



Université Mohamed Khider de Biskra
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES
ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS

MÉMOIRE DE MASTER

Didactique

Présenté et soutenu par :

Hayette HADEF

Le: lundi 28 juin 2021

L'ANALYSE DES ERREURS EN PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE Cas des apprenants de 4ème année moyenne au C.E.M. Abdellah RKIBI Djemourah – Biskra.

Jury :

Dr	Mahmoud MANSOURI	.MAA	Université de Biskra	Président
Dr	Ourida HEDDOUCHE	MCB	Université de Biskra	Rapporteur
Dr	Monir DAKHIA	MCA	Université de Biskra	Examineur

Année universitaire : 2020/2021

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, louange à « Allah » qui m'a guidé sur le droit chemin tout au long de mon travail et m'a inspirée les bons pas et les justes réflexes. Sans sa miséricorde, ce travail n'aura pas vu le jour.

*Je tiens à remercier **Dr. Ourida HEDDOUCHE**, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, pour la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, sa patience ,sa simplicité et sa gentillesse .*

Je ne manquerai pas non plus de dire un grand merci aux membres du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer mon travail.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à tous mes professeurs de l'université de BISKRA.

DEDICACE

Je dédie mon travail à l'amour de ma vie mes parents.

*Ma mère **EL-KHAMSA**, le symbole du bonheur, qui m'a soutenue toujours, m'a suivie étape par étape jusqu'à maintenant, qui m'a donné le courage, qui grâce à ses prières, je réalise petit à petit mon chemin. Ses beaux mots et ses prières resteront pour toujours gravés dans mon cœur et mon esprit.*

*Mon père **RACHID** l'homme de ma vie, l'amour, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous. Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être.*

Je dédie ce travail aussi à mon petit et mon seul frère et mes petites sœurs, mes grands-mères et mes grands-pères.

*A toute ma famille **HADEF**.*

A toute personne qui me connaît et m'aime.

A VOUS TOUS, SI CHERS A MON CŒUR...



Bureau des études Master

**Déclaration sur l'honneur relatif à l'engagement aux règles
d'intégrité scientifique en vue d'élaboration d'une recherche**

Je soussigné(e),

M, Mme : Hadel Hayette

Qualité : étudiant(e), enseignants(e), chercheur(e) : étudiante

Portant carte d'identité n° : 2004/1527 Délivrée le : 28/04/2016

Inscrit à la faculté : des lettres et des langues Département : de français

Chargé(e) d'élaborer des travaux de recherche (mémoire, mémoire de Master, mémoire de Magister, thèse de doctorat) dont le titre est :

Mémoire de Master
Le titre : « L'analyse des énoncés en production
écrite en classe du F.L.F. Cas des intervenants
de 1^{ère} année moyenne du C.F.M.
Abdellah P.K.I.B.I. Djempouch - Biskra

Je déclare en mon honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et méthodologiques, ainsi que les critères d'éthique de la profession et de l'intégrité académique requises dans l'élaboration de la recherche sus citée.

Biskra le : 28.06.2021

Signature de l'intéressé(e)

Table des matières

Remerciement.....	03
Dédicace	04
INTRODUCTION GENERALE	08
CHAPITRE I:LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE	
Introduction.....	12
I.1. La production écrite.....	12
I.1.1. La définition de l'écrit.....	12
I.1.2. La définition de la production écrite	13
I.2. Les objectifs de la production écrite.....	14
I.3. L'écrit dans l'approche communicative.....	14
I.4. Les processus mis en œuvre en écriture et le modèle Hayes et Flower 1980	16
I.5. La place de l'écrit au collège algérien	19
I.6. L'enseignement de la production écrite en 4 ^{ème} AM	20
Conclusion.....	21
CHAPITRE II : L'ERREUR ET SON EFFET SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT	
Introduction.....	23
II.1 L'erreur et la faute.....	23
II .1.1. L'erreur.....	23
II.1.2. La faute	24
II.2. L'évolution du statut de l'erreur en pédagogie	25
II.3. La pédagogie de l'erreur.....	26
II.4. La pédagogie de l'erreur en production écrite.....	27
II.4.1. La conceptualisation.....	27
II.4.2. La systématisation.....	28
II.4.3. L'appropriation et la fixation.....	28
II .5. La typologie des erreurs en production écrite.....	29
II.5.1. La typologie de l'erreur selon Jean-Pierre ASTOLFI.....	29

II.5.1.1.	Des erreurs liées à la compréhension des consignes	29
II.5.1.2.	Des erreurs liées au mauvais décodage des règles du contrat didactique...	29
II.5.1.3.	Des erreurs liées aux conceptions alternatives des apprenants.....	29
II.5.1.4	Des erreurs d'opérations intellectuelles.....	30
II.5.1.5.	Des erreurs de surcharge cognitive.....	30
II.5.1.6.	Des erreurs liées aux démarches adoptées par les apprenants.....	30
II.5.2.	La typologie de l'erreur selon Nina CATACH.....	32
II.5.2.1.	Des erreurs renvoyant à la logo-graphie.....	32
II.5.2.2.	Des erreurs à dominante logogrammiques (homophones).....	32
II.5.2.3.	Des erreurs à dominante idéogrammes.....	33
II.6.	Les démarches à suivre pour corriger les erreurs d'écrit en classe du FLE	33
II.7.	La démarche de la remédiation à l'erreur.....	33
II.8.	La stratégie de la remédiation.....	36
II.9.	Les objectifs de la remédiation.....	36
	Conclusion.....	38
Chapitre III: ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES		
III.1.	La pré-enquête et enquête sur terrain	40
III.1.1.	La description du lieu de la recherche.....	40
III.1.2.	La description du public et l'espace classe de la recherche.....	40
III.1.3.	La description de l'enseignante.....	41
III.2.	La méthodologie (Démarche).....	41
III.2.1.	L'observation de la classe.....	41
III.2.1.1	Le déroulement de la séance de production écrite.....	42
III.2.2.	L'Analyse et l'interprétation du questionnaire	50
III.3.	L'interprétation de résultats.....	55
	Conclusion.....	56
	CONCLUSION GENERALE.....	57
	BIBLIGRAPHIE.....	60
	ANNEXES.....	63
	Annexe 1: Les productions des apprenants(1 ^{ère} version).....	64
	Annexe 2: Les productions des apprenants(2 ^{ème} version).....	70
	Annexe 3: Le questionnaire destiné aux enseignants	72

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même. Il est à noter que les apprenants dans les établissements scolaires maîtrisent mal les règles liées au code langagier, voire écrivent peu en classe, ce qui explique qu'ils ne possèdent pas les compétences requises qui aident à la rédaction.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle s'oriente alors autour du thème suivant : **L'analyse des erreurs en production écrite en classe du FLE.** Toutefois, il convient d'explicitier les raisons qui ont fait naître en nous cette réflexion sur les erreurs. Notre choix est nourri par des constatations de terrain.

Ainsi notre réflexion s'est développée autour des questions suivantes : Quels types d'erreurs sont-elles commises par les apprenants de la quatrième année moyenne lors d'une activité scripturale ? A quelle stratégie pourrait recourir l'enseignant afin de les pousser à s'investir davantage dans leurs écrits ?

Afin de répondre à notre problématique, nous énonçons les hypothèses suivantes :

- ✓ Les erreurs commises seraient des erreurs de contenu et de forme ;
- ✓ La langue maternelle pourrait influencer les idées de l'apprenant ;
- ✓ L'apprenant ne maîtrise pas les règles de la langue.

L'objectif voulu dans cette recherche, c'est tout d'abord de décrire et d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite. Puis, nous voulons connaître les types et les causes d'erreurs en production écrite. Enfin, nous voulons trouver des stratégies efficaces pour les remédier.

Notre étude prend comme un échantillon les apprenants de la quatrième année moyenne du collège Abdellah RKIBI de Djemourah dans la wilaya de Biskra. Le choix de cette catégorie se base sur le fait qu'ils doivent se préparer pour passer et réussir l'examen de fin d'étude.

La méthode que nous avons choisie est descriptive analytique. Pour cela, nous avons opté pour l'observation d'une classe lors de la réalisation d'une activité de production

écrite. Les écrits produits seront analysés au moyen d'une grille, suivie d'un commentaire et d'une interprétation d'un questionnaire destiné aux enseignants.

Les résultats obtenus nous permettront d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses. Afin d'apporter des éléments de réponses à notre problématique et aux questions soulevées, nous nous sommes amenées à décortiquer notre travail en deux parties.

La partie théorique s'articule autour de deux chapitres que nous allons aborder comme suit : le premier chapitre s'intitule « La production écrite en classe de FLE », dans lequel nous nous intéressons en premier lieu à la place qu'occupe l'écrit au collège algérien, ainsi nous exposons les stratégies de son enseignement/apprentissage. Concernant le deuxième chapitre qui s'intitule « L'erreur et son effet sur l'apprentissage de l'écrit », nous allons l'entamer par traiter le concept « erreur », nous aborderons par la suite ses spécificités et nous finirons par exposer tous les éléments théoriques préalables.

La partie pratique est composée d'un seul chapitre ayant pour titre « Analyse et interprétation des données », à travers lequel nous présenterons le terrain, l'échantillon et le corpus de notre recherche. Puis, nous analyserons les productions écrites des apprenants en identifiant l'ensemble des erreurs commises. Enfin, nous interpréterons les résultats obtenus. Nous finirons notre travail par une conclusion, dans laquelle nous exposerons les résultats auxquels a abouti notre recherche.

CHAPITRE I :
LA PRODUCTION ECRITE EN
CLASSE DE FLE

Introduction

L'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, étant donné que cette activité constitue un des domaines de recherches en didactique de langue.

Dans ce chapitre, nous aborderons les éléments théoriques ayant rapport avec la production écrite en classe de FLE, à savoir sa définition et celle de l'écrit, ses objectifs, le modèle de la production écrite de Hayes et Flower 1980 et la place de l'écrit dans l'approche communicative. Nous aborderons également la place accordée à l'écrit au collègue algérien et l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} AM.

I.1. La production écrite

Avant de parler de la production écrite, il importe de bien définir le domaine de l'écrit.

I.1.1. La définition de l'écrit :

C'est forcément à l'école que l'enfant acquiert, développe et affine des compétences rédactionnelles. Pour l'aider dans sa démarche d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, il faut le mettre en situation de vouloir et pouvoir écrire.

L'écrit est l'un des objectifs principaux de l'enseignement des langues. Selon le dictionnaire de Jean Pierre CUQ, l'écrit est : « *Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». ¹C'est-à-dire, c'est l'action de transformer un message oral par un message écrit.

L'écriture est une trace visible, qui a une destination, celle de consigner une pensée à l'attention d'autrui ou de soi-même. Selon Danièle Dumont (2006 :13) : « *l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* »².

¹ CUQ Jean-Pierre, *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, col, Asdifle, Clé international, Paris, 2003, p. 78/79.

² DUMONT Daniel, *Le geste d'écriture*, coll., Hatier pédagogie, Paris 2^{ème} édition, 2006, p. 13.

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2003:78,79) voient que l'acte d'« écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer »¹. Dans un deuxième sens, « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »².

A travers ces deux définitions, l'écrit est une tâche difficile faisant obligatoirement appel à la lecture pour l'améliorer.

I.1.2. La définition de production écrite :

Nous retenons cette définition qui affirme que « La production écrite est un acte qui apporte l'élève à former et à s'exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »³. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Selon I. GRUCA et J. -P CUQ, « Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »⁴ c'est-à-dire, écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée à travers un texte écrit en respectant la langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles .

« La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante »⁵. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. A travers la lecture, les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle.

¹ GRUCA Isabelle., CUQ., Jean-Pierre., *Cours de didactique du français LE et LS*, Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178.

²Ibid. , p 182.

³ Programmes d'études en FL2 (1997): <<http://www.edu.gov.mb.ca>>.

⁴ GRUCA Isabelle, .CUQ, Jean-Pierre ., Op.cit. , p 182.

⁵ Programmes d'études en FL2 (1997): <<http://www.edu.gov.mb.ca>>.

La production écrite n'est, donc, pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

I.2. Les objectifs de la production écrite :

Les activités de production écrite doivent s'inscrire dans une situation de communication précise car on écrit pour un public et non pas seulement pour écrire (en classe de FLE). Il est indispensable de mettre les apprenants en situation de communication authentique. Les productions doivent, dans un premier temps, correspondre à des besoins pratiques de la vie quotidienne (écrire une lettre, remplir une fiche de renseignements...).

L'objectif primordial est donc d'amener les apprenants à produire des écrits liés à leur vie quotidienne (en respectant les codes du type d'écrit et la correction de la langue). Il s'agit surtout de :

- Faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi et pour d'autrui.
- Amener l'apprenant à produire des écrits liés à leur réalité quotidienne.
- Amener l'apprenant à la maîtrise d'une compétence à la communication écrite.
- Développer des connaissances linguistiques de l'apprenant en s'appuyant sur les différentes activités rédactionnelles (enrichir le vocabulaire, maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux ...).

I.3. L'écrit dans l'approche communicative :

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus.

Ainsi, l'approche communicative a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme les méthodologies audiovisuelles, subordonné à l'oral. Ecrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques.

Comme tout acte langagier, l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques, et réalise une intention de communication. L'aspect socioculturel de la communication écrite mais aussi l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en compte.

Si l'approche communicative répond à la question "écrire pour quoi faire?", la réponse à la question "comment faire pour écrire ?" reste problématique.

La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir.

La communication écrite se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et le destinataire. Pour éviter tout malentendu, le texte écrit doit être un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible. Pour ce faire, le scripteur a tout le temps nécessaire qui lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours pour une meilleure réception. Pourtant la situation d'écriture demeure très "anxiogène" (l'angoisse de la page blanche !) car les étudiants ont généralement une représentation normative de l'écrit, et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisants.

Ainsi l'enseignant devrait-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation.

I.4. les processus mis en œuvre en écriture et le modèle Hayes et Flower 1980.

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les mécanismes mis en jeu dans l'acte de produire un écrit. Or l'écriture n'est pas une activité anodine. En effet, elle nécessite la mise en œuvre de différents processus de niveaux cognitifs divers, comme l'illustre le modèle de Hayes et Flower (1980) présenté par Garcia-Debanc et Fayol (2002), sur lequel s'appuient la majorité des travaux en production écrite.

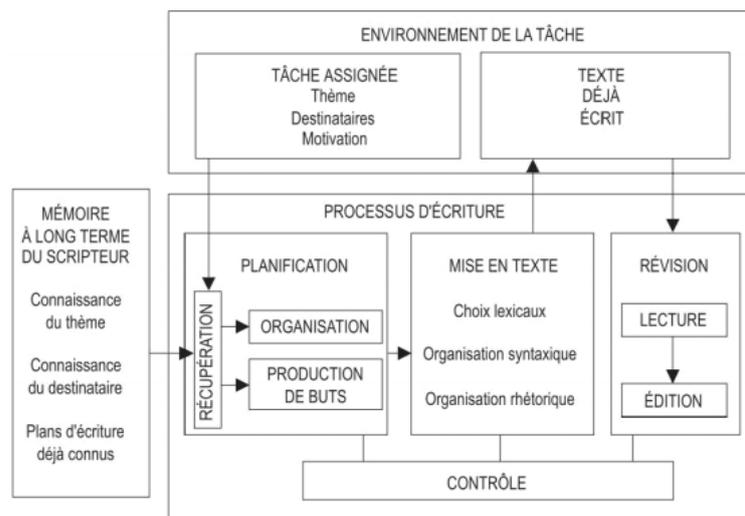


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11)¹

Nous retiendrons ce modèle qui s'est penché sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture des non-professionnels, recherche qui intéresse au plus haut point la didactique. Ce modèle fait ressortir trois domaines du monde du rédacteur :

- Le contexte de la tâche comprend le pourquoi, la légitimation de l'écrivain, le thème abordé, le destinataire, l'enjeu de la production, le contexte matériel précis, la consigne...
- Les connaissances présentes dans la mémoire à long terme de l'écrivain: connaissances conceptuelles (connaissance du thème abordé), connaissances

¹Garcia-Debanc, C., & Fayol, M, *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques, 2002. p 115-116, 37-50.

linguistiques et rhétoriques (connaissance de plans d'écriture, de conventions socioculturelles) et connaissances situationnelles (connaissance du destinataire).

-Le processus d'écriture proprement dit: planification, mise en texte, révision et contrôle.

La production dont il est question ne sera mise au jour que si ses conditions de réussite sont réunies. Le plus important est le fait de s'inscrire dans un projet d'écriture répondant aux cinq leviers qui constituent les phases étroitement liées et indissociables dans la réalisation pratique de l'écrit .Il faudrait alors pour atteindre cet objectif :

a- La planification :

Où le scripteur récupère les connaissances puisées dans sa mémoire à long terme, nécessaires à la production du texte pour élaborer un plan d'ensemble grâce à une disposition qui peut se résumer ainsi :

- ✓ Rendre explicites l'objectif, l'enjeu de la communication ; identifier le plus précisément possible les destinataires ;
- ✓ Se représenter les caractéristiques du texte à produire, à mettre en relation avec d'autres textes du même type déjà écrits ou déjà lus.
- ✓ Se remettre en mémoire les caractéristiques déjà explicitées.
- ✓ Se servir d'un outil connu (par exemple le schéma narratif) pour l'élaboration d'une trame ; choisir un ordre de présentation des éléments.
- ✓ Mobiliser des idées en fonction du projet, sélectionner et organiser les informations utiles et pertinentes.

b- Mettre en texte :

Cette activité est personnelle. Elle correspond aux activités relatives à la rédaction elle-même. Elle consiste à écrire le texte, à mettre en texte les idées retenues. La mise en texte prend en considération les paramètres suivants:

- ✓ Sélectionner des indices pertinents à "peser" dans le texte pour qu'il soit cohérent et compréhensible.
- ✓ Rédiger un texte conforme aux caractéristiques du type de texte choisi.
- ✓ Choisir un mode d'"entrée" et de "sortie" dans le texte cohérent avec le type de texte.

- ✓ Enchaîner les phrases de manière cohésive (progression thématique, systèmes de reprise, articulateurs) .
- ✓ Prévoir et gérer les contradictions et les ambiguïtés possibles ; utiliser de façon adéquate les éléments grammaticaux ou lexicaux caractéristiques du type de texte à produire.

c- Réviser :

C'est un moment important qui permet de prendre du recul afin de reprendre, de corriger et d'améliorer les différentes productions. La révision table sur le retour à l'apprentissage (la métacognition). Par révision, il faut entendre:

- ✓ Relecture du produit et évaluation de l'adéquation du texte produit aux objectifs fixés préalablement.
- ✓ Suppression des contradictions et ambiguïtés.
- ✓ Introduction des éléments d'information nécessaires.
- ✓ Repérage des réussites et des insuffisances, en termes de cohérence textuelle, construction et enchaînement des phrases, choix lexicaux et grammaticaux, correction orthographique et respect de la ponctuation.

d- Réécrire :

C'est l'ultime opération avant de procéder à l'évaluation ; la mise au propre du texte prendra en charge les indicateurs suivants :

- ✓ Prise en charge adéquate des nouvelles informations apportées.
- ✓ Choix des critères de réussite formulés lors de la révision.
- ✓ Relecture moment par moment.
- ✓ Réécriture définitive du texte.

e- Evaluer :

C'est un moment très important dans l'apprentissage : l'accent sera mis sur les dysfonctionnements produits par l'apprenant et là une stratégie de remédiation doit être installée pour redonner au texte sa véritable dimension au triple plan structuro sémantico artistique.

L'évaluation permet à l'apprenant d'apporter un exercice régulant des outils relatifs au type de texte visé, une reformulation du texte sur la base de données nouvelles. Elle lui permet enfin d'apprendre à prendre conscience de ce qu'il fallait faire et comment il peut le faire.

En compréhension écrite, cette évaluation est relativement aisée si l'on garde à l'esprit quelques principes fondamentaux : le choix du support (préférer un document authentique car il constitue un espace réel de partage); l'objectif visé; la consigne ou les questions de compréhension (à faire apparaître avant le texte pour permettre à l'apprenant de développer et d'affiner ses stratégies de lecture responsable et réfléchie); la durée prévue.

En expression écrite, en revanche, l'évaluation est plus délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux... Deux éléments essentiels vont permettre à l'apprenant de s'impliquer dans la production effective et ainsi le mener à apprendre à apprendre autrement : La consigne et la grille d'évaluation.

La consigne délimite le sujet : elle doit être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction.

La grille d'évaluation (indiquer les critères d'évaluation et les communiquer aux apprenants) permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, ceci d'une part, et d'autre part, elle est un contrat clair qui unit enseignant et apprenant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

Les cinq leviers (suscités) ne sauraient donc être efficace si le produit en question ne répondait pas (ou peu) aux exigences de cohésion et de cohérence, condition sine qua non de sa recevabilité et son acceptation en tant que document authentique.

I.5. La place de l'écrit au collège algérien :

Le collège c'est la deuxième étape dans le cycle fondamentale. Dans le cycle moyen l'enseignement du français langue étrangère a pour objectif de développer chez l'apprenant des compétences à l'écrit et à l'oral.

La première année moyenne est une année de renforcement des compétences déjà acquises au primaire. L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire des textes à dominante explicative et prescriptive.

La deuxième et la troisième année moyenne seront consacrées à la consolidation des compétences à l'oral et à l'écrit des textes relevant du narratif.

La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation. Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales : la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

I.6. L'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne :

En 4^{ème}AM, les apprenants rédigent neuf productions par année scolaire, de plus neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit. Chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation de l'écrit (c'est ce qui est programmé par la progression de quatrième année moyenne).

Avec les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir 24 rédactions par an qui paraît un nombre assez considérable pour les apprenants de collège. En effet, les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne sont :

- Dans le premier projet, descriptifs à visé argumentative (décrire pour argumenter).
- Dans le deuxième projet un texte narratif à visé argumentative (rarrer pour argumenter).
- Dans le troisième projet, un texte explicatif à visé argumentative (expliquer pour argumenter).

Le programme de 4^{ème} A.M résume les compétences à maîtriser à l'écrit dans le cycle moyen. Parmi ces objectifs d'apprentissage :

- ✓ Assurer la cohésion du texte.
- ✓ Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit.

- ✓ Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- ✓ Choisir une progression thématique.
- ✓ Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue (la grammaire, l'orthographe, les lexiques...).
- ✓ Conjuguer les verbes des 1^{er} et 2^{ème} groupes, des verbes usuels du 3^{ème} groupe.
- ✓ Utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe.
- ✓ Construire des phrases correctes et qui s'enchainent de façon cohérente dans un texte.
- ✓ Maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale.
- ✓ Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe).
- ✓ Utiliser avec précision un vocabulaire usuel, concret et abstrait, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire.
- ✓ Prendre appuie sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

Conclusion

Au cours de ce premier chapitre, nous avons abordé la production écrite en classe de FLE. Dans un premier temps, nous avons explicité les éléments définitoires inhérents à cette principale. Puis, nous avons évoqué les objectifs de la production écrite, sa place dans l'approche communicative et les processus mis en œuvre lors de l'écriture. En dernier lieu, nous avons discuté la place de l'écrit au collège algérien ainsi que l'enseignement /apprentissage de la production en classe de 4^{ème} AM.

CHAPITRE II :

L'ERREUR ET SON EFFET SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se faire sans erreur, et s'exprimer à l'écrit dans une autre langue que sa langue maternelle, n'est pas une tâche facile pour l'apprenant surtout en français, l'apprenant commise des déférents d'erreurs .

Ce deuxième chapitre est intitulé «L'ERREUR ET SON EFFET SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT». Nous y aborderons plusieurs points relatifs à la notion de l'erreur en classe de FLE.

II.1. L'erreur et la faute

L'erreur et la faute marquent toutes deux une méprise. Toutefois, il importe en début de ce chapitre de se pencher sur ces deux concepts si différents pour saisir leur signification ainsi que la différence entre eux. Il paraît utile de noter aussi que l'erreur ainsi que la faute sont saisies comme des manquements à des exigences qui auraient dû être reconnues théoriquement et pratiquement.

II.1.1. L'erreur :

En général, l'erreur est perçue comme étant une faute étant due à une mauvaise compréhension de l'énoncé.

Au sens étymologique, le mot « erreur » vient du verbe latin «error», de «errare».L'erreur est considérée comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugement, faits psychiques qui en résultent.*»¹ ; C'est-à-dire l'erreur est une action qui se fait d'une façon indirecte.

Le petit Larousse illustré définit l'erreur comme : « *un jugement contraire à la vérité*»².

¹Le nouveau petit Robert , « *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*», millésime,200, p. 920.

²*Le petit Larousse illustré*, 2013, p390.

En didactique des langues étrangères, il est difficile de définir la notion d'erreur, il est possible de constater qu'à l'origine ont été définies selon Cuq comme un «*écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue*».¹

Autrement dit, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement*»², par exemple, accorder le pluriel de « journal » en « journaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.

Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

II.1.2. La faute :

La faute est une partie du non savoir-faire, cette dernière étant la manifestation du défaut de compétence du sujet dans ses multiples actes et paroles. Elle est considérée comme provenant de l'apprenant lui-même.

Au sens étymologique, le terme de «*faute*» est issu du mot latin *fallita*, de «*fallere=tromper*».

La faute est considérée comme «*le fait de manquer, d'être en moins*»³; «*erreur choquante, grossière, commise par ignorance*»⁴; «*le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.*»⁵.

Selon Marquillo Larruy, 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)*»⁶. Nous pouvons dire que, dans notre quotidien, les concepts

¹CUQ Jean-Pierre., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international/ASDIFLE, 2004, p. 192.

²MARUILLO.LARRUY Martine., «*L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International*», 2003, p.128.

³*Le petit Robert*, 1985, p2172.

⁴*Ibid.*p 684.

⁵*Le petit Larousse illustré*, 1972, p.420.

⁶MARUILLO.LARRUY Martine., *op.cit.*, p120.

d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

En didactique des langues étrangères, l'erreur et la faute sont deux notions bien distinctes bien que dans certaines situations il soit difficile de savoir si une personne a commis une faute ou une erreur. L'homme est capable en puissance de les éviter toutes les deux grâce à son entendement, c'est à dire grâce à son jugement moral et à sa capacité de raisonnement. Mais en tant qu'être imparfait, en acte il n'évite pas toujours les erreurs et commet même des fautes en toute conscience, motivé par ses sentiments.

II.2. L'évolution du statut de l'erreur en pédagogie :

Le modèle transmissif : ce modèle considère le cerveau de l'élève comme une "tête vide" qui se remplit par la transmission du savoir. En plus l'erreur est considérée comme une faute dans un processus d'apprentissage, cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, d'une autre part cette faute représente un échec de la part de l'enseignant (lorsqu'elle est représentée par l'enseignant). Alors, dans ce dernier l'erreur est interdite.

Le modèle du conditionnement (béhavioriste): Dans ce modèle, l'erreur est considérée comme "un bogue" dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves. Dans ce cas, l'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression où il décompose les difficultés en étapes élémentaire beaucoup plus simple. Donc, dans ce dernier l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Le modèle constructiviste: « Lorsque les professeurs plaisantent à propos des « perles », ils oublient que ces ratés du système enferment la vérité »¹ (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron dans *La reproduction* 1970). Conférer à l'erreur un statut plus positif : pour éradiquer les erreurs, il faut la laisser réapparaître et les traiter.

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron., *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 284.

Apprendre = prendre le risque de se tromper .L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre. Certaines réponses erronées, y compris le silence, témoignent de réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle. Il n'y a pas d'apprentissage vrai sans tentative de tester dans un cadre nouveau des outils dont le caractère opératoire ne s'applique qu'à un champ limité. Erreur créatrice.

Voilà, un tableau qui résume les 03 modèles :

	UNE FAUTE	UN BOGUE	L'OBSTACLE
Statut de l'erreur	Une faute de la part de l'élève est un échec de l'enseignant		L'erreur positivée un indicateur de processus
L'origine	Responsabilité de l'élève	Défaut dans la Planification	Difficulté objective dans le contenu enseigné
Mode de traitement	Sanctionner l'élève	Traitement a priori pour la prévenir	La traiter de l'erreur en situation même
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

II.3. La pédagogie de l'erreur

L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignement/apprentissage pour tous. L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il ya donc pour les apprenants un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte.

Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir, un outil de progression.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne son autonomie.

Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des apprenants,

d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

En effet l'erreur est devenue surtout avec le modèle constructiviste de Piaget, un moyen d'apprentissage par excellence, mais aussi d'enseignement, parce que c'est à travers les erreurs que l'enseignant détecte les représentations de ses apprenants.

II.4. La pédagogie de l'erreur en production écrite

En production écrite, l'évaluateur a tendance, à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, elles ne doivent pas être considérées comme impardonnables.

En effet, les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « inter langue », que le système linguistique est en train de se mettre en place.

Il est primordial d'utiliser les erreurs comme en évaluation formative de réaliser des activités de remédiation.

Il est donc important à l'écrit de savoir distinguer les différentes erreurs possibles, et de les classer, afin de pouvoir remédier. Alors, quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter ?

Dans cette optique, Christine Tagliante propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.* »¹

II.4.1. La conceptualisation

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. « *Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et*

¹ TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Paris, Clé international, 2001, p.153-155.

*d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère ».*¹

II.4.2. La systématisation

Il est question de la systématisation des règles de grammaire, l'objectif consiste « à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite »². L'apprenant va comprendre que si les règles grammaticales ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message, elles sont inutiles. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

II.4.3. L'appropriation et la fixation

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une structure de manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure.

Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer. Selon Gilberte Niquet, il faut « remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme. »³. Contrairement à ce que l'on croit, il est admis qu'un seul contact avec une structure linguistique, syntaxique ou un mot n'est pas suffisant afin que l'apprenant puisse se l'approprier.

¹ DEMIRTAS Lokman, *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*, 2008, p. 100.

¹ Ibid., p.101.

³NIQUET Gilberte ., *Enseigner le français Pour qui ? Comment ?*, Paris, Hachette, 1987, p. 224.

II.5. La typologie des erreurs en productions écrite

II.5.1. La typologie de l'erreur selon Jean-Pierre ASTOLFI

Jean-Pierre ASTOLFI¹ nous propose une typologie des erreurs en fonction de leurs origines. Selon lui, il y a six grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues; il s'agit des erreurs liées à la compréhension des consignes, des erreurs liées au mauvais décodage des règles du contrat didactique, des erreurs liées aux conceptions alternatives des apprenants, des erreurs d'opérations intellectuelles, des erreurs de surcharge cognitive et des erreurs liées aux démarches adoptées par les apprenants.

II.5.1.1. Des erreurs liées à la compréhension des consignes

Cela veut dire que les termes employés pour introduire exercices et problèmes ne sont pas transparents pour toutes les apprenants, par exemple : (indiquer, analyser, interpréter, déterminer...), ou bien le vocabulaire employé c'est aussi une source d'erreur par exemple : (grammaticale, affine, digestive, fonction ...). Alors, l'enseignant doit choisir et sélectionner les mots les plus adéquats pour éviter ce genre d'erreurs.

II.5.1.2. Des erreurs liées au mauvais décodage des règles du contrat didactique

On pourrait dire que l'apprenant raisonne sous influence dans le cadre contrat didactique. Il tente de s'adapter sans savoir à quoi s'adapter ni même comment.

La conséquence, c'est que l'on obtient parfois des réponses tellement décalées que l'on ne voit plus la logique de ses raisonnements. Exemple : L'enseignant demande : dans la matinée, avant l'école l'on prend?, Les élèves répondent : le petit déjeuner. La réponse attendue était : le bus.

La classe fonctionne trop souvent comme une société coutumière, avec ses propres règles, mais sans que celles-ci soient édictées, formalisées, mais qu'il ne faut pas transgresser. Bien des erreurs proviennent des difficultés des élèves à décoder les implicites des situations.

II.5.1.3. Des erreurs liées aux conceptions alternatives des apprenants :

¹ Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur un outil pour enseigner*, 1997 .

Cela concerne les connaissances antérieures qu'ont les apprenants et qui ne seraient pas nécessairement appropriées ou correctes (souvent de mauvaises connaissances préalables, idées reçues, clichés, appropriées).

Dans ce sens, Bachelard confirme: «*On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle*»¹. (Bachelard, 1938 :174)

II.5.1.4. Des erreurs d'opérations intellectuelles :

Il y a des opérations ne sont pas disponibles chez les apprenants, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives, par exemple les opérations impliquées dans l'apprentissage de la lecture où il faudrait se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques.

Alors, ces opérations demandent un effort d'abstraction beaucoup plus important car on applique 'l'apprentissage de l'addition et de la soustraction' qui se passe par des étapes primitives avec une capacité d'abstraction faible pour arriver à des étapes plus tardives.

II.5.1.5. Des erreurs de surcharge cognitive :

C'est quand l'enfant doit traiter plusieurs informations en même temps, parce que la mémoire n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages «intelligents ». Par exemple pour l'orthographe, en particulier dans la production écrite et même en dictée, l'élève ne prend pas en compte la simultanéité de sens du texte. Donc, l'élève est face à une situation problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la concentration se fait uniquement sur un des aspects ce qui nuit aux autres.

II.5.1.6 Des erreurs liées aux démarches adoptées par les apprenants :

¹ Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifiques ; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938, p. 174.

La démarche utilisée par les apprenants, parfois ne correspond plus à celui attendu par l'enseignant et surtout même que la démarche choisie présente des aspects plus longs et plus compliqués par rapport au choix attendu par l'enseignant.

Il est bien évident que la satisfaction ne serait pas complète si l'on se contente seulement de faire le diagnostic de la situation sans pour autant y prescrire le remède. Nous présentons ci-après, un tableau qui résume les différents types d'erreurs selon Jean-Pierre Astolfi :

Les types d'erreurs	Exemple	Médiation	Remédiation
Des erreurs relevant de la compréhension des consignes.	*Consignes de travail données oralement ou par écrit : *problèmes de lecture du texte de la consigne *Les termes employés pour un questionnement n'est pas transparent pour les élèves : expliquer, indiquer, analyser	Analyser la lisibilité des consignes ou des énoncés.	Travail sur - la compréhension, - la formulation - la sélection
Des erreurs relevant d'habitudes scolaires ou un mauvais décodage des règles du contrat didactique	le problème ne possède qu'une solution et une seule (comme d'habitude)... Si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple, c'est que je me suis trompé	Analyser du « contrat didactique»	Travail critique de l'enseignant sur ses attentes, explication.
Des erreurs témoignant des représentations des élèves	Les obstacles surviennent quand nous réfléchissons avec les moyens dont nous disposons	Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion	Travail d'écoute, de débat, de prise de conscience. Donc, il faut les entendre, les comprendre. les faire identifier, comparer et discuter, les suivre d'une année sur l'autre.
Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	chez certains élèves certaines opérations ne sont pas forcément disponibles à un moment donné, alors que ça paraît aller de soi pour l'enseignant	Analyser les différences dans ce qui se ressemble en apparence Développer les capacités d'abstraction	des activités entraînement à l'analyse des erreurs.
Erreurs de démarches personnelles	la démarche utilisée par l'élève ne correspond pas à celle à laquelle s'attend le professeur. Celui-ci ne comprend pas le cheminement ou l'intention de l'élève	Prends-en compte des démarches non canoniques. Explicitation par l'élève de façon de faire	favoriser les interactions en groupe: conflits sociocognitifs, constructions communes, confrontations argumentées
Des erreurs dues à une surcharge cognitive	En production de texte, il faut en parallèle chercher les idées, les organiser, vérifier la syntaxe et aussi contrôler l'orthographe : c'est une activité à tâches partagées.	Analyser de la charge mentale, des compétences et des connaissances mises en jeu.	Décomposer en « sous-tâches» accessibles

Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline.	Par exemple, ce qui a été appris en mathématiques n'est pas réinvesti en géographie (les élèves ne savent pas lier une graphie, construire une échelle)	Analyser de la nature « pont » entre les deux disciplines.	Travail de renforcement Recherche sur les invariants
Des erreurs causées par la complexité propre du contenu	Les raisonnements s'emboîtent ou se succèdent	Analyser des « nœuds de difficulté »	Travail sur les démarches, la méthodologie.

II.5.2. La typologie de l'erreur selon Nina CATACH

La typologie d'erreurs rencontrées dans les écrits permet selon N. Catach, de « rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés »¹.

II.5.2.1. Des erreurs renvoyant à la logo-graphie :

Les morphogrammes ou « graphèmes » sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions.

Les erreurs concernent l'orthographe lexicale et tiennent pour partie à la complexité de la langue française. Aussi ce dernier, est subdivisé en deux « morphèmes lexicaux » et « morphèmes grammaticaux ». A titre d'exemple, parmi ces fonctions :

- ✓ Marques finales de liaisons comme, la finale muette d'un mot.
- ✓ Marques grammaticales, comme :
 - *les morphogrammes de genre.
 - *les morphogrammes de nombre : s, x.
 - *les morphogrammes verbaux : e, s, e.

Alors, les erreurs morphogrammiques sont tantôt lexicales, tantôt grammaticales.

II.5.2.2. Des erreurs à dominante logogrammiques (homophones) :

¹CATACH Nina, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris : Nathan Université, 1986, p.287-289.

Ces erreurs se produisent à cause des confusions entre les mots et leurs fonctions. On distingue des erreurs sur « homophones grammaticaux » ou « homophones lexicaux ». Exemple des homophones lexicaux :

- ✓ Pain/pin.
- ✓ Mère /mer.
- ✓ Foi / foie /fois.
- ✓ Court /cour.

Exemple des homophones grammaticaux :

- ✓ A / à : il va à l'école.
- ✓ Son /sont : ils sont arrivés.
- ✓ Est /ait /et : elle est courageuse et jolie.
- ✓ Ça / sa : sava.

II.5.2.3. Des erreurs à dominante idéogrammes ;

Elles concernent tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des signes de ponctuations, l'apostrophe, des majuscules. Ces signes sont souvent malmenés, ou bien inexistantes par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou la relative de son antécédent.

II.6. Les démarches à suivre pour corriger les erreurs d'écrit en classe du FLE

L'écrit est un support de communication qui doit être soigné dans la forme et bien vérifié. Dans le cadre de cette règle générale, l'enseignant doit vérifier toutes les copies afin de corriger les erreurs et tous les oublis.

Il y a deux types de corrections, la première c'est la correction directe et la deuxième se veut stratégique.

II.7. La démarche de la remédiation à l'erreur :

Selon Dubois, la remédiation est la suite logique de l'évaluation formative, si à la suite de celle-ci l'enseignant effectue un changement de sa pratique pédagogique afin de s'adapter aux besoins de ses différents élèves, il se rapproche de la pédagogie différenciée

«remédiation». Si par contre l'enseignant se penche vers une aide plus individualisée donc il entre dans le soutien scolaire (notion de remède).

La remédiation un seul mot, reste attaché au domaine médical, elle donne l'idée d'appliquer des remèdes, ou de mener des soins.

Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond déclarent que *«La démarche de remédiation, comme sa racine latine l'indique (remedium tiré de mederi = soigner), tendrait à développer des «remèdes» permettant de «soigner» toute chronicisation des difficultés et de l'échec. Ce terme engendre implicitement une forme de médicalisation de l'échec scolaire, dont les causes au milieu d'être identifiées, sont diagnostiquées, et pour lesquels des traitements peuvent être mis en place. Après l'évaluation, le dispositif de remédiation visant à «combler des lacunes, corrigés des apprentissages erronés. Dans ce contexte, les enseignants des classes ordinaires doivent combler des vides notionnels et méthodologiques repérés durant les séances d'apprentissage ou lors de la correction d'exercices d'application ou encore lors d'évaluations qui font apparaître des décalages entre les acquis des élèves et les contenus des programmes tels qu'ils sont établis par niveaux de scolarité. La remédiation consiste d'autre part à rectifier les erreurs provenant d'apprentissage non assimilés ou incompris, par des exercices complémentaires appelant d'autres supports, des logiciels spécifiques éventuellement.»*¹

Jean Pierre Cuq 2003, affirme qu' *«on appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs.»*²

La démarche de remédiation se base sur les erreurs trouvées dans la production préparée par les apprenants, selon les enseignants les erreurs constituent un point fort pour faire progresser les apprenants, donc il est nécessaire de résoudre ce problème qui constitue

¹Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond, *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, dunod 2009, p113-114.

² Cuq Jean Pierre., *Education et formation, nouvelles questions*, Paris, esf, 2003.

une incapacité d'écrire en FLE, l'enseignant doit encourager leurs apprenants à produire des textes même s'ils contiennent des erreurs puisque ils vont trouver des remèdes à ces erreurs.

En ce qui concerne la démarche de la remédiation à l'erreur, on peut dire qu'il n'y a pas un plan guide, mais il y a des étapes à suivre pour mener à bien cette remédiation.

II.7.1. Le repérage des erreurs :

Selon Bailly Danielle dans cette phase, le travail va se dérouler sur l'identification d'erreurs, en d'autre terme, découvrir où se pose le problème. Il faut détecter l'erreur pour la mise en valeur, en lisant les productions écrites, et les en vérifiant. Aussi, il faut prendre en considération tous les types d'erreurs pour les corriger et pour arriver à la deuxième phase celle de l'analyse des erreurs.

II.7.2. L'analyse des erreurs :

Après avoir indiqué les erreurs commises lors de la production écrite, il doit faire une analyse appropriée à ces erreurs :

- a- Classifier les erreurs ; à quel type ils appartiennent pour pouvoir les corriger.
- b- On cite à titre d'exemple l'erreur de forme qui concerne le niveau phrasique : orthographe, grammaire, conjugaison. Ou bien l'erreur qui concerne tous le texte dans son ensemble (niveau textuel).

Autrement dit, c'est la catégorisation des erreurs où le travail porte sur l'étude d'erreur, l'objectif de l'analyse de l'erreur est faciliter le travail de la correction.

II.7.3. La correction des erreurs :

Après le repérage ainsi que l'analyse des erreurs, il reste d'apporter des remèdes adéquats et efficaces à ces erreurs, on parle ici de la résolution des problèmes trouvés. Etant donné que l'erreur est corrigeable, il est nécessaire de faire la correction afin de dépasser ce problème, l'opération de la correction se fait de la part de l'enseignant ainsi que de l'apprenant.

La correction a pour objectif de réduire le maximum possible le nombre d'erreurs aussi de développer le savoir-réécrire des apprenants.

II.8. La stratégie de remédiation :

C'est à travers la remédiation que l'enseignant régulera les dysfonctionnements trouvés et aidera les apprenants à éviter le maximum d'erreurs, car la remédiation est à la fois une action préventive de l'échec, mais aussi corrective puisqu'elle s'attaque également aux causes: l'examen du patient/ le diagnostic de la maladie/ l'identification des causes/ le pronostic sur la guérison; c'est le protocole qui intéresse la remédiation au sens pédagogique.

Pour cela, nous proposons un travail d'atelier formatif .Mais tout d'abord, l'enseignant doit expliquer clairement l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage à ses apprenants. Ils doivent comprendre au début que l'erreur est un fait naturel.

Ensuite, il est souhaitable que l'enseignant souligne les erreurs trouvées dans les copies avant de les corriger collectivement. Après avoir souligné les erreurs, l'enseignant distribue à nouveau les copies en classe pour attirer l'attention des apprenants sur leurs erreurs, puis l'enseignant ici a le choix, soit de travailler collectivement, si les erreurs commises sont similaires pour la majorité des apprenants, soit de regrouper les apprenants selon leurs types d'erreurs.

Il dispose d'un certain temps de réflexion sur les erreurs. Après quels apprenants finissent le travail, l'enseignant donne des commentaires et si nécessaire il explique et refait la leçon.

Ce type de correction demande beaucoup d'efforts et de patience de la part de l'enseignant, mais il est efficace et interactif car il valorise le travail d'apprenant et l'incite par la suite de s'auto corriger et s'auto évaluer.

II.9. Les objectifs de la remédiation à l'erreur :

La remédiation à l'erreur est une action très importante dans le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage, elle a des objectifs à fixer.

- Elle vise à améliorer la qualité d'enseignant : elle permet à l'enseignant de d'analyser les besoins individuels et collectifs de ses apprenants.
- Faciliter les apprentissages: elle permet aux apprenants de poursuivre sans difficulté leur apprentissage par l'élaboration des nouvelles procédures d'acquisitions ;
- Corriger les faiblesses trouvées chez les apprenants : grâce à la remédiation ces faiblesses deviennent de plus en plus fortes.
- Permettre à l'apprenant de corriger sa copie par lui-même (autocorrection).
- Changer la façon de réflexion des apprenants.
- Fournir à l'apprenant l'opportunité pour réguler ses apprentissages et donc à acquérir des nouvelles compétences.
- Franchir les obstacles et combler les manques.
- Mettre au jour les connaissances et les prés requis des apprenants.
- Aider l'apprenant à découvrir, à analyser, à justifier ses erreurs et à les corriger ensuite et par conséquent créer un sentiment de confiance chez celui qui apprend.
- Réduire les lacunes constatées et rendre normal ce qui n'est pas. Développer et progresser la compétence scripturale.
- Accompagner les apprenants dans leurs processus de régulation des apprentissages.

La remédiation est considérée comme une réponse aux besoins détectés au cours de l'apprentissage, ainsi qu'une forte solidarité pour la réussite.

- ✓ C'est un moyen d'enrichissement et de diagnostic.
- ✓ Elle permet d'entraîner les apprenants à acquérir des stratégies leur permettre d'identification des erreurs et la résolution des problèmes pour progresser leurs savoir réécrire.
- ✓ Elle est conçue comme un élément moteur pour pouvoir mobiliser les connaissances et les acquis des apprenants.

Pour conclure, nous pouvons dire que la remédiation est une tâche très importante dans le but de l'amélioration de processus d'enseignement/apprentissage.

Conclusion :

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

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

CHAPITRE III :
ANALYSE ET
INTERPRETATION DES
DONNEES

À travers les chapitres précédents nous avons évoqué la notion de l'erreur sur le plan théorique, et maintenant il est temps de la voir sur le terrain. L'objectif est de monter quelles sont les erreurs les plus fréquentes ? Comment les remédier et comment amener l'apprenant vers l'autocorrection des productions en classe de FLE, afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses ?

III.1. La pré-enquête et l'enquête sur terrain :

III.1.1. La description du lieu de la recherche :

Notre corpus a été recueilli auprès des apprenants de la quatrième année moyenne du collège «Abdellah RKIBI Djemourah - Biskra», qui se situe en plein centre de la Daïra de Djemourah, la wilaya de Biskra. Il comporte 13 salles, accueillant 1060 apprenants des deux sexes.

Dans ce collège, il y a 25 enseignants de différentes spécialités, dont 4 enseignantes de français.

III.1.2. La description du public et l'espace classe de la recherche:

La classe faisant l'objet de la présente étude, regroupe 29 apprenants (20 filles et 9 garçons). Leur âge varie entre 14 ans et 15 ans. Ce qui est observable est la dominance de sexe féminin, au niveau de cette classe et également au niveau d'établissement.

Nous avons constaté que les moyennes obtenues par les apprenants reflètent l'hétérogénéité de la classe par excellence ; en d'autres termes, il y en a ceux qui ont obtenus de bonnes moyennes allant jusqu' à (19,07), et il y en a ceux qui ont obtenus de mauvaises moyennes comme (9,04). Nous avons énuméré un groupe de neuf apprenants ayant un niveau hétérogène.

Nous avons choisi les apprenants de 4^{ème} AM parce qu'ils doivent se préparer pour passer et réussir l'examen de fin d'étude (BEM).

Sur le plan de décoration, la classe est dotée par des moyens et des couleurs qui donnent l'envie d'étudier aux apprenants (comme les affiches de conjugaison et de grammaire, les images ...).

Concernant le volume horaire, la matière du français bénéficie de six heures par semaine réparties en 5 séances de cours, une pour le rattrapage et/ou les travaux dirigés.

III.1.3. La description de l'enseignante :

L'enseignante de cette classe est titulaire et diplômée d'une licence en langue française. Elle a l'expérience de 13 ans dans le domaine de l'enseignement du FLE dans le cycle moyen. Elle enseigne tous les niveaux de cycle moyen (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne).

III.2. La méthodologie (Démarche)

Notre étude porte, dans un premier temps, sur l'observation et l'analyse du déroulement de la séance de production écrite du FLE dans le cycle moyen, pour mieux connaître les difficultés trouvées ainsi que les types des erreurs et les stratégies de la remédiation, afin de comprendre la cause de ses difficultés et comment travailler face à ses erreurs.

Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons analysé les réponses du questionnaire proposé aux enseignants de FLE, dans le but de savoir les stratégies de remédiation des erreurs en production écrite des apprenants.

Grâce à ces outils, nous pourrions aborder l'analyse des résultats et nous terminerons par répondre à nos questions de départ et vérifier nos hypothèses afin de donner des suggestions et des propositions.

III.2.1. L'observation de la classe

Nous avons assisté au déroulement de la leçon, à l'issue de laquelle nous avons pu nous faire une idée sur l'atmosphère générale de la classe.

Nous pouvons dire à cet égard que les apprenants qui ont obtenu des bonnes notes prêtent attention à ce que l'enseignante dise et explique durant le cours et sont tous très bien motivés.

D'autre part, ceux/celles qui n'ont pas eu des bonnes notes montrent un comportement de nonchalance et de manque d'intérêt.

III.2.1.1 Le déroulement de la séance de production écrite :

Dans la classe, on a constaté que l'activité de la production écrite occupe une place très importante dans l'apprentissage de FLE .Elle se fait à la fin de chaque séquence. Cette activité nécessite quatre séances à part entière : les deux premières séances sont consacrées à la préparation de l'écrit, la troisième séance pour la rédaction de la production écrite elle-même et la séance qui reste est consacrée pour la correction des copies des apprenants ainsi que la remédiation. Afin de rendre compte du déroulement de la séance de production écrite, nous allons la présenter dans ce qui suit en détails.

Sachant bien qu'il est inefficace de demander aux apprenants de rédiger directement une production écrite, il faut tout d'abord préparer l'apprenant pour écrire.

Dans cette perspective, la préparation à l'écrit a pour but d'aider l'apprenant à mobiliser ses acquis et ses informations dans des situations d'intégration concrète, de faciliter les éventuelles difficultés que l'apprenant peut rencontrer dans la séquence. Elle a pour objectif aussi de consolider les savoirs acquis pendant cette période, et d'apprendre à l'apprenant à rédiger un brouillon, à le raturer pour corriger ses erreurs ou à la reformuler selon les directives de l'enseignant.

Lors de la séance de la préparation à l'écrit, l'enseignant prépare ses apprenants à écrire. Après avoir réalisé l'activité proposée dans la manuel et étudié la consigne d'interrogation, l'enseignant propose à ses apprenants des activités de réécriture...etc.

Les activités seront réalisées en groupes ou en binômes (collectif ou individuel), le travail des apprenants sera lu et des correctifs seront proposés par les uns et les autres avant même l'intervention d'enseignant et la correction définitive. À la fois les activités proposés, il faut qu'il y ait une relation thématique et stratégique avec le texte à produire.

Séance 01 : Préparation à l'écrit.

Projet03 : La protection de l'environnement.

Séquence 01 : Protégeons la nature.

En ce qui concerne la première séance de la préparation écrite, nous disons que cette séance a pour objectif de doter les apprenants d'une capacité langagière dans le but faciliter

la tâche de la rédaction. Elle consiste à donner un ensemble d'exercices aux apprenants, en les incitant à mobiliser leurs acquis.

On a proposé aux apprenants les exercices suivants :

Exercice n°1 : Remplace le mot souligné par le synonyme qui convient.

- Jeter les déchets partout pollue la nature. (Les fleurs, les ordures)
- L'arbre a beaucoup de bienfaits. (Avantages, méfaits)
- Les causes de la désertification sont multiples. (Conséquences, raisons)
- Les produits chimiques employés dans l'agriculture polluent l'air. (L'atmosphère, le sol)
- Le reboisement est une activité très importante. (La plantation d'arbres, le déboisement)

Exercice n°2 : Conjugue les verbes suivants au présent de l'indicatif :

- Les élèves (planter) les fleurs.
- Les déchets (dégrader) la nature.
- La fumée (polluer) l'air.
- Les arbres (capter) le gaz carbonique.
- Le déboisement (provoquer) la désertification.

La correction de ces exercices se fait en classe où les apprenants sont invités à partager dans cette opération, l'exécution était de manière individuelle et collective.

Séance 2 : Préparation à l'écrit :

La consigne : « À l'occasion du 21 mars, journée mondiale de l'arbre, tu incites ta classe à participer à la plantation d'arbres (reboisement) dans un champ à proximité de l'école ».

Rédige un énoncé de (6 à 9 lignes) dans lequel tu expliqueras à tes camarades l'importance de la forêt dans l'équilibre écologique et la sauvegarde de la faune et la flore.

a-Critères de réussite :

- Donne un titre au texte.
- Introduction.
- Développement.

- Conclusion.
- Utilise l'expression de la cause.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Utilise les procédés explicatifs : la définition, la reformulation et l'énumération.....
- Attention aux fautes d'orthographe.

b-Sac de mots :

- Noms : développement, désertification, oxygène, air, animaux, arbre, forêt, sauvegarde, protection.....
- Verbes : planter, abattre, détruire, nettoyer, sauver, protéger.....
- Adjectifs : grand, beau, magnifique, important, vert.....

L'enseignante a mentionné tous ces éléments au tableau, puis elle a demandé aux apprenants de lire le sujet à haute voix afin de dégager la présentation et la tâche à effectuer en posant les questions suivantes :

- De combien de parties se compose le sujet?
- Que désigne 21 mars ?
- Qu'est-ce que vous allez faire?
- Qu'est-ce que vous allez expliquer à tes camarades ?

La présentation ; C'est le contexte, la situation dans laquelle on identifie le thème.

La tâche ; C'est ce que l'apprenant va faire ; C'est la consigne proprement dite.

Ensuite, on fait une petite analyse sur le sujet en incitant les apprenants à trouver :

- Les mots clés.
- Le type de texte.
- Le thème à développer.

Après ce moment, on a expliqué les critères de réussite au tableau en donnant à chaque indicateur un exemple :

1 - Donne un titre au texte : les bienfaits de la forêtetc.

2-Le texte contient trois paragraphes :

A-Introduction :

- Thème: journée mondiale de l'arbre
- Thèse : je donne mon point de vue sur l'utilité des forêts...

B- Développement :

- Les fonctions et l'importance de la forêt.
- Les arguments.
- Des articulateurs logiques.
- C -Conclusion : conseil ; nécessité de préserver cette ressource naturelle
- 3-Utilise l'expression de la cause : l'arbre très important dans la vie car elle nous donne l'oxygène...
- 4-Utilise la définition les forêts sont l'espace de différents terrains, elles comprennent les flores et les faunes.

Ce que nous remarquons dans cette séance, c'est que les apprenants sont motivés, ils ont suivi, ils sont actifs, ils répondent aux questions, trouvent des exemples, rassemblent leurs idées afin de construire des phrases conformément aux règles. C'est de cette façon, se fait la deuxième séance de la préparation de l'écrit.

Séance 03 : La rédaction de la production écrite.

Durant cette séance, on a demandé aux apprenants de rédiger leurs propres productions écrites, de préférence cette activité se fait en classe pour éviter toutes tentatives d'utilisations de l'internet parce que cette dernière empêche le processus d'expression personnelle.

Donc, il faut laisser l'apprenant produire et s'exprimer de sa manière personnelle, même s'il y a des erreurs, le plus important c'est qu'il essaie de développer ses compétences.

Dans cette séance, nous avons fait un petit rappel sur le sujet, les mots clés et les critères de réussite de la production écrite dans le but d'assurer une bonne compréhension de ce qu'ils doivent faire, puis on a donné le temps suffisant aux apprenants pour qu'ils puissent exprimer en écrivant.

Séance 04 : Compte rendu.

C'est la séance la plus importante, elle comprend diverses activités : correction, remédiation etc.

a- Le repérage, l'analyse et la correction d'erreurs :

Après la rédaction de la production écrite vient le temps de la correction et la remédiation. Le but de l'enseignant à travers cette perspective est d'entraîner les apprenants à acquérir des stratégies leur permettant l'identification des erreurs et la résolution des problèmes en question pour développer leur savoir réécrire.

L'analyse des erreurs dans les copies des apprenants :

a- Selon le type de texte :

Le type de texte	respect de type de texte	Non-respect du type de texte
Les apprenants	22	7
Pourcentage	76%	24%

b- Selon la consigne :

La consigne	Respect la consigne	Non-respect de la consigne
Les apprenants	25	4
Pourcentage	86%	14%

c- Les erreurs

Les erreurs	La correction
La forêt <u>et</u> un	La forêt <u>est</u> un
Dabrd	D'abord
copier	Couper
En <u>swit</u>	Ensuite
T <u>ere</u>	Terre
Lez arbres	Les arbres
Trie	Très
La Polusion	La pollution
<u>Protéjer</u>	Protéger
<u>Noux</u>	Nous
<u>Coume</u>	Comme
Ele	Elle
L'honne	L'homme

<u>Doner</u>	Donne
<u>Le</u> forêt	La forêt
La forêt et l'arbre <u>.elle</u>	La forêt et l'arbre <u>.elles</u>
Sont <u>important</u>	Sont importantes
Nous <u>protéger</u>	Nous protégeons
Elles <u>donner</u>	Elles donnent
<u>Le</u> forêt est <u>beau</u>	La forêt est belle
<u>Du</u> forêt	De la forêt
les <u>animals</u>	Les animaux
Elle <u>lutter</u>	Elle lutte
<u>d'</u> abord <u>la</u> forêt...	D' abord, la forêt...
En <u>sw</u> ite, <u>L</u> es arbres	En <u>su</u> ite, les arbres
<u>I</u> es forêts sont....	L es forêts sont....
<u>.elle</u> nous donne	.Elles

En ce qui concerne le repérage, l'analyse et la correction de l'erreur, on a commencé :

D'abord on a commencé par un rappel de la consigne de la rédaction en posant des questions suivantes :

- Quel est le sujet de la production écrite?
- Quel type de texte?
- De combien de paragraphe se compose le texte ?

Puis, on a choisi une copie d'apprenant pour la copier au tableau, cette action consiste à fixer le texte et à améliorer dans la partie gauche du tableau où les apprenants peuvent faire des observations, peuvent analyser et trouver des remarques.

Ces remarques sont mentionnées ci-dessous dans une grille de correction :

Les indicateurs	oui	Non
L'apprenant a donné un titre au texte		
Son texte contient trois paragraphes		
Il a respecté la consigne		
Il a employé les expressions de la cause		
Il a utilisé le présent de l'indicatif		

Il a utilisé la définition		
Il a employé les articulateurs logiques		

Dans un autre temps, on a demandé aux apprenants de faire une lecture repérage et silencieuse, le repérage des erreurs dans la production proposée se fait dans la partie droite du tableau.

On a corrigé mot par mot, phrase par phrase, on a souligné les erreurs, puis on identifier le type d'erreur en utilisant le code de correction.

Voilà le tableau des codes de correction des erreurs en production écrite :

Code	Signification
M	Erreur de majuscule ou minuscule
O	Erreurs d'orthographe. Ecris correctement ce mot
P	Ponctuation oubliée, mal placée
X	Tu as oublié un mot. (s ?, v ?....)
H	Homophone
P/S	Pluriel /singulier
M/F	Masculin ou féminin
C/P	Conjugaison/Personne
C/T	Conjugaison /temps : je regarde le temps de ma phrase u dutexte
MD	Mal dit : ta phrase n'est pas correcte, réécrit-là
R	Répétition(s) : mot(s) répété(s) .
PI	Phrase incomplète, il manque un mot ou plusieurs
IPP	Infinitif ou participe passé
..... ?	Incompréhensible
HS	Hors sujet

Le tableau suivant récapitule les erreurs détectées :

Erreurs	Correction
Sent	Sont
Important	importantes
la polluer	la pollution
Le foret	la forêt
de animals	d'animaux
Come	comme

En cnclution	En conclusion
Lutter	lutte
Dabord,Elle	D'abord, elle
Ensuit	Ensuite
Nous doivent	Nous devons
du forêt	de la forêt

Nous avons mené une analyse adéquate aux erreurs, on peut dire que la majorité des erreurs constatées se résument dans :

Le non-respect de l'accord sujet/verbe, de l'accord des adjectifs qualificatifs, de l'emploi des déterminants, aussi dans l'orthographe des mots ainsi que la structure de la phrase. On cite:

- L'utilisation de la minuscule au début de la phrase.
- Des erreurs dans l'accord des adjectifs qualificatifs.
- Des erreurs dans l'utilisation des déterminants.
- Des erreurs dans l'orthographe des mots.
- Des erreurs dans la structure de la phrase.
- L'absence de l'alinéa au début paragraphe.

On a appliqué le travail de repérage, d'analyse et de correction sur une seule copie d'apprenant, elle est considérée comme un texte support pour les apprenants pour qu'ils suivent les mêmes techniques dans leurs productions (l'autocorrection).

b- La remédiation :

En fonction des erreurs constatées, on donne aux apprenants des exercices de remédiation, on parle des activités de consolidation qui ont pour objectif de développer la compétence scripturale des apprenants.

Nous avons proposé quatre exercices : dans le premier nous donnons trois phrases en désordre et nous demandons aux apprenants d'ordonner les phrases en respectant la structure de la phrase.

Le deuxième exercice consiste à accorder l'adjectif qualificatif, tandis que le troisième exercice portait sur l'accord du sujet/verbe dont l'apprenant est obligé de conjugué les verbes, dans le dernier exercice on demande aux apprenants de compléter les phrases.

L'exécution de ces exercices était sur le tableau et les cahiers des apprenants ainsi que de manière individuelle et collective.

L'objectif secondaire de la remédiation était de faire intervenir d'une façon indirecte les apprenants qui n'ont pas achevés de bonnes notes.

L'étape suivante ; c'est demander aux apprenants de rédiger un petit texte pur répondre à la consigne suivante : « quels sont les effets du déboisement ? ».C'était presque le même sujet que la première consigne. Donc l'élève a déjà le vocabulaire, les idées, les expressions qu'il va utiliser.

D'après les écrits des élèves, nous avons remarqué que le niveau de quelques élèves s'est amélioré par rapport à la première version. Nous avons remarqué à travers l'analyse des copies des apprenants :

- Tous les apprenants ont enregistré une amélioration.
- Amélioration dans l'orthographe.
- Aucun cas d'hors sujet a été enregistré.
- Le nombre des erreurs concernant l'emploi des déterminants, accord des adjectifs, l'accord sujet/verbe est diminué

III.2.2. L'Analyse et l'interprétation du questionnaire

Le questionnaire destiné à 18 enseignants (homme/ femme) de différent paliers (primaire-moyen-secondaire).Il constitue 10 questions dans le but de connaître comment remédier l'erreur dans les productions écrites des apprenants et vérifier leur importance.

Après avoir distribué aux enseignants le questionnaire, nous synthétisons dans ce qui suit les réponses :

Question 01 : Lors votre enseignement du FLE, quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous rencontrez?

Les erreurs fréquentes	Pourcentage
Au niveau de l'oral	30 %
Au niveau de l'écrit	70 %

a- Présentation des résultats

Sept enseignants choisissent les erreurs commises au niveau de l'oral, et 11 enseignants choisissent les erreurs commises au niveau de l'écrit.

b- Analyse des résultats

La 1^{ère} question montre que la plupart des enseignants ont des élèves en difficultés en production écrite, ils n'arrivent pas à transcrire ce qu'ils ont dans leurs têtes.

Question 02 : Où vos apprenants produisent-ils leurs rédactions ?

Le lieu de rédaction	Nombre	Pourcentage
A la maison	6	33%
A la classe	12	67%

a- Présentation des résultats

La plupart des enseignants (12) demandent aux apprenants de rédiger la production écrite en classe (travail personnel)

b- Analyse des résultats

Les enseignants demandent aux apprenants de faire la rédaction en classe pour savoir à quel degré les objectifs d'apprentissage ont été atteints et pour connaître les besoins de leurs apprenants.

Question 03 : Quels sont les types d'erreurs les plus commises dans les productions écrites par vos apprenants ?

Types d'erreurs	Nombre	Pourcentage
Orthographe	6	35%
Syntaxe	4	25%
Conjugaison	3	15%
Grammaire	2	10%
L'interférence linguistique	2	10%
La typographie	1	5%

a- Présentation des résultats

Nous constatons que :

- 6 enseignants mentionnent les erreurs orthographiques.
- 4 enseignants mentionnent les erreurs syntaxiques.

- 3 enseignants mentionnent les erreurs de conjugaison.
- 2 enseignants mentionnent les erreurs grammaticales.
- 2 enseignants mentionnent d'interférence linguistique.
- 1 enseignant mentionne la typographie (la ponctuation et les alinéas

b- Analyse des résultats

A travers ces résultats, nous pouvons dire que les erreurs les plus commises par les apprenants sont les erreurs orthographiques. Puis, les erreurs syntaxiques, de conjugaison, de grammaire, d'interférence linguistique et de ponctuation...

Question 04 : Pourquoi ces erreurs sont-elles commises ?

Les causes d'erreurs	Nombre	Pourcentage
Manque de lecture	7	40%
Le manque du bagage linguistique	5	30%
L'interférence linguistique	3	15%
Manque d'assimilation de cours	2	10%
La démotivation	1	5%

a- Présentation des résultats

La majorité des enseignants choisissent le manque de la lecture comme la cause majeure d'erreurs en production écrite.

c- Analyse des résultats

D'après les réponses des enseignants ,nous pouvons dire que les erreurs ne proviennent pas de rien ,tout renvoie au manque de lecture qui joue un rôle très important pour améliorer l'apprentissage d'écriture.

Question 05 : Considérez-vous que l'erreur dans la production écrite comme un signe d'échec ou signe de progrès pour la remédiation ?

L'erreur est un	Nombre	Pourcentage
Signe d'échec	0	0 %
Signe de progrès	18	100%

a-Présentation des résultats :

Nous avons trouvé une confirmation collective que l'erreur est un signe de progrès.

d- Analyse des résultats

L'erreur est considérée comme un levier d'apprentissage par excellence, car c'est à travers les erreurs qu'on puisse élaborer les cours.

Question 06 : Quelle méthode de correction vous suivez ?

méthode de correction	Nombre	Pourcentage
Stratégique	15	83%
Direct	3	17%

a-Présentation des résultats

Nous constatons que :

- 15 enseignants choisissent la correction stratégique.
- 3 enseignants choisissent la correction directe.

b- Analyse des résultats

La plupart des enseignants choisissent la correction stratégique qui rend l'apprenant actif, puisque il est censé de détecter ses erreurs et les corriger.

Question 07: Quelles sont les stratégies de remédiation que vous allez suivre ?

Stratégie de remédiation	Nombre	Pourcentage
Individuelle	3	15%
Travail de groupe	6	35%
Collective	9	50%

a- Présentation des résultats

Cette question confirme la diversité des stratégies de remédiation à suivre:

- 50% d'enseignant collective.
- 35% d'enseignant travail de groupe.

- 15% d'enseignant individuelle.

b- Analyse des résultats

Nous pouvons dire que la remédiation demande des efforts de la part des enseignants jusqu'à où les apprenants sera capable de produire des courts textes plus au moins correcte. Donc la remédiation n'est pas une tâche simple et facile

Question 08 : Que faites-vous pour remédier les erreurs de l'écrit chez l'apprenant ?

a- Présentation des résultats

Les enseignants proposent plusieurs activités pour la remédiation ? On cite :

1. Dégager le plan d'organisation d'un texte lu (récit, dialogue,....)
2. Sélectionner des éléments pertinents dans une phrase ou un petit texte.
3. Enrichissement de la phrase par des expansions :
Les compléments de circonstance (compléments de la phrase).
Les qualificatifs (adjectif qualificatif, complément du nom).
4. Exercice de fléchage : à partir de mots classés en colonnes, former des phrases et/ou un petit texte.
5. Mise en ordre des énoncés donnés en désordre pour reconstituer un paragraphe d'un texte lu.
6. Ordonner des phrases par l'emploi des articulateurs logiques :D'abord Ensuite.... Puis..... Enfin.....
7. Exercice de ponctuation : les signes essentiels (le point, le point d'interrogation, la majuscule, la virgule).
8. Comment éviter la répétition dans un énoncé en employant :
 - Les substituts grammaticaux (pronoms personnels, relatifs).
 - Les substituts lexicaux (exemple : Ali / le petit enfant / le garçon).

b- Analyse des résultats

Les activités de remédiation doivent être en relation avec le contenu et ils doivent être répondre aux besoins des apprenants.

III.3. L'interprétation de résultats

Il est temps maintenant, de récapituler les résultats obtenus à travers la présence dans une classe de FLE lors de la séance de production écrite de 4AM avec l'analyse de ses copies et l'interprétation du questionnaire destiné aux enseignants.

Premièrement, lors de la séance de production écrite, les apprenants trouvent des difficultés au niveau de la production écrite. Ils ne peuvent pas traduire leurs idées dans la copies, ils commettent différents types d'erreurs.

Les apprenants ont montré aussi une non-maitrise de règles. Concernant les articles, ils les ont ajoutent ou suppriment selon leur propre désir .En plus, on a remarqué des erreurs de singuliers et de pluriel ; les apprenants ajoutent ou oublient de mettre le « s ».

Ensuite, ils ont un problème dans l'accord d'adjectif, l'accord de sujet-verbe et les erreurs de temps à cause de l'influence de la langue maternelle «l'arabe», car l'arabe n'a que deux types de temps, le français a douze temps. De ce fait là, les apprenants utilisent le présent ou le passé simple presque dans tous les cas, car ils trouvent des difficultés au autres temps.

Enfin, ils ont commis des erreurs dans l'orthographe des mots, des erreurs dans la structure de la phrase, dans la capitalisation parce qu'elle n'est pas une caractéristique de l'écriture arabe, et de ponctuation parce qu'ils pensent que la phrase en français comme l'arabe une longue phrase.

D'autre part, l'enseignant du FLE, étant l'un des acteurs principaux de sa classe, il est le guide de ses apprenants .

Tout d'abord, l'enseignant fait deux séances de préparation de l'écrit, pour préparer l'apprenant à la rédaction, après la réduction des textes, il corrige les copies et analyse les erreurs en production écrite des apprenants. Puis, il propose des activités pour la remédiation des erreurs. Après la remédiation le niveau d'apprenants doit être amélioré, car la remédiation intervient pour surmonter les obstacles.

Deuxièmement, à travers le questionnaire posé aux enseignants, nous avons obtenu les résultats suivants :

Les apprenants de quatrième année moyenne commissent beaucoup d'erreurs d'orthographe, de syntaxe, de conjugaison, de grammaire, celles l'interférence linguistique et la typographie, à cause du manque de lecture, l'insuffisance du bagage linguistique et l'influence de la langue maternelle dans son langage.

Les enseignants ont opté pour une correction stratégique parce qu'elle rend l'apprenant plus actif. Tous les enseignants considèrent l'erreur comme un signe de progression, l'erreur fait partie de l'apprentissage.

Finalement, nous pouvons dire que les stratégies de traitement d'erreur se varient d'un enseignant à un autre, mais tous s'accordent sur le fait de créer un lien direct entre les apprenants et leurs erreurs.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons identifié les erreurs commises par les apprenants, à travers l'analyse des copies des productions écrites. Aussi les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants via le questionnaire nous ont permis de vérifier nos hypothèses préposés au début de cette recherche.

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion de notre recherche, « *l'analyse des erreurs en production écrite en classe de FLE, Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne du CEM Abdellah RKIBI Djemourah – Biskra* », nous pouvons dire que l'écrit prend une place très importante dans une classe de FLE, mais nous avons observé chez les apprenants des difficultés lors de la rédaction. Ils commettent de différents types d'erreurs dans les productions écrites. Chose qui nous a poussée à réaliser cette recherche pour répondre à notre problématique de départ qui est : quels types d'erreurs sont-elles commises par les apprenants de la quatrième année moyenne lors d'une activité scripturale ? A quelles stratégies pourrait recourir l'enseignant afin de les pousser à s'investir davantage dans leurs écrits ?

Pour répondre à cette question, nous avons organisé notre travail en trois chapitres. Le premier chapitre théorique est basé sur la notion de production écrite et les différentes et sa place dans la classe de FLE et aussi dans le collège algérien. Puis, nous avons abordé aussi les stratégies et les démarches suivre pour enseigner la production écrite où nous avons abordé le modèle de la production écrite de Hayes et Flower 1980.

Le deuxième chapitre théorique a été consacré à la notion de l'erreur en production écrite et ses différents types, tout en nous basant sur les démarches suivies par les enseignants pour corriger et remédier ces erreurs.

Le troisième chapitre est pratique. Organisé en deux étapes, la première a été consacrée à la description de la séance de production écrite de 4AM dans le but de voir le traitement de l'erreur sur le terrain, en plus nous avons analysé les copies des apprenants pour détecter les différents types d'erreurs. Quant à la deuxième étape, un groupe d'enseignants a été invité à répondre aux questions proposées dans le questionnaire qui leur a été destiné, afin de voir les types d'erreurs le plus fréquents et les stratégies de remédiation qui les suivent.

Les résultats de notre recherche confirment que, l'erreur est une étape nécessaire révélatrice d'un apprentissage de la production écrite. Elle est un signe de progression, elle ne provient pas de rien, à travers notre recherche ne avons remarqué que les catégories d'erreurs trouvées dans les écrits des apprenants de 4^{ème} AM était grammaticales, syntaxiques, lexicales, sémantiques, substances et d'interférences. Après avoir analysé les erreurs des copies, on a découvert que les apprenants de quatrième année moyenne

commettent souvent des erreurs en français en cause de manque de lecture ,le manque du bagage linguistique, le manque de maîtrise des règles et l'influence de la langue arabe et dialectale, la démotivation .

Chaque enseignant peut traiter l'erreur et la remédier à sa façon selon sa situation, ses compétences et les besoins de ses apprenants. Il est possible de proposer de différentes activités qui traitent les erreurs commises par ses apprenants.

À travers la remédiation l'apprenant va améliorer son niveau, car la remédiation intervient pour surmonter les obstacles. Elle joue un rôle très important dans le traitement de l'erreur et beaucoup plus dans ce qu'on appelle le renforcement des acquis au préalable chez l'apprenant. Elle installe une compétence globale en matière de production écrite chez l'apprenant. Elle permet à l'apprenant d'avoir l'opportunité pour régler ses apprentissages, elle l'emmène vers la réussite de son produit écrit et par conséquent l'amélioration de la langue.

D'autre part, notre recherche confirme que la manque de la lecture est le principale cause de l'erreur en production écrite, la lecture a une relation très importante avec l'acte d'écriture. Donc, l'enseignant doit établir des liens entre les activités de la production écrite et celle de la lecture dans la classe.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

- ASTOLFI, J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, 2011.
- Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifiques ; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin ,1938.
- CATACH, N., *Les délires de l'orthographe.* , Paris, Plon, 1989.
- CATACH, N., *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan Université, 1986.
- CUQ ,J-P. , Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* .Grenoble : Presses universitaires de Grenoble ,2003.
- CUQ, J, *Education et formation, nouvelles questions*, Paris, Esf., 2003.
- DUMONT, D, .*Le geste d'écriture*, Paris ,2^{ème} édition, Hatier, 2006.
- DEMIRTAS, L ., *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*. 2008 .
- GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*, Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, Pratiqués, 2002.
- LOUIS, J, RAMOND, F., *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, dunod, 2009.
- MARQUILLÓ LARRUY, M, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, 2003.
- NIQUET, G, *Enseigner le français Pour qui ? Comment ?* , Paris, Hachette ,1987.
- TAGLIANTE, Ch., *la classe de langue*, Paris, clé international ,2001.

Articles et revues

- DEMIRTAS HÜSEYİN GÜMÜS, L, *De la faute à l'erreur, une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara. Synergies Turquien°2. 2009.
- EL MISTARI H, *L'enseignement /apprentissage du fle en Algérie , une nouvelle méthodologie pur quelles pratiques de classe* , Synergies Algérie n°18, 2013.
- TATAH, N , *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*, Synergies Algérie n°2,2011.

Thèses et mémoires

- KADI, L. *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français, un autre rapport au brouillon*. Thèses de doctorat d'état. Université de Constantine, 2004.
- BEN SAADOUNE Aicha . , *L'erreur à l'écrit : signe d'échec ou indicateur de progrès*. Classe de la 1ère année moyenne établissement « Ali Ben Messaoud », Ben Srour, M'sila, Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila, 2018/2019.
- LABDI Amel, *L'analyse des erreurs en production écrite, Cas des élèves de la 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra*, mémoire didactique, université de Biskra, 2012/2013.

Dictionnaires

- CUQ, J.P ., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris , Clé International/Asdifle ,2003.
- Le petit Larousse illustré, 1972.
- ROBERT, P ., REY- DEBVE., J. REY, A., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Edition le nouveau petit robert. 2009.

Sites web

- Programmes d'études en FL2 (1997): <<http://www.edu.gov.mb.ca>>
- <https://fr.linkedin.com/pulse/traitement-de-lerreur-en-production-%C3%A9crite-correction-darko-ristovsk>.

Autres documents

- MEKHNACHE, M. Cours de master 02 didactique, *Didactique de l'oral, didactique de l'écrit*, Université Mohamed Khider – Biskra.

ANNEXES

Annexe 1 : Les productions des apprenants (1^{ère} version)

L'importance du forêt

Les forêts sont l'espace de différents terrains, elle comprends les flores et les faunes.

Les forêts sont très importantes dans notre vie.

D'abord, elle lutte contre la pollution de l'air.

Ensuite, est un habitat des millions d'animal comme les singes.

En conclusion, le forêt est importante, nous devons protéger les forêts contre les incendies.

animaux

La Forêt

Les animaux vivent dans les forêts et l'homme

cause

?

La forêt

La forêt nous donne beaucoup des bienfaits.

D'abord, elle donne le oxygène pour vivre.

Ensuite, ~~les arbres~~ la forêt donne les fruits et les légumes pour manger.

Enfin, nous devons planter les arbres dans l'école et la maison ~~(par)~~ et ne polluer par la forêt.

? Le titre ?

A l'occasion de ~~la~~ journée mondiale de l'arbre nous devons

?

L'importance de la forêt

La forêt est importante dans la vie de l'homme et l'animal.

D'abord, elle nettoie l'air par les arbres.

Ensuite, les arbres sauvent la terre et les animaux.

Enfin, les forêts est nécessaire dans la vie, nous devons protéger la forêt et planter les arbres.

Les forêts

La forêt est très importante, parce que ^{E. majuscule} ^{très}

D'abord, elle donne les fruits

Ensuite, elle donne oxygène.

Enfin, elle protège les animaux

L'homme doit protéger la forêt.

animaux

L'importance de la forêt.
 La forêt, les arbres sont importants
 dans la vie.
 D'abord, elles luttent contre la pollution
 parcequ'elles donnent le O₂.
 Ensuite, l'arbre donne le bois pour
 fabriquer les meubles.
 Enfin, la forêt est la source de la
 vie. Nous devons protéger les forêts.
 Nous

La forêt
 La forêt est un important dans la vie,
 elle donne les bruits et l'oxygène pour
 vivre.

Les bienfaits de la forêt

Les forêts sont nécessaire dans notre vie.

D'abord, elle soustent la terre contre la désertification.

Ensuite, les arbres captent le gaz carbonique.

Enfin, les animaux habitent et mangent dans la forêt.

Nous devons sauver la forêt et ne couper pas les arbres.

? Le titre ?

La forêt est ~~tr~~ magnifique, elle est une importante.

D'abord, (~~la forêt~~) les animaux vivent dans la forêt.

Ensuite, l'arbre est --- ?

_____ ?
La pollution de l'air est
dangereuse sur la ~~(terre)~~
?????
Respecte la consigne

L'importance de la forêt
La forêt est importante dans la vie
de l'homme et l'animal.
D'abord, elle nettoyer l'air par
les arbres.
Ensuite, les arbres sauvent la
terre et les animaux.
Enfin, les forêts est nécessaire
dans la vie, nous devons protéger la
forêt et planter les arbres.

Annexe 2 : Les productions des apprenants (2^{ème} version)

L'arbre est un être vivant indispensable à l'homme de même qu'à la nature. À mon avis on doit participer au reboisement.

D'ailleurs, l'arbre joue un rôle capital dans la préservation de l'environnement, par exemple il lutte contre la pollution de l'air en absorbant le CO₂ gaz carbonique et nous ça qu'on dit que les arbres sont les poumons de la ville.

Ensuite, l'arbre est un abri pour beaucoup d'espèces d'oiseaux comme les cigognes.

Enfin, l'arbre est nécessaire à l'homme dans sa vie quotidienne. Par exemple les gens l'utilisent pour embellir les villes à travers les parcs, les jardins etc. bien ils en exploitent le bois pour fabriquer des meubles et la fruits pour leur nourriture.

En conclusion, il faut planter et protéger les arbres car ils sont très importants pour l'homme.

L'arbre a beaucoup de bienfaits dans
notre vie.

D'abord, l'arbre nous donne des fruits
et du bois.

Ensuite, il fixe ~~le~~ ^{le} sol grâce à ses
racines.

Enfin, il nous donne l'oxygène nécessaire
à la vie.

Donc, il ne faut pas couper l'arbre.

Annexe 3 : Le questionnaire destiné aux enseignants

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

QUESTIONNAIRE

« L'analyse des erreurs en production écrite »
(Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne)

Chers (es) enseignants (es) :

Persuadée de votre entière coopération et contribution à la vie scientifique universitaire, et dans l'objectif de réaliser notre sujet de fin d'études en Master « *l'analyse des erreurs en production écrite cas des apprenants de 4^{ème} AM* », je sollicite votre haute bienveillance pour répondre aux questions ci-dessous.

1. lors votre enseignement du FLE, les plus erreurs que vous rencontrez?

➤ Au niveau de l'oral.

➤ Au niveau de l'écrit.

2. où vos apprenants sont produisent ses rédactions ?

➤ à la maison

➤ à la classe

3. Quels sont les types d'erreurs les plus commises dans les productions écrites par vos apprenants ?

.....

.....
.....

4. Pourquoi ces erreurs sont-elles commises ?

- Manque de lecture.
- L'insuffisance de bagage linguistique.
- La démotivation.
- Manque d'assimilation de cours.
- L'interférence linguistique (l'impact de l'arabe)

- D'autres :

.....
.....

5. Considérez-vous que l'erreur dans la production écrite comme un signe d'échec ou signe de progrès pour la remédiation ?

.....

6. Quel méthode de correction vous suivez ?

- Une correction directe.
- Une correction stratégique.

7. Quelles sont vos stratégies de remédiation en tant qu'enseignant du FLE particulièrement dans la production écrite :

- Collective.
- Travail de groupe.
- A titre individuel.

9. Que faites-vous pour remédier les erreurs de l'écrit chez l'apprenant ?

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

Merci pour votre précieuse contribution

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle a pour objectif d'analyser les erreurs en production écrite. Elle s'interroge sur les types d'erreurs commises par les apprenants lors d'une activité scripturale et les stratégies de remédiation afin de les pousser à s'investir davantage dans leurs écrits. Pour ce faire, nous avons mené une expérimentation auprès d'une classe 4^{ème} année moyenne au CEM Abdallah RKIBI Djemourah – Biskra et adressé un questionnaire aux enseignants. Notre analyse s'appuie sur une grille. Il en ressort des copies analysées que les apprenants commettent des erreurs grammaticales, syntaxiques, lexicales, sémantiques et d'interférences. Il en ressort également que les causes sont dues au manque de lecture, au manque de bagage linguistique, à la non-maitrise des règles et à l'influence de la langue maternelle ainsi que la démotivation.

Mots-clés : *Erreur - Production écrite- Remédiation.*

الملخص

يندرج هذا البحث في إطار تعليمية الإنشاء الكتابي في قسم اللغة الفرنسية سنة رابعة متوسط، متوسطة عبد الله الركيبي بجمورة ولاية بسكرة. يهدف إلى تحليل الأخطاء في الإنشاء الكتابي، بالتساؤل عن أنواع الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ السنة الرابعة متوسط خلال التطبيق الكتابي، واستراتيجيات المعالجة من أجل دفع التلاميذ أن يبذلوا جهدا في كتاباتهم، لهذا قمنا بتجربة في قسم سنة الرابعة متوسط بمتوسطة عبد الله ركيبي بجمورة - بسكرة وطرح استجواب موجه للأساتذة، تم التوصل من خلال أوراق التلاميذ التي تم تحليلها أن التلاميذ يرتكبون أخطاء نحوية، مفردات، تركيبية و أخطاء التداخل، وتم استخراج أيضا الأسباب وهي نقص المطالعة، نقص في المخزون اللغوي، عدم التمكن من القواعد وأيضا تأثير اللغة الأم بالإضافة إلى انعدام الرغبة.

الكلمات المفتاحية: الإنشاء الكتابي، الخطأ، المعالجة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغات

شعبة الفرنسية

رقم : 2021/...70...

الى السيد: مدير متوسطة عبد الله ركيبي جمورة

الموضوع : طلب إجراء تربص

في إطار التربصات الخاصة بالطلبة في الوسط المهني ونظرا لما لها من أهمية على الصعيد العلمي والمهني يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموافقة على استقبال الطالب المذكور ادناة من أجل إجراء تربص تطبيقي في مؤسستكم :

رقم التسجيل : 35039767/16

الاسم واللقب: هادف حياة

تاريخ ومكان الميلاد : 1996/01/07 بـ: بسكرة

الشعبة: لغة فرنسية

التخصص: Didactique des langues étrangères

السنة : الثانية ماستر

مكان التربص : مديرية التربية

المؤسسة المستقبلة : متوسطة عبد الله ركيبي جمورة

رأي وختم المؤسسة المستقبلة

رئيس القسم

30 MARS 2021

