latine du terme « erreur » -« errare » signifiant, au sens propre « errer ça et là », « marcher à l'aventure », « s'égarer » et, au sens figuré, « s'écarter de la vérité », « se tromper » ou même « pêcher » - trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs : comment ne pas déraisonner quand on n'a pas encore découvert le bon chemin ?

James Reason rappelle que *« la connaissance et l'erreur partent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre »*. Le terme d'erreur pour, James Reason, couvre « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard »¹³. L'erreur est indissociable de la notion d'« intention » qui réunit la représentation du but à atteindre et celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Dans le domaine de la psychologie cognitive, l'erreur est vue comme un moyen de montrer des processus mentaux, un miroir de la pensée de l'apprenant aux attachés avec la résolution d'un problème, un indice provisoire dans une espace d'apprentissage. Aussi l'erreur pourrait

¹² - Jung, Carl Gustav, *La guérison psychologique*, Genève, Librairie de l'université Georg & Cie, 1953,

p12

¹³ - James Reason, « *l'erreur humaine* », Paris, PUF, p29

également être désignée comme «*la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant la reproduction stéréotypée et guidage étroit, (..), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* »¹⁴. Le concept d'erreur renvoie donc à un processus et non à un produit fini, car, dans la logique de la construction, toute erreur est signe d'apprentissages évolutifs, influencés par le contexte.

Une autre définition de l'erreur, proposée par Daniel Descomps, dévoile d'un caractère que l'erreur est considérée comme « *un processus non conforme au contrat* »¹⁵, l'erreur est profondément liée à la production de sens, étant toujours cohérente par rapport à un répertoire précis d'expériences et de savoirs.

Le deuxième terme de la définition de Daniel Descomps renvoie au point de référence représenté par le système scolaire pour mesurer l'écart à la norme. Le système scolaire a une fonction scientifique de responsable de savoirs où ne se glisserait aucune erreur ; il interfère avec toutes les autres zones de référence: le système social, le savoir populaire, l'équation personnelle. Selon Descomps, il y a une « *liberté de choix laissée à la personne en dehors du système scolaire de vivre ses erreurs; car toute erreur peut être créatrice et devenir la non erreur - provisoire elle aussi - de demain* »¹⁶. Par ailleurs, l'épistémologie contemporaine se fonde sur la construction et l'usage de modèles successifs, chacun comportant sa vision du monde et sa « part de vérité ». Il faudrait donc cesser de voir dans l'erreur un « raté » d'un système qui ne fonctionne pas correctement.

5. Les types d'erreur

La production écrite contient généralement des différents types

¹⁴ - ASTOLPHI, Jean-Pierre op.cit ,p45

¹⁵ - DESCOMPS, Daniel, La dynamique de l'erreur dans les apprentissages. Paris: Hachette. 1999. p35

¹⁶ - DESCOMPS, Daniel, idem. p 35

d'erreurs dans la didactique des langues étrangères Selon Christine Tagliante, ce sont les «erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et Stratégique »¹⁷ .

En prenant a titre d'exemple la production écrite des apprenants, on va trouver que les erreurs sont évolués sous deux différent aspects ; le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL) de ce la on distingue deux types d'erreurs à l'écrit :

5.1. Les erreurs de contenu

Au début de la consigne quand l'apprenant lit (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par lui. 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. Il est certain que lors de la production écrite, véritable nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de dix pour cent en plus ou en moins. »¹⁸. Il faut toujours respecter le type de texte, c'est à dire il ne faut jamais écrire un texte descriptif au lieu d'un texte narratif ou argumentatif

5.2. Les erreurs de forme

Sont généralement les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (Le temps des verbes, la ponctuation, le manque du vocabulaire...), le chercheur en didactique du français langue

Daniel Descomps assure 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

¹⁷ - TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe, 2001, p 152.

¹⁸ - Charnet , Claire et Jacqueline robin-nipi,rédiger « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF », Paris, hachette, 1995, p11.

- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques
- Structure de la phrase : concernant les erreurs syntaxiques¹⁹.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit protège la cohérence et la Cohésion textuelle. Et si on ne respecte pas les consignes d'essai, ces erreurs deviennent un très grand malheur en production écrite et le message transmis va sûrement être troublé.

6. Le statut de l'erreur

Depuis certaines années, le règlement de l'erreur à l'école a largement évolué, tout comme la reproduction de l'acte d'apprendre. Si l'erreur était appropriée à une faute, à un trouble et si elle était écartée du processus d'enseignement de crainte que le faux ne s'apprenne comme le correct on ne doit jamais faire de faute au tableau et on ne doit jamais exposer les erreurs qui ont été commises. Aujourd'hui, l'erreur est observée comme une étape normale de l'apprentissage. Le statut de l'erreur apparaît en fait comme un généreux Caractéristique du modèle d'apprentissage en vigueur dans la classe.

6.1. Le modèle transmissif

Ce modèle est une reproduction classique de l'apprentissage : la conception de « la tête vide ». On observe implicitement que l'enfant ne sait rien et le maître lui transfère son savoir sans prendre en considération les univers des enfants. L'enfant est considéré comme un sujet sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre un savoir : d'un côté, l'enseignant juge, évalue et valide, de l'autre, l'élève écoute, copie et reproduit le modèle enseigné. Cette représentation de l'acte d'apprendre jette l'erreur. Elle est vue comme la conséquence d'une insuffisance de motivation et d'intérêt de la part d'un enfant, et comme le déroulement de son niveau d'intelligence.

¹⁹ - DESCOMPS, Daniel, op.cit, p 40.

6.2 .Le modèle du conditionnement (béhavioriste)

Dans ce modèle pas de cours magistraux mais l'activité de l'élève est sensée pas à pas. En effet, cette conception repose sur un certain nombre d'hypothèses :

- le savoir est décomposable en sous-savoirs
- on apprend par assemblage des connaissances (leçon 1, leçon 2,...)

F. Skinner est le premier à réserver à ce programme pédagogique où l'erreur est à fuir pour gagner du temps et dans l'économie où elle menacé de laisser des traces éternels. S'il y en a malgré tout, elles sont livrées à la progression jugée trop rapide pour l'élève : une « marche est trop haute ». Le maître doit alors décomposer en étapes primitifs à l'apprentissage recommandé aux élèves. Pour dire dans ces deux modèles, l'erreur est regrettable et elle a une prescription négative.

6.3. Le modèle constructiviste

Selon G. brousseau, didacticien en mathématiques, « *l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée...Aussi bien dans le fonctionnement du maître que dans celui de l'élève, l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise* »²⁰. Ce modèle, en puissant croissance ces dernières années, essaye de ne pas abandonner l'erreur, mais au contraire de la considérer comme un outil pédagogique imaginaire, si on procède à une analyse du mécanisme qui en est à source et que l'élève attrape la conscience de son erreur.

L'erreur procure un récent statut, celui d'indicateur et d'analyseur de mouvement intellectuel. Pour progresser les apprentissages. L'erreur n'est

²⁰ - BROUSSEAU, Gaytheories « *des situations didactiques, Conférence* », Montréal, 1997.

plus résolue comme un défaut mais comme le fruit d'une production. Ce modèle attribue à l'erreur un positif.

Certes toutes les erreurs ne peuvent pas être ramenées à une logique. Certaines sont liées à des ignorances ou des négligences mais laisser à les étudier nous ferait passer à côté de celles qui ont du sens. Comme le dit J.Piaget, «*il faut au contraire renoncer et se mettre en quête de sens*»²¹. De plus, comme le rappelle P.Meirieu, «*l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur*»²². L'école doit impérativement retrouver cette première fonction.

7. Erreur et construction de savoir

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

Les chercheurs en didactique s'accordent actuellement à placer l'activité de construction de savoirs au cœur des apprentissages: partir de ce que l'on est pour aller plus loin, non pas en accumulant des connaissances, mais pour ajouter les nouveaux apports à nos structures initiales, à travers des ruptures successives. Apprendre est un processus d'appropriation, de construction de formes et d'ajustement de représentations dont la complexité dépend de la nature des compétences en jeu.

Selon le paradigme cognitiviste, les individus appréhendent le monde à travers une grille d'analyse constituée de modèles explicatifs, de conceptions ou de représentations mentales permettant de donner du sens à ce qui les

²¹ - PIAGET, Jean, « *Le langage et la pensée chez l'enfant* », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, p25.

²² - MEIRIEU, Pic., « *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?* », CDDP du Var, avril 1994,p 36

²³ - DESCOMPS, Daniel., *op.cit.* , 1999, p6.

entoure. Les manifestations de ces conceptions sont très diverses: affirmations, hypothèses, explications, questionnement, modes de raisonnement, jugements, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre. Elles permettent à l'individu de décoder la réalité, tout en constituant un « filtre» pour analyser le réel.

En situation d'apprentissage, l'enseignant, qui est un médiateur entre le savoir et l'apprenant, devrait s'appuyer sur ces « réacquis », en s'efforçant d'identifier la zone optimale où le nouveau savoir fait écho avec ce qui existe déjà comme représentation chez l'apprenant.

Par conséquent, comme point de départ dans la construction de savoirs, il s'agit de créer le cadre propice, c'est-à-dire porteur de sens, pour faire émerger les conceptions même erronées - des élèves. C'est dans l'étape suivante de cette démarche globale décrite par G.de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi qu'à partir d'erreurs, « *les enseignants peuvent définir des obstacles à dépasser, les traduire en objectifs d'apprentissage dans le cadre des situations-problème créés et faire ainsi évoluer les conceptions initiales des apprenants.* »²⁴. Pendant tout ce processus, l'accompagnement et la rétroaction qu'on leur fournit sont essentiels pour leur faire comprendre les moments de déséquilibre associés à l'apprentissage.

9. La signification des erreurs chez les apprenants

Une figure marquante de cette période, considérée comme « *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée* »²⁵ ont beaucoup contribué à donner un statut positif à l'erreur; prenant en compte les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition de la langue une, s'efforce d'en examiner la pertinence éventuelle en ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère. Il admet que les conditions d'acquisition sont différentes,

²⁴ - VECCHI, Gérard de & Carmona-Magnaldi, Nicole, « *Faire construire des savoirs* » Paris, Hachette, 1996, p87

²⁵ - CORDER, Pit, « *Que signifient les erreurs des apprenants*», paris, Ed. La pensée sauvage, 1980, p15.

notamment en matière de motivation, mais il postule que reste latente chez l'adulte une capacité d'acquisition, de même nature que la prédisposition innée, qui, dans la théorie de Chomsky, est la base de l'acquisition de la langue une par l'enfant.

Son hypothèse de travail se fonde sur l'idée qu' « au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de LE sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas. »²⁶

Les « erreurs » linguistiques de l'apprenant, en L1, sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition et c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant; elles permettent de décrire la « connaissance » de la langue par l'apprenant (sa « grammaire » au sens chomskyen) à un stade donné. Si l'apprenant s'exprime correctement, il est fortement possible qu'il répète purement et simplement quelque chose qu'il a entendu auparavant; réduire la langue à un système simplifié révèle alors sa tendance à induire des règles. En situation d'acquisition de L 1 ou de L2, l'apprenant opère une sélection parmi les données disponibles comme entrées, qui sont relativement abondantes.

Dans le cas de l'apprenant de langue étrangère, ce ne sont pas les formes et les structures linguistiques en elles-mêmes (l'input) qui constituent le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait le contrôle qu'il exerce sur le matériau linguistique mis à sa disposition ; ce contrôle prend la forme d'un « programme interne » ayant une position dominante par rapport au « programme » de l'enseignant ou de la méthode et aboutissant à une progression construite par l'apprenant lui-même:

²⁶ - CORDER, Pit Ibid.1980,p11

« C'est tout à fait plausible que cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non par celles du programme. »²⁷. Pour cela il faut comprendre le mécanisme de l'apprenant :

« L'apprenant utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement, bien que le système de l'apprenant ne coïncide pas avec le système de la langue cible. Les erreurs des apprenants reflètent ce système et sont el/es-mêmes systématiques»²⁸.

Cette distinction entre erreurs systématiques ou « de compétence » et erreurs non systématiques ou « de performance », distinction basée sur la dichotomie chomskyenne, est très importante pour P.Corder. Si les premières reflètent des connaissances sous-jacentes ou une compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné, les dernières sont dues au hasard des circonstances, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou les émotions fortes. Dans ce dernier cas, l'apprenant est contraint par des conditions similaires, internes ou externes, à celles d'un locuteur natif.

P. Corder rejette le caractère aléatoire des erreurs « systématiques »; il parle de trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée: un premier niveau, « présystématique » : l'apprenant n'est pas capable d'identifier l'erreur; un niveau « systématique » des erreurs: l'apprenant découvre ce qu'il croit être un système, mais celui-ci n'est pas encore en adéquation avec le système de la langue - il produit des formes justes à partir de règles erronées; il pourra identifier la forme erronée et donner une explication de son choix, mais il ne sera pas capable de la corriger; un niveau « post systématique » ou « niveau de la pratique » : les

²⁷ - CORDER,Pit, Ibid,1980, p33

²⁸ - CORDER,Pit,idem,1980, p33

règles correctes de la langue ont été découvertes, mais les erreurs résultent de difficultés d'application. L'apprenant sera capable de corriger l'erreur après réflexion (auto-correction).

Le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer où est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son interlangue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes (ce qui suppose une certaine communauté entre les interlangues d'un groupe d'apprenants). Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car elles peuvent être considérées comme

« Un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L 1, et aussi les apprenants de langue étrangère »²⁹.

Il vaut mieux considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme « le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle »³⁰, autrement dit comme la manifestation des stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'élève dans le cadre de son « programme interne ».

Cette position exprimée par P.Corder dans ses articles confère aux erreurs un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage:

« L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant de manifestations d'hypothèses fausses. »³¹

²⁹ - CORDER,Pit, Ibid,1980,35

³⁰ - CORDER,Pit, Idem,1980,35

³¹ - CORDER,Pit, Ibid,1980,38

Enfin, la contribution de P.Corder nous paraît essentielle en ce qui concerne la question de la correction ; il compare les techniques de correction utilisées dans l'acquisition de la L 1 avec la façon de corriger dans la classe de langue étrangère; les ressemblances qu'il constate sont frappantes. Le fait de fournir la forme correcte à l'enfant ou à l'apprenant n'est pas considéré comme la façon la plus efficace de corriger: bien au contraire, cela barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant.

10 .L'erreur dans la production écrite

L'apparition de l'approche communicative dans la didactique des langues étrangères a renforcé la tendance d'écriture. Elle à reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée collective dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message ; contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot ; les gestes ou les mimiques ; alors à L'écrit, il est obligatoire de construire des phrases logiques et grammaticalement conformes pour que le message puisse être bien annoncé. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y Soigner. C'est parce qu'elles assemblent un grand obstacle non seulement Pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit.

Encore une fois, faut-il dire qu'il est difficile de chercher d'outils d'explications aux erreurs des élèves, personne ne savent se plonger car il faut se plonger dans " leur tête, "redescendre" à leur niveau le plus possible sans perdre de temps.

DEUXIEME CHAPITRE

L'importance de l'autocorrection dans l'écrit

1. L'auto-correction

L'auto-correction (substantif féminin), néologisme créé du grec auto ("soi-même") et du substantif correction, est une figure de style qui se fonde sur la reprise volontaire de paroles que l'on vient d'énoncer afin de les reformuler avec plus de justesse ou plus de force, généralement sous forme interrogative afin d'opérer une rectification. Elle vise des effets d'éloquence et d'insistance. Nous avons là défini aussi parfois sous le terme de correction ; elle est proche de l'anthorisme et de la rétractation. Or aux sciences éducatives, domaine qui nous intéresse beaucoup plus, M-A. Medioni n'hésite pas de rapproché sa notion de l'auto-correction de ce qu'il appelé l'auto-régulation pour lui :

*« Le fond du problème en éducation, c'est l'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire qu'il ait accès à ce qui se passe pendant qu'il est en train de produire quelque chose pour pouvoir avoir une attitude de vérification et de contrôle pendant qu'il travaille et ne pas être accusé d'inattention ».*³²

Montre clairement que le passage de la correction à l'auto-correction suppose en premier lieu une prise de conscience de l'enseignant sûr le fait que tout ne peut pas être acquis tout de suite et qu'il faut donner aux apprenants le temps de faire des recherches et des tâtonnements individuels.

Du côté des apprenants, apprendre (y compris des langues) est un travail d'interrogation, de recherche de nouvelles manières de dire ou de faire; ce n'est pas de la répétition, ni de la copie, ni de l'imitation. Les recherches sur les interlangues estiment qu'il est possible de relever des stratégies d'auto-correction à tous les stades d'opérationnalité de la compétence langagière.

Les stratégies d'auto-correction sont des stratégies cognitives indispensables à l'apprentissage ; même si dans les stades basiques

³² Médioni, Maria-Alice,. « *L'erreur* », GFEN, Lyon, 1999, p186

L'apprenant ne maîtrise pas les fonctions ou les règles grammaticales, il est pourtant capable de soumettre sa performance à un contrôle, car, pour progresser, il fait un travail de comparaison de sa production à la perception subjective qu'il a de la langue cible. La distance par rapport à la langue cible est donc relative: un apprenant peut se satisfaire d'un état de langue « basique » et le développement reste bloqué : on parle dans ce cas de « fossilisations ».

Basant nous sur les données des interlangues, les enseignants pourraient accepter de ne pas tout corriger tout de suite et de ne pas donner la réponse aux apprenants pour viser un objectif plus important, celui de faire construire des moyens d'auto-correction. En effet,

« Il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'auto-réparation et favoriserait l'apparition des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère. »³³

Ce qui pourrait vraiment faire rénover l'apprenant, ce serait de l'amener à chercher lui-même la réponse, à comparer et à vérifier, en utilisant les ressources mises à sa disposition (grammaires, manuels, dictionnaires). Cela correspond à la mise en œuvre d'une véritable « pédagogie de la découverte » où l'apprenant fait un travail d'observation, réflexion, explicitation et interaction dans le groupe ou individuellement.

S'agissant des moyens possibles pour former la capacité de la correction, serait l'utilisation d'une grille d'auto-correction où l'on répertorierait les erreurs au lieu de les souligner dans le devoir de l'apprenant. Serait possible devra retrouver les erreurs et expliciter ses difficultés, faisant ainsi des révisions et un entraînement personnels. Les tâches ouvertes, acceptant

³³ - Kramersch, Claire, « *Interaction et discours dans la classe de langue* », credif, Paris: Didier, 1991, p70

plusieurs solutions possibles, permettent la construction d'hypothèses et de « micro-systèmes transitoires» sans que la correction y intervienne. Les discussions avec le groupe, celles où l'on reprend certains éléments du travail pour enrichir la connaissance d'un sujet où celles qui mettent en évidence des contradictions et des solutions très différentes, pour susciter la recherche d'explications possibles des choix effectués - tout cela constitue des démarches remplaçant avec succès la correction telle quelle est.

La réflexion méta langagière, l'une des composantes de la compétence stratégique, est aussi un moyen non négligeable de faire acquérir des capacités d'auto-contrôle.

2. Apprendre à s'auto-corriger

En 1991 C.Kramersch préconise des observations ayant comme point de départ l'hypothèse que s'entretenir en langue étrangère pose toujours des problèmes dans leurs productions écrites que les apprenants doivent résoudre: par exemple, celui qui écrit n'a pas assez de vocabulaire, ou bien n'est pas sûr de sa grammaire, ceux qui lit ne le comprennent pas ou le comprennent mal ; chaque apprenant résout ses problèmes .

Lorsque l'apprenant termine son exercice, il prend l'affiche « d'auto-correction » et, par le biais de la comparaison, il contrôle son travail. Cette opération nécessite de l'attention de la concentration de la rigueur et de l'humilité.

L'auto-correction est une épreuve de vérité que l'élève doit assumer même dans les situations défavorables. Apprendre à s'auto-corriger, une période d'apprentissage est nécessaire. Pendant cette période, l'enseignant contrôle le travail, évalue le contenu de l'activité et la capacité des apprenants à s'auto-corriger.

Cette période probatoire doit durer tant que les élèves ne sont pas

autonomes. Les fiches auto-correctives doivent être à la disposition des apprenants. La plus grande erreur serait que le maître les garde face à lui. Dans ce cas, l'apprenant, travaillant sous surveillance, n'a aucune chance de devenir autonome.

Pour une véritable mise de l'erreur au service des apprentissages on devrait y avoir un outil de formation plutôt qu'une production à corriger à tout prix. Un traitement adéquat de l'erreur associerait la tolérance et l'attitude bienveillante à la préoccupation constante de faire construire aux apprenants des moyens d'auto-contrôle. Il s'agit, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, de comprendre la logique de ce processus de l'erreur, de l'analyser et de l'accepter comme une étape normale dans l'apprentissage.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui, puisque l'objectif principal de l'auto-correction est que l'erreur devienne formatrice pour l'apprenant.

3. Observer comment les apprenants se corrigent-ils

Durant cette période d'apprentissage de l'auto-correction, chaque apprenant corrige seul au moins cinq ou six règles de la langue (en ma présence mais non pas avec moi). Les apprenants n'ont pas l'habitude d'appliquer ce genre de travaux et pourtant nous avons remarqué une bonne volante de leur part.

Nous observons comment ils s'y prennent pour corriger, cela permettait de voir où ça coince du point de vue de la méthode de travail.

Nous discutons ensemble de la manière avec laquelle il convient de s'y prendre pour corriger, mais aussi « ce que corriger veut dire », que ce n'est pas uniquement chercher les fautes, mais essayer de comprendre pourquoi ceci ou cela est faux.

Aussi est-il souhaitable de mentionner que les « fraudes » sont rarement de constatées ; Pourtant ils avaient beaucoup de questions ; ce qui laisse dire que : si un apprenant se sert des « fiches correction » au moment de travailler sur les « fiches questions » et si par ailleurs il réussit les « fiches test » (pour lesquelles il n'existe pas de « fiches correction »), c'est qu'il n'a pas perdu son temps.

Et si cette « méthode de travail » correspond à la démarche d'apprentissage (démarche qui n'est pas forcément prise en compte par le maître) de l'apprenant, et si c'est ce système lui permet de réussir, pourquoi ne pas lui proposer cette même démarche dans d'autres domaines ?

4. Les corpus comme outil de référence : la production écrite/

Auto-correction

Cette étude vise à explorer la manière dont les étudiants peuvent se servir d'un corpus pour améliorer leurs productions écrites. En effet, c'est peut-être en tant qu'outils de référence que les corpus se révèlent les plus utiles, mais il faut souligner que s'en servir dans un tel but ne garantit en rien un apprentissage

Une démarche classique et individualisée est proposée aux apprenants. Pour travailler leurs productions écrites ; ils posent des questions, font part des commentaires de leurs enseignants et réfléchissent à l'amélioration de différents points. Il refuse d'apporter des réponses directement ; en revanche, le corpus reste accessible pendant la séance pour qu'avec l'étudiant ils puissent l'explorer ensemble – formuler des hypothèses, les tester, les améliorer, et ainsi de suite.

Plusieurs recherches proposent des corpus comme support à l'écriture en classe. Les apprenants s'en servent parfois au moment de la rédaction,

mais surtout pour l'amélioration de leurs productions écrites, avec des progrès en confiance et en autonomie. En effet, la quasi-totalité de ces études se concentre sur la révision des écrits, principalement la correction des erreurs signalées par l'enseignant. Les erreurs sont indiquées mais les étudiants doivent eux-mêmes chercher les informations nécessaires dans le corpus pour se corriger. La plus part d'entre eux deviennent ainsi relativement indépendants dans la consultation de corpus ; dans l'ensemble ils préfèrent que les concordances leur soient fournies. De la même façon, ils soulignent les erreurs à corriger, mais fournissent une analyse quantitative, rare dans le domaine. De trouver des améliorations grâce aux corpus pour une grande variété d'éléments linguistiques, même pour des points aussi simples que le genre qui auraient pu être retrouvées facilement dans un dictionnaire.

Afin de préparer les apprenants à un travail en autonomie, des idées développer pour guider les utilisateurs lors de la rédaction d'un article de recherche, à la fois sur la structure discursive et sur la langue, et qui permettent d'obtenir des réactions généralement positives. Faisons référence aussi à de nombreux outils informatiques (dont les corpus) pour aider les apprenants à produire et à réviser leurs écrits. Mais il semble peu probable que ce genre de logiciels soit à la portée de tous sans une formation approfondie, et convienne à ceux qui ont des besoins bien définis sur le plan de l'expression écrite. Les corpus ont comme avantage, une fois que l'on sait s'en servir, de ne pas être limités à une seule fin, mais aussi d'offrir de multiples possibilités d'exploitation les « affordances » Certes, une formation et de l'expérience sont indispensables pour en tirer le meilleur parti possible ; mais les difficultés sont souvent surestimées alors qu'en fait on peut commencer à s'en servir presque immédiatement le faite de rapporter que ses apprenants réussissent à en bénéficier sans formation préalable, s'appuyant sur les résultats de plusieurs expériences récentes .

Aussi et afin de permettre aux apprenants de corriger leurs écrits sans intervention de la part de l'enseignant notre étude prend un autre point de départ. Cette approche serait difficile avec les productions individuelles longues qu'on voit dans la plupart des études propose un nombre limité de phrases courtes à ses apprenants qui ont la tâche d'identifier et de corriger les erreurs qu'elles contiennent en se servant de corpus. Toutefois, il est toujours souhaitable de proposer toujours une aide considérable aux apprenants: en effet, le rôle de guide et de conseiller pour développer l'autonomie des apprenants est l'un des facteurs déterminants de cette expérience.

Nous commençons avec un nombre restreint de phrases comme élément souvent exploité dans les études de corpus auprès du grand public apprenant. En effet, bien que de nombreuses recherches portent sur l'utilisation de corpus, les travaux sont menés uniquement auprès de publics spécialisés dans la langue étrangère, quasi exclusivement de futurs francophones. Dans la plupart des cas, il s'agit de corpus bilingues ; à des fins d'apprentissage de spécialité, et pour quoi pas public demander même aux apprenants de produire leurs propres corpus – voir des corpus semblable, plutôt identiques, pour ne pas dire encore des glossaires bilingues – pour les aider dans une tâche d'amélioration de niveaux. Passer aux corpus parallèles et obtenir des appréciations positives de la part des apprenants, mais là encore on trouve moins d'erreurs dans chaque catégorie analysée ainsi que des réactions plutôt positives. Toutefois, même ces futurs bilingues ont tendance à faire davantage confiance à eux même qu'aux corpus. Nous avons constaté que les apprenants préfèrent souvent de s'auto-corriger que d'être corrigés par leurs enseignants, des consultations effectuées par ses apprentis parmi l'ensemble des ressources disponibles. Il est toutefois intéressant de noter que les outils choisis en priorité (les dictionnaires, les cors, les règles de la langue, les consignes de l'enseignant...) donnent des résultats moins bons, tandis que les

corpus sont utiles dans deux tiers des cas. Ceci pourrait refléter la tendance qu'ont des apprenants de niveau avancé dans n'importe quelle discipline à préférer une approche et des informations structurées, même si ce n'est pas ce qu'il y a de plus bénéfique pour eux

Certes, il serait peu souhaitable d'imposer aux apprenants des liens systématiques entre la correction de l'enseignant et à l'auto-correction surtout aux niveaux avancé, priverait les apprenants de leur arme principale pour aborder la langue étrangère. Par ailleurs, une comparaison directe avec leurs niveaux peut mettre en évidence certaines particularités et ainsi mener à une plus grande sensibilité linguistique même pédagogique. En outre, l'autocorrection représente un besoin réel dans de multiples contextes professionnels, comme est indiqué par une récente enquête menée par l'IFOP auprès de cadres d'entreprises privées, il semble donc plus raisonnable de l'exploiter en cours afin de canaliser pour éviter l'abus ces éventuelles « pièges ». De toute façon, il semble clair que les apprenants continueront à s'avancer même face à des situations difficiles.

Il convient de rappeler que le quasi totale des quelques recherches citées ici ont été menées dans des contextes lycéen auprès d'apprenants en deuxièmes années. Rares sont les études en DDL qui portent sur des apprenants de ce niveaux, mais les résultats ne sont pas pour autant moins définitifs car ce sont eux qui ont tout à gagner d'une nouvelle approche. Il faut noter que l'écart entre les plus forts et les plus faibles des apprenants est claire suite à un travail de corpus qui, selon eux, constitue lui-même une sorte de production.

5. Support sur l'auto-correction « la grille »

L'objectif principal de l'autocorrection est que l'erreur devienne formatrice pour l'apprenant. Le principal objectif de cette méthode est de

donner la chance aux apprenants de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage : cette méthode doit faire en sorte que l'apprenant s'investisse dans la correction puisqu'elle lui sera utile ultérieurement, cette dernière doit aussi explicitement donner des repères sur les erreurs.

Pour cela, l'apprenant fera une auto-correction de son production écrite tout en respectant une démarche qui vise à créer chez lui un décodage de son erreur : son raisonnement structuré est basé sur des conceptions initiales erronées. Ceci le conduira à trouver les remèdes, et à reconnaître à quel stade de l'apprentissage il se situe. La mise en application de cette méthode nécessite un outil : la grille d'autocorrection, il s'agit d'un tableau à quatre entrées dont la première colonne est constituée par l'intitulé des objectifs, et les trois autres dans lesquelles les apprenants doivent indiquer : qu'

-il a bien appliqué la règle

-il a commis une erreur

-il ignore carrément la règle

Il s'agit de classer des catégories de questions afin qu'ils pensent avoir atteint l'objectif, l'exercice correspondant, le type d'erreur commise pour bien remédier leurs erreurs. Voilà pourquoi le codage des erreurs prend son sens. En effet, l'apprenant doit lui-même analyser quel type d'erreur il a commis, car lui seul connaît le cheminement de sa pensée. Une fois la source de l'erreur détectée, l'apprenant trouve lui-même la remédiation à apporter, le fait de devoir remplir une colonne « que faire pour ne plus me tromper ? » oblige l'apprenant à formuler un conseil, plus profond que quiconque pourrait lui donner, et permet aussi une visualisation d'ensemble de son comportement vis-à-vis de l'évaluation.

Voici un exemple de tableau à proposer aux apprenants afin qu'ils puissent corriger chaque production écrite qu'ils produiront (dictée, rédaction,

etc.). Il s'agit d'attirer leur attention sur les erreurs les plus communes afin que leur devoir ne soit pas parsemé d'erreur qu'ils peuvent très facilement éviter.

Par ailleurs, afin de favoriser leur attention après leur rédaction, ils doivent utiliser le tableau de la manière suivante:

Ils examinent leur production et cochent la case correspondante selon qu'ils ont, dès le premier jet, appliqué les règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe qu'ils connaissent déjà.

Ensuite, si ces règles ne sont pas appliquées, ils corrigent leur devoir jusqu'à ce que toutes les cases soient cochées de manière à ce qu'ils rendent un devoir satisfaisant quant aux règles orthographiques, grammaticales et syntaxique .

La grille d'autocorrection			
	-	-/+	+
L'ORTHOGRAPHE			
1. Les participes passés sont correctement accordés			
2. Chaque verbe est accordé avec son sujet			
3. L'article partitif (du, de la, des) a la forme correcte lorsque la quantité est déterminée (un peu de) ou nulle (de).			
4. Les accents sont mis dans le bon sens.			
5. Si la dernière consonne se prononce, elle est suivie d'un "e".			
6. pour trouver la lettre finale d'un mot "consonne" il faut fonder un mot de la même famille.			
LA GRAMMAIRE			
1. Les phrases négatives ont les deux particules de la négation (<i>ne ... pas, ne ... plus, ne ...jamais, ne ... rien, chacun ... ne, etc</i>).			
2. Les adjectifs sont accordés en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient			
3. Chaque verbe a un sujet.			
4. Après une préposition (<i>à, de, pour, sans</i>), le verbe est à l'infinitif.			
5. les verbes de mouvement se conjugues avec l'auxiliaire être dans un temps composé			
6. Les articles sont appropriés aux noms qui suivent, selon qu'ils commencent par une voyelle ou une consonne (<i>apostrophe, cet, etc</i>).			
7. Les pronoms compléments sont appropriés selon le complément : d'objet direct (<i>le, la, les</i>) ou indirect (<i>lui, leur, en, y</i>).			
LA COJUGAISON			
1. je me demande si le verbe est conjugué au temps convenable.			
2. je me demande si la concordance des temps est appliquée			
3. j'emploi le temps selon le type du texte.			
4. j'ai employé les verbes pronominaux avec l'auxiliaire « être »			

1. Présentation de la classe

La classe faisons l'objet de la présente étude regroupe en réalité quarante apprenants appartenant au même niveau scolaire : les deuxièmes années secondaire elle se trouve au lycée mixte Mohamed Khir Eddin Biskra qui regroupe aussi deux autres classes d'étude. Les apprenants de celle-ci.

Dix sept garçons et vingt trois filles ; ce qu'il laisse observer la dominance de sexe féminin non seulement au niveau de cette classe, mais aussi au niveau de l'établissement. Aussi sur le plan esthétique la classe est dotée des moyens pédagogiques, la matière du français bénéficie de six heures par semaine réparties en six fois par semaine à la moyenne d'une heure par séance. Quant au pédagogue rattaché à cette classe, c'est une personne âgée de trente cinq ans, titulaire d'une licence en langue française et d'une expérience de dix ans en la matière absolument suffisante pour que l'enseignant destiné aux apprenants soit adéquat à la réalité et la situation linguistique de ce public. Le mois d'avril de l'année scolaire 2012 / 2013.

2. l'objectif de l'expérimentation

La cause principale du désintérêt des apprenants envers l'apprentissage du F.L.E semble résider dans le fait que la correction proposée par l'enseignant n'est pas adaptée aux besoins de chaque apprenant. Nous avons donc mis en place en classe des séances de correction où les apprenants corrigeaient leurs erreurs eux-mêmes à l'aide de la grille d'auto-correction présentée afin de les guider dans cette nouvelle façon d'aborder la correction.

De plus, cette auto-correction qui s'effectue à l'aide de la grille et de la trace écrite élaborée en classe permet à l'apprenant d'être dans un contexte familier – celui du travail à la maison – en rendant compte que ce que lui propose le professeur à travers les consignes de la production sera comme une arme qu'il utilise à tout moment même en dehors de cadre formel.

Ceci a pour but de dédramatiser l'erreur, et d'encourager l'apprenant à revoir ce qui a été fait en classe, non comme une corvée, mais comme quelque chose qui a du sens dans son apprentissage.

Le principale objectif de cette méthode est de donner la chance aux apprenants de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage, cette méthode doit être réalisé de sorte que l'apprenant s'investisse dans la correction puisqu'elle lui sera utile ultérieurement.

Cette méthode doit aussi explicitement donner des repères sur les erreurs. et d'amener en quelque sorte l'apprenant à l'autonomie et c'est le but ultime de la didactique et plus spécialement de l'approche communicative.

3. L'atelier d'écriture et le projet didactique

Il s'agit d'un lieu qui permet de mener un travail d'écriture dans un climat favorable et avantageux. Différentes étapes suivies seront abordées en détail en vue d'explicitier le déroulement des tâches et des activités proposées pour découvrir les zones d'ombre dans les pratiques des scripteurs et améliorer par la suite leur rendement d'écriture.

C'est bien le projet didactique comme nous l'avons déjà dit, plusieurs compétences disciplinaires sont engagées au sein de ce cadre, mais ce qui nous intéresse, le plus, c'est l'étape où l'apprenant passe à l'auto-correction de notre côté, nous considérons que le travail que nous menons en atelier obéit déjà à des contraintes institutionnelles. Il s'agit de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte également des contraintes liées au niveau des apprenants. Ecrire selon le nouveau programme, c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication,

c'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs, nous l'abordons ici parce que constitue le centre de notre intérêt

4. Les objectifs de l'atelier

Après avoir présenté le cadre général qui englobe l'atelier, nous voulons justifier notre choix par la présentation des objectifs suivants :

- Entraîner les apprenants à écrire usuellement.
- Encourager l'interaction et le travail de groupe.
- Motiver les apprenants par leur implication dans de réelles situations de communication.
- Installer un climat favorable et sécurisant.
- Modifier et objectiver les représentations des apprenants vis-à-vis de la pratique de l'écriture et la représentation négative attribuée à l'erreur.
- Faire expliciter aux apprenants les différents rôles que peut avoir la correction par soi même.

5. Le fonctionnement de l'atelier

Pour bien dérouler cette étape en mettant en question les niveaux scolaires précédents et les « prérequis » nécessaires à l'apprentissage; par renvoi en garantie - en situant le moment présent comme une simple approche conceptuelle et en renvoyant à plus tard le cœur du travail conceptuel; latéralement – en passant sur l'accompagnement ou le soutien et pour atteindre nos objectifs, nous avons élaboré un plan de travail qui englobe différents moments ou étapes.

L'apprenant doit apprendre ce qui l'aide à produire un sens structuré. Il est indispensable de noter que le but de cette expérience c'est d'explicitier les recettes de leurs savoir, c'est ce qui est appelé le " savoir faire". Le choix des

supports c'est l'affaire des enseignants, ils le font selon les besoins de leurs apprenants, leurs préoccupations, leurs niveaux...etc.

Nous avons choisi pour notre étude des textes intitulés « le rêve de ma vie ». Nous avons élaboré des discussions par lesquels nous avons cherché à identifier les besoins de chacun de nous et le rôle des études comme un passage réel à la réalisation des rêves. Nous voulons également faire comprendre aux apprenants la vision d'être un Homme de soi et d'être motivé et positif dans la vie.

5.1.Moment N°1 : L'étude des supports en relation avec le projet, les objets d'étude et l'intention communicative

Pour bien réussir notre expérience nous avons consacré trois séances juste pour bien expliquer le travail aux apprenants, bien sûr de créer un climat d'assurance entre nous, il s'agit d'une nouvelle expérience avec un enseignant nouveau, le but de ces séances n'est plus l'appropriation de certaines structures mais de bien expliquer comment passer à l'auto-correction et faire appel aux règles grammaticales, orthographiques de la conjugaison etc... Où les apprenants vont les aborder d'une façon générale dans leurs productions écrites.

Nous avons pris en compte plusieurs niveaux textuels: la situation d'assurance, les idées contenues dans le texte, le niveau de la langue utilisée etc... Tout cela se fait au moyen d'un travail bien élaboré destiné aux apprenants. Il s'agit d'installer un certain savoir qui leur permettra d'entrer dans l'écriture, car on ne peut pas commencer du néant. Nous visons ici les règles et les normes textuelles (la cohérence, la cohésion...etc.). L'apprenant doit apprendre ce qui l'aide à produire un sens structuré. Il est indispensable de noter tout ce travail c'est d'explicitier les modalités de leur construction, c'est ce qui est appelé le " démontage". Le choix des supports c'est l'affaire

des enseignants, ils le font selon les besoins de leurs apprenants, leurs préoccupations, leurs niveaux...etc.

Nous avons choisi pour notre étude un texte intitulé (le rêve de ma vie) (comme nous l'avons déjà dit) l'apprenant doit expliquer le rôle des études dans la réussite de la vie. Nous voulons également faire comprendre aux apprenants la visée informative de l'écriture.

5.2.Moment N°2: Présentation du sujet d'écriture

5.2.1. La consigne

Vous rédigez un texte où vous présentez l'importance des études dans la vie et comment peut on réaliser a travers elle nos objectifs.

Repensez les moments importants dont vous rêver, les démarches qu'il faut suivre pour aboutir à l'objectif ; La consigne en elle-même, représente une contrainte car, elle est constituée d'un certain nombre d'éléments qui doivent figurer dans les textes des apprenants.

5.2.2. Les types de consignes

En parlant de l'importance de la compréhension des consignes (celles qui concernent la compréhension ou les autres qui concernent l'expression) et leur influence sur la nature de la réponse on dit que les consignes se manifestent dans le libellé du sujet. Elles présentent des précisions sur la tâche à accomplir, ainsi que sur la méthode à suivre. Elles doivent être bien assimilées pour pouvoir répondre avec exactitude. Les consignes sont réparties selon deux types :

❖ les consignes explicites

Elles sont introduites pour les rappeler les règles de conjugaison, les règles grammaticale, et l'écriture lisible etc... il s'agit donc d'injonction pures qui précisent ce qui est demandé du scripteur.

Le texte de la consigne inclut, lui aussi, des contraintes telles que : le type d'écrit, la situation souhaité, l'effet souhaitée...etc

❖ **Les consignes implicites**

C'est celles qui sont représentées par des formulations générales.

Exemple: Comparer deux mots qui on presque le même sens. Cela implique d'abord une lecture, compréhension ensuite une étude et enfin une comparaison et une ordonnance de la réponse.

Comprendre la consigne c'est comprendre le sens des verbes qui l'introduisent. Ils permettent de déterminer la tâche à accomplir.

Exemples de verbes qui introduisent des consignes d'écriture : réaliser, décrire, expliquer, transposez, justifier ...etc.

5.2.3. Le choix du sujet d'expression écrite

Le thème choisi qui est "le rêve de ta vie " constitue, en lui-même, un déclencheur d'écriture. Les apprenants possèdent déjà le contenu de leur production. Ils ne sont pas appelés à faire des recherches sur le thème pour s'informer .Il suffit de fouiller dans leurs bagage linguistique et faire motivé leurs pensées et leurs imaginaires et leur logique ou leur vécu personnel et leurs projets d'avenir pour construire la matière d'écriture, ce que nous voulons dire ici que le thème est, en lui-même, motivant pour les apprenants. Cela permet de diminuer la charge cognitive chez eux et accorder plus de temps aux autres aspects du texte.

Dans le but de dédramatiser la tâche d'écriture, les apprenants peuvent solliciter l'aide de leur professeur ou celle de leurs camarades. Nous avons expliqué également que la réalisation de leur travail passera par des étapes et cela leur donne le temps et l'occasion de retravailler leurs textes.

La méthode du travail est expliquée au départ, les élèves ont su qu'ils vont travailler individuellement où en groupe selon les besoins de chacun d'entre eux, non pas pour mener un travail collectif mais pour libérer l'interaction et l'écoute entre eux. Les conversations entre les apprenants permettent d'explicitier leurs pensées et leurs difficultés en matière d'écriture. Ainsi l'enseignant pourra programmer des activités qui les aident à les dépasser. La classe de 41 élèves est divisée en quatre grands groupes. Les apprenants s'assoient autour de tables rondes pour favoriser l'interaction.

5.3. Moment 03: La rédaction du premier jet

Après cet entretien et une fois les groupes sont formés et la disposition de la classe est adéquate, les apprenants commencent l'écriture.

Nous avons demandé aux apprenants de laisser une marge ou un espace entre les lignes, nous avons expliqué qu'ils auraient besoin de celui-ci ultérieurement. Nous ajoutons ajoute que le but de tout le travail c'est l'amélioration et le développement de la compétence de la production écrite et non pas la sanction des apprenants et la surveillance de leurs erreurs, au contraire celles-ci constitueraient des bases de données sur lesquelles nous s'appuyons pour dresser les difficultés qui se présentent lors de l'écriture, et de bien mené l'apprenant à dépasser le drame de l'erreur et de le voir selon se angle très positif.

Une fois le climat de sécurité est installé au départ pour bien motiver les apprenants et les encourager à écrire sans complexe d'infériorité ou d'incapacité. Comme pour les écrivains, transcrire les premiers mots sur une page blanche n'est pas chose aisée ; nous avons remarqué que les élèves et avant qu'ils débutent la rédaction a beaucoup réfléchi. Il s'agit d'une réflexion à haute voix (des conversations entre eux). Nous avons pu rendre compte d'une question répétée par la majorité des apprenants :comment commencer ?

Cette étape et le premier obstacle connue pour les élèves question de réflexion et le courage de commencement, une grande hésitation chez les apprenants. Il faut signaler que cette difficulté est partagée avec les adultes experts ou non. Les élèves entrent directement dans l'écriture sans planification préalable. Nous aurions pu orienter les apprenants vers cette opération du processus d'écriture mais, nous avons préféré les décharger de cette tâche, vu les difficultés constituées par le premier moment. En outre, le type de texte à élaborer n'exige pas une grande planification car il s'agit d'une relation des évènements souhaités dans l'avenir contrairement aux textes narratifs.

5.4. Moment 04: La grille d'auto-correction adressée aux apprenants

Après avoir passé l'écriture les apprenants vont procéder à une autre étape celle de la grille d'auto-correction

5.4.1 Interprétation des comportements et des choix stratégiques des apprenants : Les remarques entre rangés

En passant entre les tables des apprenants nous avons remarqué ce qui concerne l'utilisation des brouillons. Certains précisent qu'ils ne s'attachent pas à une méthode bien définie. Les autres annoncent que les brouillons sont des supports sur lesquels ils mentionnent les idées qui s'entrecroisent dans leur mémoire, un nombre bien remarqué qui passent à la grille indirectement c'est-à-dire qu'après avoir bien lire les consignes avant de coché le casier ciblé, certains ont travaillé seul en silence, d'autre en groupe pour être rassurés par l'esprit de camaraderai.

Par la lecture des brouillons Certaines réponses reflètent nettement les représentations négatives des apprenants concernant la lecture de leurs brouillons. Ils justifient leurs points de vue en présentant les motifs suivants:

- "Je plein, et grande faute pour moi...etc."

- "je n'aime pas comparer mes brouillons "

- "Non, je traduis arabe français."

- "Ça me dérange"

- "j'ai plein d'erreur"

Ceux qui défendent la lecture de leurs brouillons avouent qu'ils n'aiment pas que les autres marquent leurs ratures et leurs lacunes. Par contre il y a d'autres qui trouvent cet acte ordinaire.

Cette représentation doit être modifiée en travaillant en atelier et par le passage à l'expérience visée.

5.4.2. Le recours à la traduction

Nous avons constaté encore que les apprenants recourent à la traduction à la langue mère (l'arabe) non seulement des mots mais aussi des énoncés complets écrit en langue arabe et voila ils commencent à tomber dans l'erreur. Les marges ou les espaces que nous avons demandés sont utilisés à cette fin. Le recours à la langue maternelle s'explique par le fait d'emprunter ses structures .Le phénomène d'interférence se présente fréquemment dans la pratique des apprenants.

5.4.3. La déception des apprenants et le manque de vocabulaire

Toujours on passant entre les rangés et au fur et à mesure du travail, un manque confirmé du vocabulaire est découvert. Les apprenants croient seulement que ce manque est seulement à leurs niveaux, pour livrer un peu d'assurance et pour faire écarter cette angoisse chez eux, nous avons expliqué que la maîtrise du vocabulaire se fait en écrivant. C'est-à-dire par la pratique régulière de la langue parlée ou écrite. Ce début même s'il apparaît difficile pour eux, il représente une étape qu'ils doivent franchir pour entrer dans

l'écriture. Ensuite, et au même temps nous avons posées des questions aux apprenants pour comprendre leurs mécanisme de travail puisque ils basent toujours sur la langue arabe afin d'objectiver cette représentation.

La réponse était affirmative. Autrement dit, nous voulons leur montrer que le passage à la grille d'auto-correction ne fonctionne pas aussi en arabe alors il faut réfléchi autrement (genre de préparation psychique) et que le vocabulaire ne représente pas la seule difficulté en écriture. Nous avons annoncé qu'il est indispensable de découvrir les autres difficultés et cela se fait en écrivant. Et par la suite celles-ci pourraient être prises en charge indépendamment ; en d'autres termes, les problèmes rencontrés en écriture ne peuvent pas être résolus en même temps.

5.5. Le travail en groupe

Les conversations entre les apprenants étaient très remarquable et cela pour plusieurs raisons :

De bien garder une assurance, la plupart des apprenants ont travaillé en groupe cela pousse certains d'éviter le blocage avec leurs camarades (les bon éléments), une solidarité, ambiance et un climat favorable sont construits. Des conflits apparaissent dans les conversations des apprenants et de fortes envies de les résoudre sont manifestées.

5.6. L'enseignant –animateur

Notre mission comme animateur médiateur était difficile vu le nombre des apprenants dans la classe, car malgré l'explication de la méthode du travail, nous sommes toujours sollicités par les apprenants qui se trouvent en situation problème et qui nécessitent une orientation. A la fin de la première séance, les apprenants se montrent inquiets car ils pensent qu'ils ont commis beaucoup d'erreur dans leurs productions écrites. Lorsqu'ils ont appris que le

travail se poursuivra la prochaine séance. Ils sont partis avec une décision de recherche et une envie de débloquer leurs situations problèmes.

En arrivant à la classe, le lendemain, nous avons remarqué que les groupes sont déjà formés et que les apprenants sont prêts à continuer leurs travaux. Les sentiments d'angoisse et d'insécurité ont disparus. Sur les tables, les documents choisis par les apprenants pour faciliter leurs tâches ne manquent pas. Voilà le travail présent, les apprenants vont passer à s'auto-corriger et nous passons à l'orienter implicitement sans l'intégrer dans l'acte de la correction, à la fin de la séance les textes étaient ramassés par un apprenant volontaire.

Nous avons fait une évaluation minutieuse des copies avant de donner l'occasion aux apprenants de s'auto-corriger; cela est dans le but de cerner les différentes difficultés et préparer les différentes phases de la réécriture.

5-7. Moment N°5: L'auto-correction

Il s'agit d'une phase importante et obligatoire qui nous permet de guider nos apprenants à la réécriture après la détection de ce qui ne va pas dans leurs productions. Ce sont les apprenants eux-mêmes, qui prennent en charge la mission d'auto-correction. Une grille d'auto-correction est présentée pour soutenir les apprenants et cibler leurs erreurs et bien sûr de les remédier avec une souplesse et une énorme conscience.

Les apprenants vont établir cette étape sensible par une volonté de qui tue la peur, l'angoisse et surtout de gagner de la confiance en soi par les erreurs détectées et de passer à une correction autonome. Afin de concrétiser beaucoup plus cette tâche, une grille d'auto-correction est proposée aux apprenants. Il s'agit de la remplir par une croix pour découvrir à la fin les éléments qui manquent dans leurs productions où diagnostiquer leurs erreurs.

La grille met en évidence les différents aspects et niveaux du texte. Nous avons noté ici également que les grilles sont remplies avec notre accompagnement, où l'apprenant intervient en cas de nécessité. L'auto-correction mène à une opération très importante pour la réécriture : c'est la révision de l'écrit et des règles de la langue.

Durant cette phase, le rôle de la lecture ou de la relecture est primordial.

Nous avons débuté la phase de l'expérience par une opération incontournable qui est la lecture. Une lecture à haute voix de quelques productions qui nous ont semblées importantes afin de créer chez les apprenants un esprit critique. Un premier aspect de cette critique consiste à confronter les textes produits à des règles de la grille. Il s'agit de voir à quel point les apprenants ont respecté ce qui leur est demandé. Cette discussion nous a permis de mesurer les capacités de ces apprenants en matière d'autonomie dans le but de les préparer à la réécriture. Il faut noter que cela n'a pas été bien facile, c'est-à-dire le fait d'apporter des jugements sur leurs propres productions écrites sans les complexer.

L'intégration des interventions de la part des apprenants entre eux mêmes et avec nous mêmes permet aux apprenants de comprendre leurs utilités et qu'elles sont aux services de l'écriture. Par conséquent, savoir une règle ne veut pas dire savoir l'utiliser. La maîtrise de l'écriture exige non pas un savoir mais un savoir-faire.

5.8. Moment N°6: L'entretien oral

Avant de passer à la réécriture, il nous semble indispensable de faire entrer les apprenants dans cette pratique au moyen d'une discussion afin de comprendre mieux leurs manières de travail par les questions suivantes :

-Avez-vous l'habitude de travailler avec cette méthode?

- vous avez aimé l'expérience c'est oui, pourquoi?
- Vous vous concentrez sur quel aspect dans le travail?
- Trouvez –vous la tâche aisée?
- Pensez-vous que cette démarche peut s'appliquer dans d'autres matières ?
- est-ce que cette expérience vous a offert un plus dans votre apprentissage ?

Les apprenants effectuent des retours sur leurs textes et même ils révisent leurs écrits pour apporter de simples corrections. Pour eux cette expérience à leurs donner la chance de découvrir une méthode qu'ils peuvent utiliser dans d'autres matières et bien sur sans l'aide du professeur, tout dépend de niveau de chacun d'entre eux il y a certains qui trouvent que c'est facile de passer à s'auto-corriger, d'autres non.

5-9- Moment 07: La réécriture (le deuxième jet) :

L'analyse des opérations d'écriture et les états du texte

Après avoir achevé la rédaction du premier jet, vient le moment de la réécriture. Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans le cadre du perspectif constructiviste des apprentissages elle peut contribuer à l'amélioration de la compétence d'écriture et l'esprit critique des apprenants. Elle est considérée aussi bien comme un objectif d'apprentissage et un moyen qui assure ce dernier. Objectif dans la mesure où apprendre à réécrire c'est apprendre à écrire. Moyen car elle sert à l'aide et à l'améliorer des capacités des apprenants.

Nous avons adopté cette perspective, en articulation avec d'autres , dans le but de modifier où d'objectiver les représentations que les apprenants se font de la pratique de l'auto-correction. Il est indispensable de savoir pourquoi et comment transformer son texte. Nous avons pensé que cela constitue une résolution au refoulement de l'écriture constaté chez nos apprenants. Nous

avons également pensé que les différentes entrées à l'écriture, auxquelles nous amenons nos apprenants sont susceptibles d'empêcher leurs arrêts de cette pratique. Les entrées citées sont représentées par : les différentes opérations d'écriture, qui peuvent diminuer la charge cognitive chez eux, la diversification des aides et des méthodes de travail, l'interaction et le travail de groupe, le climat sécurisant offert...etc.

6. Analyse et interprétation des données

Pour notre analyse, nous avons opté pour le corpus qui s'engendre dans les copies de la production écrite et la grille d'auto-correction et nous avons déterminé le nombre d'erreurs réalisées par l'ensemble des apprenants. Pour bien mener notre étude, nous avons mis les résultats obtenus dans des tableaux, portant sur l'ensemble des énoncés erronés.

L'importance dans cette étape et de bien comprendre à quelle manière l'apprenant a procédé à la correction de l'erreur, certainement on ne peut pas réussir à cent pour cent la tâche que nous avons élaborée

Nous avons pris les copies des apprenants et nous avons procédé à leur analyse afin de :

- 1- Repérer les erreurs.
- 2- Les classer.
- 3- Tenter d'expliquer l'origine de ces erreurs par rapport à la réalité linguistique des apprenants.

6.1. Analyse des erreurs orthographiques

Nous avons procédé après au traitement des erreurs orthographiques dans de textes écrits par des apprenants algériens de la wilaya de Biskra du 2^{ème} année secondaire qui apprennent le français comme langue étrangère dans un lycée en ville. Après la production, nous avons observé que ces

erreurs ont pour cause de connaissances insuffisantes des propriétés sémantiques, formelle et de cooccurrence des unités lexicales.

De ce fait, nous dirons que les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix d'orthographe et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexicale de langue cible.

Nous pouvons définir donc l'erreur d'orthographe comme tout emploi inapproprié d'un mot, ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte d'une maladresse.

Le fait que l'on trouve un taux d'apprenants qui commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe, grammaticales ou même au niveau de sens où il y a un écart sémantique entre l'expression produite et l'expression visée, indique et signifie la présence d'un bagage de connaissances linguistiques limité et mal maîtrisé. Lorsqu'il ne sait pas comment dire un terme, il fait appel au dictionnaire et il s'arrête à la première occurrence rencontrée où il choisit souvent un mot synonyme ou encore de sens proche qui se révèle inappropriée au contexte qu'il cherche à décrire.

Il fait très peu de véritables créations lexicales, les erreurs de forme inventée s'avèrent souvent des emprunts directs de l'arabe. Ces stratégies et ces erreurs sont autant une preuve de l'existence d'une inter-langue chez l'apprenant. Ce dernier s'appuie sur ce qu'il connaît en langue une pour résoudre un problème d'écriture.

Nous avons récapitulé ces erreurs dans le tableau ci-dessous :

Genre de l'erreur: erreur orthographique :

N° : de copies	L'erreur	La correction
01	Votre avenire	Votre avenir
02	L'enfanse	L'enfance
03	Le siele	Le ciel
04	Plusier	Plusieur
05	Couzine	Cousine

Erreur N°1 : « avenire » → avenir (voir le tableau).

Transcription graphique est incorrecte car dans « avenire » pour l'apprenant le dernier phonème prononcé d'un mot s'explique directement qu'il faut mettre le « E » à la fin de chaque mot, ici il généralise la règle.

Erreur N°2: « l'enfanse » → l'enfance.

L'apprenant confond la consonne « c » avec « s », donc l'apprenant s'est trompé lorsqu'il a transcrit « l'enfanse » au lieu de « l'enfance » par confusion.

Erreur N°3: « le siele » → « le ciel ».

Ici l'apprenant a commis les deux précédentes erreurs, erreur (n1+ n2)

Erreur N°4 : « pleusier » → plusieurs.

Dans ce cas, l'apprenant ignore la transcription graphique du son [eur] car il pense que la graphie « ier » renvoie à [eur] et on observe que l'apprenant ne maîtrise pas les syllabes.

Erreur N°5 : « couzine » → cousine.

L'apprenant à ce niveau ne maîtrise pas le son [z] obtenu par l'usage de « s » entre deux voyelles dans « couzine » au lieu de « cousine », comme

le « s » et le « z » se prononcent quelques fois de la même façon. L'apprenant utilise donc le son [z] au lieu de la lettre « s » pour désigner le son [z].

6.2. Analyse des erreurs grammaticales

Est le deuxième type d'erreur recensé, l'erreur grammaticale est tout ce qui n'obéit pas aux règles du « bon usage » et ne correspond pas à ce que l'on appelle la grammaire normative ou grammaire traditionnelle.

Le tableau ci-dessous regroupe ce type d'erreurs recueillies à partir de la phrase d'expérimentation dans la classe de 2^{ème} année secondaire d'enseignement apprentissage de français langue étrangère.

N° de copie	L'erreur	La correction
01	une métier lointe	un métier loin
02	de devenir une médecin	de devenir un médecin
03	l'étude est une moyenne	les études est un moyen

Erreur N° 01 : « lointe » → « loin »

L'apprenant n'arrive pas à distinguer le féminin des noms, une lacune bien claire qui nécessite une révision très profonde.

Erreur N° 02 : « une médecin » → « un médecin »

Puisque la copie est pour une fille alors elle a interprété son besoin et son souhait en arabe puisque le mot médecin en arabe est féminin

Erreur N° 03 : « une moyenne » → « un moyen »

L'accord en genre et en nombre avec le sujet pose un problème très remarquable dans cette phrase comme les précédentes pourtant c'est la première règle que l'apprenant a pris au cours de son apprentissage.

6.3. Analyse des erreurs de conjugaison

Le troisième type d'erreur c'est bien la conjugaison la base d'apprentissage de n'importe quelle langue :

01	Avoir des bonnes notes qui seronte pris.	Avoir de bonnes notes qui seront prises.
02	J'ai aimer ce métier	1. J'ai aimé ce métier
03	Elle m'acompager toujours	Elle m'accompagne toujours

Erreur N°01 : « avoir des bonnes notes qui seronte pris ». → avoir de bonnes notes qui seront prises.

L'apprenant a toujours un problème au niveau de l'accord de participe passé avec son auxiliaire « être » dans la phrase suivante : « avoir des bonnes notes qui seronte pris » et on constate que l'apprenant ne maîtrise pas la conjugaison de l'auxiliaire « être » au future, Même erreur pour la deuxième phrase.

Erreur N° 03: « elle m'acompager » → elle m'accompagne.

L'apprenant ne conjugue pas le verbe « accompagner », cette erreur pourrait être considérée comme une erreur d'inattention voire à la précipitation, ou méconnaissance des règles de conjugaison. Ainsi remarquons-nous la redondance de ce type d'erreurs auprès des apprenants du cycle secondaire

7. L'expérience de la correction collaborative avec les apprenants

Faisant notre stage qui est spécialement basé sur "L'auto- correction", nous l'avons élaboré dans une classe de 2^{eme} année littéraire au lycée Mouhamed Khir Edin Biskra. Nous pouvons dire qu'il semble évident pour

un apprenant ce vouloir d'acquérir un nouveau savoir qui fait partie de ce savoir d'une façon explicite et implicite. Et par la participation en classe l'élève s'est senti plus utile par rapport à celui qui se contente de ce que son enseignant lui offre. Et c'est exactement ce que notre travail veut le démontrer.

Lors d'une auto-correction collective d'une production écrite où nous avons demandé aux apprenants de classe de 2^{ème} année de le faire, qui était intitulé : « Le rêve de ma vie » il s'agit de s'exprimer et de mettre en relief le rôle des études dans le succès de l'avenir, d'une autre façon nous voulons découvrir l'importance des études dans leurs avis, ensuite ils nous ont rendu les copies contenant le travail sauf deux filles, elles étaient absentes.

Donc les deux filles ont été obligées de faire le travail ou l'expression chez elles. Et c'est ce qui a provoqué la jalousie chez leurs camarades et ça nous a marqué un point d'interrogation, pourquoi toute cette jalousie, et peut-elle être bénéfique ?

Nous avons leurs expliquer la procédure avec laquelle nous avons travaillé en leur donnant assez du temps pour faire un bon travail. Après, et à la fin de la séance nous avons pris tout le temps à lire les copies car nous avons pensées de trouver très intéressant de tout savoir à propos de leurs pensées, leurs façons de s'exprimer et de faire un effort immense pour écrire une expression honorable.

Nous avons mentionné les différents types des erreurs trouvées et les avons signalés par un code sans les corriger;

- Un trait sous la faute de conjugaison.
- Deux traits sous le mal dit.
- Un cercle enveloppant se trouve la faute d'orthographe.

Bien sur, nous avons trouvé des productions impeccables, d'autres, moyennes et même quelques unes qui étaient faibles par rapport à leur niveau.

Le lendemain, nous avons programmé encore une séance avec eux, pour réaliser l'auto-correction ensemble car s'était obligatoire de la faire avec certaine cohérence entre enseignant/ apprenant.

Nous avons passé à la grille d'auto-correction qui contenait les différentes règles de la grammaire, conjugaison etc..... donné et au même temps à l'explication ; aux élèves de toute la classe, ce qu'ils doivent faire. Après un moment, ils nous à dévoilé les copies corrigées.

Après que tous les apprenants on rendu le travail, nous avons choisi une copie au pif pour la corriger au tableau. Et s'était une copie d'une fille nous avons la recopie telle qu'elle est sur le tableau et nous avons demandé aux apprenants de détecter les erreurs de cette production.

L'expérience était merveilleuse et bénéfique à la fois. Certains qui ont le courage de parler, de corriger, même parfois faux, car ils cherchent à apprendre mais il y avait des m'ocré de temps en temps mais ça n'a pas empêché le bon déroulement de la séance. Comme nous avons remarqué que la dominance était féminine avec la participation de quelques garçons, les apprenants ont pu corrigé presque toutes les erreurs sauf une au deux alors nous les avons aidés à les corriger , ce qui nous à impressionné c'est le sens de l'humour entre les apprenants ; nous avons compris que cette classe à de bonnes relations et un bon contact entre ses membres, à la fin de cette expérience, les apprenants n'ont pas arrêté de rire et par curiosité ils m'ont demandé de bien leur donner le nom de cette apprenante et bien sur j'ai refusé par respect. il y'avait cette échange d'information même d'explication, nous étions presque à coté pour les libérer, c'était bien de voir des apprenants qui commencent de prendre le volet et de tracé leur itinéraire d'autonomie ; à la

fin nous pouvons dire que nous avons bien réussi dans notre travail puisque les apprenants eux même nous ont déclaré leur satisfaction.

CONCLUSION GENERALE

« L'erreur a encore de beaux jours devant elle. Mais, si nous ne savons pas où nous allons, au moins convient-il de savoir d'où nous venons, car si errare humanum »

Dans cette étude nous nous sommes basée sur les hypothèses constructivistes, qui ont marqué un virage dans la conception de l'erreur et, qui ont bouleversé le champ de son étude comme ils ont remis en cause sa problématique pour une nouvelle prise en considération centrée sur l'apprenant et de ses stratégies d'apprentissage. Nous avons utilisé deux démarches analytiques ; la première nous a permis de mieux comprendre la logique de l'erreur telle qu'elle se dégage des travaux didactiques; la deuxième nous a familiarisée avec la pratique relative à l'erreur dans le contexte interactionnel de la classe de langue.

Le besoin de revoir le statut des erreurs est, comme nous l'avons constaté, l'une des conclusions des chercheurs dans le champ de l'erreur en didactique des langues; en effet, l'interprétation et la pratique de l'erreur furent pendant longtemps les composantes d'un domaine subjectif, instable et parfois même tabou. En prenant cela comme prémisses de notre étude, nous avons démontré que l'erreur représente un outil de formation capable de régler l'acte didactique par le passage de la correction et surtout de la part de l'apprenant et qu'il est possible de la situer au cœur des apprentissages. Ceci représente la première hypothèse que nous avons formulé au début.

Dans cette perspective, nous avons pris en compte au moins trois aspects significatifs : anticiper les erreurs afin de mettre au point des cursus à même d'éviter leur occurrence, recenser les erreurs, c'est-à-dire élaborer des typologies et des modalités de remédiations et intervenir sur les erreurs au moment où elles se produisent, afin de les (faire) comprendre, analyser et traiter.

Pour aborder les deux premiers aspects, nous avons procédé à l'interprétation de travaux sur les productions écrites des apprenants. Même si les études issues de l'analyse d'erreurs ont montré des limites, cela nous a donné un aperçu sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues et nous a permis de cerner les grains et les obstacles actuels de l'erreur.

Nous avons privilégié et tenter d'élargir le dernier aspect concernant la place qu'occupe l'erreur dans les apprentissages, car il s'est avéré qu'elle est plus proche de la classe de langue vu sa dimension pragmatique. Instrumenter l'erreur de manière positive, la valoriser en situation d'apprentissage, la considérer comme un support de la formation correspond à une véritable révolution.

Intervenir sur l'erreur, au moment de sa production, nécessite une préparation préalable de l'enseignant par la correction et de l'apprenant par l'auto-correction .

Premièrement, il s'agit de comprendre la logique de l'erreur afin de la laisser apparaître comme une étape normale du processus d'apprentissage, indice d'une représentation que l'apprenant a du système de la langue; elle est aussi un miroir qui révèle à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé ; pour l'apprenant, l'erreur ne devrait pas être interprétée en termes de défaillance (ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa personne) mais comme indication d'une étape à surmonter. Nous avons étudié plusieurs hypothèses théoriques concernant notamment: le rôle de l'erreur dans le processus de construction de savoirs où elle se voit attribuer une place distincte, différentes définitions et typologies. Nous pouvons conclure que l'erreur est déclencheur d'apprentissage dans la mesure où il faut prendre en compte la production de sens, c'est-à-dire les motivations, les intérêts et les besoins des apprenants; crée un cadre propice à l'expression de conceptions des apprenants tente de repérer les « obstacles» et de les transformer en

objectifs d'apprentissage, afin d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et de passer à s'auto-corriger.

Deuxièmement, il est nécessaire d'analyser les erreurs avec les apprenants : d'une part, pour faire émerger les difficultés menant à la genèse de l'erreur, de l'autre, pour inciter à la réflexion et développer des stratégies de contrôle chez les apprenants. Cette démarche étroitement liée à la qualité des interactions didactiques au sein de la classe peut être considérée comme la partie la plus importante du processus car enseignant et apprenant travaillent côte à côte et se partagent la même conception sur l'erreur.

Nous avons consacré un travail d'expérimentation à l'étude de la production écrite dans le but d'amener l'apprenant à s'auto-corriger. L'apprentissage est un chemin qui a connu de nombreuses déstabilisations ou de ruptures où l'accompagnement de l'apprenant joue un rôle essentiel pour surmonter les difficultés. L'auto-correction semble le meilleur moyen qui permet et qui favorise l'interaction entre les différents agents de la situation d'écriture (apprenant/apprenant-enseignant/apprenant), dédramatiser l'écriture en procédant à sa pratique selon tout un processus facilitant l'apport de l'aide aux apprenants par la proposition de la grille d'auto-évaluation et par l'individualisation des consignes.

En effet, en sensibilisant les apprenants aux erreurs qu'ils commettent, l'erreur pourrait leur permettre de les dépasser et, par conséquent, d'éviter toutes les difficultés rencontrées.

Il paraît illogique de ne pas inciter les apprenants à réfléchir sur leurs propres erreurs pour parvenir un jour à l'autocorrection et à l'autonomie, que l'on peut considérer comme la clef du succès de la démarche relative à l'erreur.

Nous avons cherché des illustrations et des points d'appui de nos hypothèses dans les pratiques relatives à l'erreur que nous avons pu observer

lors du stage qui a complété notre démarche expérimentale. Au début de l'analyse de ce stage, notre hypothèse initiale était fondée sur une double dichotomie concernant la conception de l'erreur: processus/ produit d'une part et outil de formation/ objet à corriger d'autre part. Notre démarche, basée sur la production des apprenants, a privilégié la diversité de situations où l'on voit le travail alors nous avons pu repérer un certain nombre d'erreurs.

L'observation des interactions au sein de la classe ainsi que les analyses du corpus nous ont révélé que sur nos terrains d'observation l'erreur est perçue davantage dans sa dimension erronée et traitée non comme un processus révélateur d'apprentissage. L'une des conséquences qui en découlent se retarde à la nécessité de la prise en compte de l'erreur dans la construction de savoirs, et les questions qui naissent en même temps : est-ce qu'elle l'est suffisamment aujourd'hui à l'école? Y a-t-il assez de situations où l'enseignant tente de « faire avec » les conceptions de ses apprenants pour « aller contre » ce qu'ils considéraient comme juste?

Cette constatation n'exclut pas pour autant l'existence de pratiques bénéfiques de l'auto-correction, entraîner les apprenants à avoir un comportement critique vis-à-vis de leurs productions ou celles des autres; ne pas corriger tout de suite; renoncer à tout corriger en classe; laisser à l'apprenant le temps de s'auto-corriger ; susciter le questionnement; avoir une attitude confiante en l'éducabilité de chacun ; assurer un climat sécurisant; fournir aux apprenants des informations sur leurs progrès, leurs réussites ou leurs échecs.

L'analyse que nous avons tentée sur le terrain nous renforce l'idée que prendre en compte l'erreur dans son projet d'enseignement pourrait représenter une préoccupation constante de l'enseignant de langues. Nous pouvons pas comprendre ou intervenir sur les erreurs sans s'être donné la peine de les analyser : l'analyse est indissociable d'hypothèses théoriques qui

se situent au cœur de l'apprentissage il est important de savoir pourquoi on privilégie à tel ou tel moment une approche plutôt qu'une autre ; en même temps, il ne suffit pas de dire à un apprenant qu'il a tort, il ne suffit pas de le lui montrer, il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même.

« Former l'élève à son métier d'apprenant: sortir de la passivité et de l'assistanat, apprendre à faire des choix, à être exigeant ¹

Les moyens pour le faire, allant dans le sens de la vision de préparer un Homme de soi, actuel, sur l'apprentissage, visant surtout le respect de la parole de l'apprenant et la prise en compte de son mode de raisonnement pour mieux l'accompagner dans sa découverte qui est le véritable apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES

1. Astolfi, Jean-Pierre, 2003. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E8F éditeur. Bachelard
2. CHARNET .Claire et Jacqueline ROBIN-NIPI (1997) : rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse: Activités « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF », Paris, Hachette FLE, 1995 p11.
3. CORDER, Pit, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants », dans Langages n° 57, p.9-15.
4. CUQ ,Jean Pierre et alii (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle, P303 .
5. DEMİRTAŞ Lokman, *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*, cas de l'Université de Marmara, 2008, p181
6. DESCOMPS, Daniel,. *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris: Hachette. 1999
7. FAYOL, Michel, 1995. « *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive* », dans *Intelligences, scolarité et réussites*, 1995, Ed. La pensée sauvage, p. 137-152.
8. JUNG, Carl Gustav, *La guérison psychologique*, Genève, Librairie de Paris, Clé International, P128.
9. MARQUILLÓ LARRUY. Martine: *L'interprétation de l'erreur*, l'université Georg & Cie 1953, p12
10. MEDIONI, Maria-Alice, 1999. « *L'erreur* », dans *Réussir en langues, un savoir à construire*, GFEN, Lyon: Chronique sociale. P44.
11. MEIRIEU .P, *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?* ;

CDDP du Var, n°2, avril 1994

12. MOAL, Alain, 1995. « *Vive l'erreur!* », dans *Le Monde de l'éducation*, oct.

1995, p. 44

13. TAGLIANTE ,Christine (1997) : *La classe de langue, Paris, Clé International*. Coll. Techniques de classe, P152, 153.

2. REVUES ET ARTICLES

1. GAY. Brousseau, Théories des situations didactiques, Conférence de Montréal, (1997).

3. SITOGRAPHIES

1. <http://www.lepointdufle.net>, consulté le 15/02/2013, à 20 h.

2. <http://www.Oasisfle.net>, consulté le 15/04/2013, à 19h

3. http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf.

4.MEMOIRES ET THESES

1. GUEDDIDA. *La compétence visée dans les activités d'écriture, analyse*

des difficultés et des dysfonctionnement à l'écrit, cas des apprenants de 2^{ème} années lettres et philosophie. Lycée de mchouneche, 26.06.2011

5. DICTIONNAIRES

1. Le petit Larousse illustré, 1972 : p.390

2. Le petit Robert, 1985 : p.684.

ANNEXES

