



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar - EL Oued
Faculté des lettres & des langues
Département des lettres et langue française



Mémoire de fin d'études réalisé pour l'obtention du diplôme de
Master II
Option: Didactique du FLE /FOS

Intitulé

**L'ANALYSE DES ÉRREURS EN PRODUCTION ÉCRITE
EN CLASSE DE FLE
(CAS DES ÉLÈVES DE LA 4^{ème} ANNÉE MOYENNE DU CEM
DJABALLAH EL BACHIR, EL-OUED)**

Réalisé par:

BENMOUFEKI Sahra

BEY Amina

TAMMA Safa

Encadré par:

M. GAOUAOUA Djelloul

Devant le Jury Composé de:

| | | |
|-------------------|--------------------|----------------------------------|
| ZEROUAL Mohamed | Université El Oued | Président (Maitre-assistant) |
| BEKKOUCHE Nacima | Université El Oued | Examinatrice (Maître assistante) |
| GAOUAOUA Djelloul | Université El Oued | rapporteur |

Année universitaire

2021/2022



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



Université Echahid Hamma Lakhdar - EL Oued
Faculté des lettres & des langues
Département des lettres et langue française

Mémoire de fin d'études réalisé pour l'obtention du diplôme de
Master II
Option : Didactique du FLE /FOS

Intitulé

**L'ANALYSE DES ERREURS EN PRODUCTION ÉCRITE
EN CLASSE DE FLE
(CAS DES ÉLÈVES DE LA 4^{ème} ANNÉE MOYENNE DU CEM
DJABALLAH EL BACHIR, EL-OUED)**

Réalisé par :

BENMOUFEKI Sahra

BEY Amina

TAMMA Safa

Encadré par :

M. GAOUAOUA Djelloul

Devant le Jury Composé de :

-
-
-

Année universitaire
2021/2022



REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, nous remercions le bon Dieu, le Tout Puissant, de nous avoir donné la force pour poursuivre, ainsi que le courage pour affronter toutes les difficultés et les dépasser.

Nous voudrions tout d'abord exprimer notre reconnaissance à toutes les personnes qui de près ou de loin ont participé d'une manière ou d'une autre à l'élaboration de ce travail et dont nous avons oublié ici de mentionner le nom. Sachez tous que ce travail est aussi le vôtre.

Notre Directeur de Recherche, M. GAOUAOUA Djelloul

Merci d'avoir accepté de diriger ce travail, et d'avoir veillé à son élaboration avec patience et disponibilité.

Travailler avec vous a été très agréable. Nous avons trouvé auprès de vous le conseiller et le guide qui nous a reçues en toute circonstance avec sympathie, sourire et bienveillance, et nous avons bénéficié de votre expérience qui nous a été d'une grande utilité dans l'élaboration de ce travail.

Nous admirons en vous vos rapports humains et votre grande conscience professionnelle qui resteront pour nous un exemple à jamais vivace.

Nous espérons avoir mérité la confiance que vous nous avez accordée. Veuillez trouver dans ce travail l'expression de notre profonde gratitude et de notre sincère reconnaissance.

A tous les enseignants du département de français de l'université HAMMA LAKHDAR d'El – Oued et précisément les membres du jury qui ont accepté d'examiner ce présent travail.

Trouvez ici l'expression de notre profond respect. Que Dieu le Tout Puissant, vous accorde longue vie, santé et bonheur dans l'exercice de vos fonctions. Merci de nous avoir fait confiance.

Enfin, merci à tous ceux qui ont rendu possible ce travail même s'ils ne se retrouvent pas dans cette petite liste. Ils sont dans nos pensées.

DÉDICACES

*Au nom de Dieu le Clément et le Miséricordieux. Louange à **ALLAH** le Tout Puissant.*

*Je dédie ce travail en signe de respect : À ma source d'affection, à l'homme qui a souffert sans me laisser souffrir, qui n'a jamais dit non à mes exigences et qui n'a épargné aucun effort pour me rendre heureuse : mon cher et bien aimé père **Med Saleh**.*

*À ma source de vie, à ma chère mère **Saïda** qui m'a beaucoup soutenu physiquement et moralement tout au long de mon parcours.*

*À mes très chères frères et sœurs : **Younes, Abd Elbari, Ouafa, Rokaïa, Oum kelthoum, Khaoula, Merdhia et Syrène**, source d'espoir et de motivation, ceux qui n'ont pas cessé de me conseiller, encourager et soutenir durant ces années. Que Dieu les protège et leur offre la chance et le bonheur,*

À toute ma famille, source d'espoir et de motivation,

À ceux qui me sont chères et ceux que j'aime du fond de mon cœur,

*À monsieur **Imad Eddine Leghrissi**, votre travail et votre disponibilité nous inspirent le plus grand respect. Veuillez trouver ici l'expression de notre plus profonde gratitude.*

*À mes aimables amis, collègues d'étude et surtout à mes belles amies et sœurs **Sahra, Safa et Samiha**. À vous chers lecteurs*

BEY Amina

➤ *Je dédie ce travail en signe de respect.*

À mes chers parents, Abdelkader et Elhada qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours, tout l'amour du monde ne peut témoigner de mes profonds sentiments pour eux. Que Dieu leur procure une bonne santé et une longue vie,

À mon mari Abderrazzak qui m'a donné le courage de continuer mes études, que Dieu le garde,

À mon frère Abdelhamid,

À mes sœurs Amina, Dounia, Douàa et Oume lhana,

À mes chères amies Sahra et Amina,

À toute ma famille et mes amis,

Et à toute personne qui m'a aidée de près ou de loin pour réaliser ce travail.

TAMMA Safa

➤ *En témoignage d'amour et d'affection, je dédie cet humble travail.*

À mes très chers parents que nulle dédicace ne saurait exprimer mes sincères remerciements pour leur encouragement continu et inestimable,

À mes chères sœurs Leïla et Chaïma pour leur soutien et leurs encouragements,

À toutes mes amies : Safia, Fatma, Afaf, Mabrouka et Hayat, dont leur présence a toujours illuminé ma vie,

À tous mes collègues : Safa et Amina qui m'ont toujours encouragée, et à qui je souhaite plus de succès,

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

BENMOUFEKI Sahara

LISTES DES TABLEAUX ET DES GRAPHES

| | |
|---|-----------|
| Tableau 01 : Tableau récapitulatif des différents statuts de l'erreur | 14 |
| Graphie 01 : Comparaison entre les différents types d'erreur et leurs pourcentages dans les productions écrites des apprenants | 37 |
| Graphie 02 : Où produisent les apprenants leurs productions écrites | 38 |
| Graphie 03 : Les types des erreurs les plus remarquées chez les apprenants à l'écrit | 39 |

LISTES DES ANNEXES

| | |
|---------------------------|----|
| Annexe 01 : copie 01 | 47 |
| Annexe 02 : copie 02 | 47 |
| Annexe 03 : copie 03 | 48 |
| Annexe 04 : copie 04 | 49 |
| Annexe 05 : copie 05 | 50 |
| Annexe 06 : copie 06 | 50 |
| Annexe 07 : copie 07 | 51 |
| Annexe 08 : copie 08 | 52 |
| Annexe 09 : copie 09 | 53 |
| Annexe 10 : copie 10 | 54 |
| Annexe 12 : questionnaire | 55 |

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------------------------------|
| REMERCIEMENTS | iii |
| DEDICACES | iv |
| LISTES DES TABLEAUX ET DES GRAPHES | vii |
| LISTES DES ANNEXES | viii |
| RESUMÉ | xi |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة. |
| CHAPITRE I | |
| L'ÉRREUR ET LA FAUTE : ESSAIS DE DÉFINITION ET DISTINCTION | 5 |
| Introduction | 6 |
| 1. Définition de l'erreur..... | 6 |
| 2. Distinction entre faute et erreur..... | 7 |
| 3. L'origine des erreurs | 8 |
| 4. Les types d'erreurs dans la production écrite..... | 8 |
| 5. Typologie des erreurs..... | 10 |
| 6. Le rôle et le statut de l'erreur dans le domaine éducatif | 13 |
| 7. Le traitement des erreurs | 14 |
| Conclusion..... | 16 |
| CHAPITRE II LA PRODUCTION ÉCRITE | 17 |
| Introduction..... | 16 |
| 1. Qu'est-ce que « écrire »?..... | 16 |
| 2. Définition de la production écrite..... | 17 |
| 3. L'enseignement de la production écrite en classe de FLE..... | 17 |
| 4. L'écriture chez l'apprenant..... | 18 |
| 5. Les composantes de la compétence en production écrite..... | 19 |
| 6. Le français dans le système éducatif algérien..... | 20 |
| 7. Enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie..... | 21 |

| | |
|---|-----------------------------------|
| 8. La production écrite dans le cycle moyen..... | 22 |
| 9. L'évaluation de l'écriture..... | 23 |
| 10. Les critères d'évaluation..... | 23 |
| 11. L'évolution de la production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage | 24 |
| Conclusion..... | 29 |
| CHAPITRE III Analyse et interprétation des résultats | 30 |
| Introduction..... | 31 |
| 1. Public..... | خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة. |
| 2. Consigne de la rédaction..... | 31 |
| 3. La grille typologique de NINA CATACH..... | 31 |
| 4. Analyse des copies..... | 33 |
| 5. Analyse du questionnaire..... | 37 |
| 6. Analyse et interprétation des résultats..... | 40 |
| Conclusion..... | 41 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة. |
| ANNEXES..... | 46 |
| BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES | 56 |

RÉSUMÉ

Dans le sens commun et souvent dans le milieu scolaire, l'erreur est très négativement connotée. En didactique des langues, la faute correspond à « des erreurs de type inattention / fatigue que l'apprenant peut corriger ». Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important c'est la transmission du message. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs de forme ou de contenu commises dans les productions écrites des apprenants afin d'y remédier.

Pour faire comprendre le phénomène de l'erreur, nous avons fait notre recherche auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Ce travail a pour but de trouver les différents types d'erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites.

Mots clés :

Didactique de l'erreur - erreur - faute - production écrite - enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

Error and fault: an attempt at definition and distinction In common sense and often in the school environment, error is very negatively connoted. In language didactics, the fault corresponds to "inattention / fatigue errors that the learner can correct". According to the widespread idea in foreign language didactics, what is important is the transmission of the message. This situation requires the analysis of form or content errors made in students' written productions in order to remedy them.

In order to understand this phenomenon; a study was conducted among third year middle school pupils. In fact, this work aims at identifying the different types of errors committed by these pupils in their writing productions.

Key words:

Didactics of the error, Errors, fault, writing-production, teaching/learning

ملخص

محاولة للتعريف والتمييز بالمعنى السليم وغالبا في البيئة المدرسية، يشير الخطأ بشكل سلبي للغاية. في تعليم اللغة، يتوافق الخطأ مع "أخطاء عدم الانتباه / التعب التي يمكن للمتعلم تصحيحها". وفقا للفكرة المنتشرة في تعليم اللغات الأجنبية، المهم هو نقل الرسالة. يتطلب هذا الموقف تحليل أخطاء الشكل أو المحتوى التي ارتكبت في الإنتاج المكتوبة للطلاب من أجل علاجها.

ولتوضيح ظاهرة الخطأ قمنا بالبحث في تلاميذ مستوى رابعة متوسط والهدف من هذا العمل هو إيجاد أنواع مختلفة من الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في إنتاجهم الكتابي .

الكلمات المفتاحية :

التعلم من الخطأ - خطأ - التعبير الكتابي - التعليم / التعلم

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère s'effectue en alternance avec la langue maternelle du public cible. De ce fait, pour construire un savoir dans une langue dite étrangère, l'apprenant a besoin de se baser sur sa propre langue et sa propre culture afin qu'il s'identifie par rapport à cette langue étrangère.

Apprendre une langue est un processus comme toute autre activité humaine. Quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée, ils font des fautes ou des erreurs de jugement. En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première, seconde, ou étrangère, les apprenants font toujours des erreurs, ces erreurs peuvent être répertoriées que ce soit sur le niveau oral ou écrit.

L'expression écrite est une des compétences importantes et nécessaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général et en français en particulier. L'apprentissage de l'écrit présente une étape nécessaire pour diriger et donner à l'apprenant la possibilité de former du sens voire de communiquer à l'écrit. Il s'attache pareillement à donner des outils aux élèves pour qu'ils puissent, en contexte libre, adresser un message écrit à un destinataire.

L'exercice de la production écrite présente pour les élèves une grande difficulté parce qu'il demande une mobilisation de leurs compétences en écrit, tout en exploitant les différentes composantes (orthographe, grammaire, lexique...) et celle-ci les amènent à commettre des erreurs pour construire des phrases correctes

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage, donc le statut de l'erreur apparaît comme une caractéristique du modèle d'apprentissage « Si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et que celle-ci était écartée du processus d'enseignement de peur que le faux ne s'apprenne comme le vrai (on ne doit jamais faire de faute au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises) ». Pour cela nous nous attacherons à étudier l'évolution de l'erreur en production écrite et son rôle dans l'apprentissage pour les élèves de 4^{ème}AM.

Nous avons eu l'occasion de travailler avec ce public et certainement de faire des observations et des remarques sur l'acquisition de la compétence de l'expression écrite de ce public. En fait, la majorité des élèves ont beaucoup de difficultés dans l'apprentissage de l'expression écrite.

A partir de ces problèmes cités auparavant, nous avons mené notre recherche intitulée "**Analyse des erreurs dans la production écrite**" en vue d'identifier les erreurs des élèves en production écrite et leurs causes.

Dans le cadre de cette recherche, notre problématique s'énoncera ainsi :

- Quelles sont les principales erreurs et récurrentes des élèves de quatrième année moyenne en production écrite?
- Quelles en sont les causes ?
- Quelles sont les solutions suggérées pour remédier à ces erreurs ?
- L'amélioration des écrits des apprenants est-elle possible ? et Comment ?

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'erreur est un mécanisme logique, un moyen et un indice de progression de l'apprentissage ayant pour l'objectif l'implication des apprenants dans leurs processus d'écriture en langue étrangère.
- L'amélioration des écrits des apprenants est possible, à travers une sensibilisation à la relation étroite entre l'apprentissage de la grammaire et la maîtrise de la production écrite.

Nous nous baserons dans le présent travail sur les productions écrites des apprenants en classe de FLE, selon une méthode qui consiste à analyser les productions écrites d'un groupe de 25 élèves de 4^{ème} AM.

À fin de trouver les difficultés et proposer des solutions adéquates pour les surmonter, nous demanderons aux apprenants d'écrire un petit texte descriptif sous forme d'un paragraphe « Rédige un texte argumentatif pour expliquer les raisons du succès de ce chef d'œuvre (le film "*la bataille d'Alger*") classé parmi les 50 meilleurs films de tous les temps ».

Notre mémoire est constitué de trois chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous définissons le concept de l'erreur, nous traitons ensuite les différents types de l'erreur, et nous apportons des précisions sur la distinction entre la faute et l'erreur.
- Dans le deuxième chapitre, nous abordons la production écrite d'une séquence d'apprentissage dans le cycle moyen en mettant en évidence les démarches de correction d'une production écrite.
- Le troisième chapitre, nous le consacrons entièrement à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête de terrain, dans ce volet pratique, nous optons pour la méthode analytique et expérimentale.

CHAPITRE I

L'ERREUR ET LA FAUTE : ESSAIS DE DÉFINITION ET DISTINCTION

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons étudier la notion de l'erreur (définir le concept, distinguer entre faute et erreur, connaître son origine, sa typologie, son statut dans l'apprentissage et enfin savoir comment corriger les erreurs) et son rôle indispensable dans le processus d'apprentissage du FLE.

En didactique des langues, le domaine dont relève cette recherche, la conception de l'erreur a subi une évolution assez spectaculaire depuis le behaviorisme, où l'erreur était considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable, jusqu'à la période contemporaine qui fait de l'erreur un moteur de l'apprentissage (la construction d'une compétence complexe par essais et erreurs).

1. Définition de l'erreur

Selon Alain Rey (2011), le mot erreur est un emprunt au latin *error* qui signifie au sens propre : « [...] action d'errer çà et là » et au sens figuré : « [...] incertitude, ignorance ». Ce mot a subi, au fil du temps, une évolution sémantique et commence à désigner à partir de l'an 1123 : « (...) l'action de se tromper ».¹

En didactique des langues, Cuq et al. donnent une définition provisoire de l'erreur : « écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue ».

Dans le sens commun et souvent dans le milieu scolaire, l'erreur est très négativement connotée. Effectivement, en consultant le dictionnaire de synonymie, nous avons trouvé, associés à celui d'erreur, des mots comme : ânerie, bêtise, faute, maladresse, défaut, non-sens, faiblesse, fourvoisement... À en croire ce dictionnaire, l'erreur est un vice qu'il faut impérativement éradiquer.²

Dans la même optique, Martine Marquilló Larry (2003 : 120) avance que les erreurs : « (...) relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en "chevals" lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) ».³

¹ Rey, Alain et al. (2011). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Robert.

² Cuq, Jean-Pierre et al. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.

³ Marquilló Larry, Martine (2003). L'interprétation de l'erreur. Paris : CLE international.

2. Définition de la faute

Le mot faute est dérivé du latin fallere « action de faillir » qui signifie ; manquer aux règles d'une religion, à la morale, pécher,...

En didactique des langues, la faute correspond à « *des erreurs de type (lapsus) inattention /fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé)* » Martine Marquilló Larry (2003 : 120)

Selon le dictionnaire culturel le Robert en langue française 2005 nous dégagons les définitions suivantes:⁴

- Manquement à une règle, à un principe, mauvaise action → délit, erreur, faiblesse, forfait, inconduite, infraction, méfait.
- Acte ou omission constituant un manquement à une obligation contractuelle, soit à une prescription légale, soit à une obligation de se comporter avec diligence et loyauté envers autrui.

Manière d'agir maladroite, fâcheuse, imprudente → erreur, maladresse

3. Distinction entre faute et erreur

De nos jours, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites de l'apprenant afin d'y remédier. C'est parce qu'elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps

⁴REY, M., MORVAN, D., 2005, Dictionnaire culturel de la langue française, le Robert, Paris.

utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte.⁵

5. L'origine des erreurs

Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci hors des processus d'apprentissage. Depuis, l'erreur dans les productions écrites est considérée comme un élément du processus didactique, c'est-à-dire comme une information dont il faut élucider les composants (origines) pour construire une connaissance correcte.

Là est le rôle de l'enseignant : il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre. Ainsi BAILLY (1998:89) le confirme en disant : « *l'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiations qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression* »

6. Les types d'erreurs dans la production écrite

On distingue dans la production écrite deux types d'erreurs, les erreurs de contenu et celles de forme.

6.1. Erreurs de contenu

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. » C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

⁵Demirtaş, Lokman & Gümüş, Hüseyin (2009) « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » Synergies Turquie n° 2, 125-138

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

6.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle. À cet égard, on affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

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

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon

claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.⁶

7. Typologie des erreurs.

7. 1. Erreurs relevant de la non compréhension des consignes.

- ◆ Les termes employés pour un questionnement ne sont pas toujours « transparents » pour les élèves : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure...
- ◆ Le vocabulaire employé par chaque discipline est aussi source de problème pour les élèves : les mots nouveaux, lexique spécialisé et les mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente dans chaque discipline.
- ◆ Les élèves ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne car elle n'est pas toujours interrogative ou se présente sous la forme de 2 questions posées successivement.

7. 2. Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.

CHEVALLARD Yves : «l'élève raisonne sous influence par le jeu du contrat didactique. Il sait qu'il est attendu et, si le contrat fonctionne bien, il sait où on l'attend». Exemple du problème de « l'âge du capitaine ». Donc, dans la réponse de l'élève, il y aura à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose.

Bien des erreurs proviennent ainsi des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation. On peut définir sept règles dans le contrat didactique. Des exemples de règles utilisées lors de la résolution d'un problème:

- ◆ Le problème possède une solution et une seule.
- ◆ Pour sa résolution, il ne faut extraire des données de l'énoncé que celles qui sont numériques et toutes sont nécessaires.
- ◆ Si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple c'est probablement qu'on s'est trompé.

7. 3. Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves.

⁶(<http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html>).Consulté le : 19/03/2022 à 20:19

On retrouve l'idée de représentation dans la notion Bachelardienne d'obstacle. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant ».

Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects amènent les élèves à faire des erreurs.

7. 4. Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles.

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les élèves. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives. Ainsi, l'apprentissage de l'addition et de la soustraction passe par des étapes primitives avec une capacité d'abstraction faible (voire nulle) pour arriver à des étapes plus tardives qui demandent un effort d'abstraction beaucoup plus important.

7. 5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves.

Devant un problème donné, et quand on leur laisse le choix de stratégie de résolution, les élèves adoptent souvent des démarches bien différentes de ce qu'attendait l'enseignant. Exemple de Robert NEYRET qui a analysé la façon dont les élèves résolvent un problème de division. Beaucoup d'élèves ne voient pas la procédure experte de la division (ou ne préfèrent pas l'utiliser) et choisissent des procédures qui coûtent plus, telle que la méthode des soustractions successives. Cette dernière étant lourde va multiplier les occasions d'erreurs.

7. 6. Erreurs dues à une surcharge cognitive.

Depuis quelques années, les idées qu'on se fait de la mémoire et de ses implications didactiques évoluent rapidement, notamment avec les publications d'Alain LIEURY. La mémoire n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages « intelligents ». On distingue deux types de mémoire :

◆ Mémoire de travail : elle se caractérise par sa capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations.

◆ Mémoire à long terme : elle est dotée d'une très grande capacité.

Différentes conditions influent sur l'efficacité du rappel. Quand l'élève est face à une situation-problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la centration se fait uniquement sur un des aspects ce qui nuit aux autres.

7. 7. Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline.

Pour comprendre cette difficulté de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface (« habillage ») et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution). En fait, il semblerait qu'un élève aux prises avec deux situations dans des disciplines différentes, soit d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs, du moins pas aussi naturellement que le pensait PIAGET. Car, pour lui, le transfert serait un phénomène naturel compte tenu du fait que les schèmes, correspondant à des instruments de connaissance, sont susceptibles de s'habiller de différentes façons selon la situation et le domaine dans lesquels peut se trouver l'élève.

7. 8. Erreurs résultant de la complexité propre du contenu.

L'origine des erreurs pourrait, en effet, se rapporter à la complexité interne dans le sens où elle peut avoir des répercussions du point de vue psychologique de l'apprenant (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...).

Donc, comment prendre en compte les erreurs des élèves dans l'apprentissage ?

Il faut analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines. Mais la prise en compte ne s'arrête évidemment pas là. IL faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs.

En effet, Stella BARUK explique que lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où nous en prenons conscience.

Pour faciliter cette prise de conscience, il faut que l'enseignant mette en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition.

8. Le rôle et le statut de l'erreur dans le domaine éducatif

L'erreur prend plusieurs dimensions. En psychologie cognitive, elle est considérée comme moyen de manifester des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. Elle est désignée aussi comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit [...], le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* » (Astofli).

En conséquence, on peut dire qu'elle renvoie à un processus et non à un intérêt fini. De surcroît, l'erreur désigne, en psychanalyse, un révélateur – au sens photographique du terme. Elle permet que vienne à la surface de la vie, l'insu de l'histoire de chacun ; c'est une voie vers le monde secret de toutes mémoires. D'après la psychanalyste Joëlle Molina,

« La psychanalyse a changé le statut de l'erreur, a modifié la notion même d'erreur. En révélant, en mettant en évidence ou en exerçant, le fait que “le moi n'est pas maître dans sa propre maison”, la psychanalyse crée la notion d'une erreur dont l'origine se situerait dans cette part inconnue de soi-même et qu'elle nomme l'inconscient. Elle n'invente pas la notion de lapsus qui était connue et interrogée par d'autres auparavant, mais elle y donne un sens nouveau, en même temps qu'à l'acte manqué dont elle dit qu'il est “réussi” si on le situe sur l'autre scène, celle de l'inconscient ».

Aujourd'hui, le statut de l'erreur est transformé par le champ théorique, que ce soit dans le domaine des sciences humaines : en épistémologie, en philosophie, en histoire des sciences..., sur le terrain de l'analyse institutionnelle de l'École et de l'échec, ou encore dans le cadre des recherches sur les apprentissages et la psychocognition.

D'après Yves Reuter, on considère clairement que l'erreur est un « phénomène consubstantiel à l'apprentissage ». Elle ne peut être jugée comme « nulle » puisqu'elle correspond à un acte. Il ajoute que « celui qui ne travaille pas ne casse pas la vaisselle ».⁷

⁷Oumayma NAJI, « La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple », *Paradigmes*, vol. IV, n° 02, 2021, p. 209-216.

L'erreur « n'est [donc] jamais bête », car elle « est la marque d'une logique en action» (Reuter 1984).

| | Une faute condamnabile | Un bogue regrettable | Un symptôme d'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 | Traiter l'erreur en situation même |
| Modèle pédagogique de référence | Modèle transmissif | Modèle behavioriste | Modèle constructiviste |

Tableau 01 ; Tableau récapitulatif des différents statuts de l'erreur

9. Le traitement des erreurs

Au lieu de la sanctionner ou de l'éviter, il convient de le placer au centre de la démarche pédagogique. Elle est une étape dans l'acquisition de la connaissance. On peut admettre qu'un élève a progressé si, après s'être trompé, il peut reconnaître qu'il s'est trompé, dire où et pourquoi il s'est trompé, et comment il recommencerait sans produire les mêmes erreurs.

A- Le traitement Pour le professeur : il s'agit de travailler sur l'erreur comme outil de décision pédagogique. ⁸

B - Le traitement pour l'apprenant : il s'agit de corriger ses erreurs.

« Corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des

⁸<https://open.crea-learning.com> Consulté le 13/05/2022

réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités» Odile & Jean-Vesli.

9.1. Qui corrige les erreurs ?

Le professeur et l'apprenant, éventuellement un autre élève ou un groupe d'élèves. Un contrat explicite doit définir la tâche de chacun (cette tâche peut varier selon le type de production.).

Remarque :

- a. Une correction effectuée exclusivement par le professeur ne profite guère à l'apprenant. La seule correction utile est celle qui est réalisée par ou avec l'apprenant.
- b. Entraîner l'élève à se relire au cours ou à la fin de travail l'amène à prendre son travail pour objet d'étude et à le rectifier au besoin.
- c. Le professeur vérifie la correction de l'apprenant.

9.2. Quand corriger les erreurs ?

Différentes possibilités, selon la situation :

a) *Pendant l'activité :*

| Le professeur | L'apprenant |
|---|---|
| Apporte une aide ponctuelle Corrige les exercices terminés par certains élèves avant le temps imparti | Réfléchit à la validité de sa démarche et de ses résultats (incité par le professeur) Réajuste si nécessaire |

b) *Immédiatement après*

| Le professeur | L'apprenant |
|---------------|-------------|
| | |

| | |
|--|--|
| <p>Donne le résultat attendu Effectue ou fait effectuer la correction Évite de refaire le devoir dans son intégralité et de donner des explications superflues</p> | <p>Se relit Utilise les outils d'aide à la correction (indicateur de réussite, grilles de correction, dictionnaire...) Confronte ses résultats à la correction effectuée par le professeur</p> |
|--|--|

10. Conclusion

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

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

CHAPITRE II

LA PRODUCTION ÉCRITE

Introduction

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 ce chapitre, nous allons voir quelques définitions de la production écrite, la production écrite au cycle moyen, l'évaluation de la production écrite, et l'évolution de la production écrite dans les différents méthodologies et approches d'enseignement.

1. Qu'est-ce que « écrire »?

Selon Robert JP « écrire » c'est « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.* » (Robert JP, 2008 : 76.)

Selon le dictionnaire de didactique : « *l'écrit désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu....* » (Cuq JP, 2003 :78-79.)⁹

Selon le dictionnaire Larousse « **écrire** » verbe transitif du (latin *scribere*), qui veut dire « *tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole.* », « *Former les lettres, les signes, avoir tel ou tel type d'écriture, employer tel ou tel système d'écriture.* »¹⁰

Selon le dictionnaire linguistique Larousse « écrit » c'est¹¹ :

L'expression *langue écrite* a deux sens différents.

- Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on « écrit », c'est-à dire quand on fait un travail d'écrivain ou qu'on rédige des textes exigeant une certaine tenue (dans ce cas, la langue écrite est la *langue littéraire*). *Langue écrite* s'oppose aussi à *langue familière* ou à *langue populaire*.

⁹ CUQ JP, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire* », ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p78-79.

¹⁰ DUBOIS Claude et al., « *Pluridictionnaire Larousse, le dictionnaire des collèges* ». LAROUSSE. Ed Nancy ,1977.

¹¹DUBOIS Jean et al., « *dictionnaire de linguistique* », LAROUSSE, Ed 1994, Paris, 2002

- Dans un second sens, la *langue écrite* est la transcription de la *langue orale* ou *parlée*.
- D'une manière générale, les formes écrites, qui ont plus de stabilité et de possibilité de diffusion que les formes orales, ont été à la base de la constitution des langues nationales des grands États.

Selon 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* ». (Cuq, 2002 :78)

2. Définition de la production écrite

Par définition, la production écrite est un travail produit par l'apprenant. C'est une activité évaluative au cours de laquelle l'apprenant réinvestit ses apprentissages, ses acquis et ses expériences pour rédiger en essayant de respecter une consigne d'écriture.

Écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code particulier, celui de l'écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles. 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* »¹²

Nous pouvons définir la production écrite comme l'action de rédiger un message écrit pour atteindre le but de communication.

Le fait de produire en écrit, demande du scripteur une maîtrise de quelques techniques de rédaction, en plus il doit avoir l'envie et le plaisir, **PIERREMARTINEZ**, affirme : « *Produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.* »¹³

La définition de la production écrite dans l'approche communicative est : « *une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens* » (Cuq et Gruca ,2003 :180).

3. L'enseignement de la production écrite en classe de FLE

Sans doute en raison de la priorité accordée à l'oral à partir des années 1960, lors de l'instauration des méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle qui en venaient même à différer le passage à l'écrit (Coste 1977), G. Vigner constatait ainsi en 1982 que, si la

¹²GRUCA Isabelle et CUQ Jean-Pierre, « *cours de didactique du français LE et LS* », Coll. Didactique du FLE, PUG., 2002, p182.

¹³MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.

didactique des langues avait connu avec l'introduction de l'approche dite « communicative » un ample mouvement de rénovation, celui-ci n'avait pas encore touché les pédagogies de l'expression écrite. Dans les années qui ont suivi, certains travaux ont eu pour effet de redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère en cherchant à faire bénéficier la didactique du FLE des avancées théoriques dans la description des textes (Cornaire & Raymond 1999).

SYLVIE Plane trouve que l'écriture est un travail compliqué et demande des compétences cognitifs et linguistiques pour arriver à rédiger un paragraphe cohérent et sans fautes :

« Le travail d'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet de donner forme à l'expérience première. C'est un acte qui oblige à un choix des mots, une syntaxe spécifique, une attention à la sélection des informations et à leur organisation, leur cohérence et leur mise en relation, une attention aux normes linguistiques et nécessite un retour sur le sens »¹⁴ [SYLVIE Plane, 2003, p.6],

4. L'écriture chez l'apprenant

Enseigner le FLE, c'est apprendre à des apprenants à s'exprimer oralement ou par l'écrit et faire face aux différentes situations de communication et acquérir ainsi la maîtrise d'expression.

Les approches communicatives avaient accordé à l'écrit un statut privilégié dû à la prise en compte des besoins présumés des apprenants. L'écrit joue un rôle majeur dans le découpage de la chaîne parlée en phrases, mots, syllabes et sons, auxquels correspondent des lettres.

En FLE, l'écrit, en compréhension et en production, va se prêter particulièrement à l'élaboration de stratégies prenant en compte les données de la communication. Une activité de lecture, par exemple, peut être menée très tôt, même dans une langue dont on ne connaît pas encore les rudiments, en utilisant quelques données simples relatives au support d'écrit. G. Capelle (1991 : 47), montre pourquoi on peut en FLE, grâce à l'écrit, solliciter les apprenants de façon très importante, ce que ne permet pas le travail sur l'oral :

« L'écrit, support stable, permet de prendre son temps, de modifier ses premières constatations, de reconsidérer ses hypothèses, alors que dans une langue

¹⁴SYLVIE Plane, « L'écriture et son apprentissage à l'école primaire. »

étrangère, un long entraînement à l'oral est nécessaire avant que ces démarches soient permises. La réflexion sur le texte écrit permet de transformer la semi passivité de l'apprenant (...) en attitude active, créative et auto-critique, de confronter l'apprenant aux problèmes que pose naturellement toute construction ou production de sens et de lui fournir peu à peu les moyens de les résoudre par lui-même ».

A la différence de l'oral, poursuit G. Capelle (1991 : 47), « *l'écrit est plus stable et plus rassurant pour l'apprenant, les points d'appui plus nombreux, le processus d'écriture récursif. L'apprenant a tout le temps de réfléchir à la meilleure utilisation possible de ses connaissances en langue pour transmettre son message* ».

Développer les compétences écrites des apprenants de FLE peut également modifier radicalement leur rapport à cette langue étrangère, par le travail que suppose la mise à l'écrit. Cette activité forme l'élève d'une façon progressive, commençant par l'apprentissage de l'alphabet, jusqu'à la rédaction de divers textes.

5. Les composantes de la compétence en production écrite

Ecrire un texte en FLE est une activité très importante, cette activité nécessite une mobilisation de compétences de niveaux différents.

Selon Albert (1998), cette compétence fait entrer en action cinq composantes à des degrés divers de la production :

- **La composante discursive (ou pragmatique):** c'est la capacité de produire un texte correspondant à une situation de communication écrite en connaissant des différents types de discours et les adapter dans des situations de communication.
- **La composante cognitive:** c'est la compétence d'avoir les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- **La composante linguistique:** c'est la maîtrise des différentes règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et morphologiques.
- **La composante socioculturelle:** c'est l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions et avoir connaissance de l'histoire culturelle.

- **La composante référentielle:** c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde. (Moirand, 1982).

6. Le français dans le système éducatif algérien

Officiellement, le français est une langue étrangère au même titre que l'anglais et les autres langues étrangères; mais son introduction dès le primaire après deux années seulement de l'enseignement de la langue maternelle l'arabe, alors que les autres langues n'interviennent qu'au cycle moyen ou secondaire, révèle une autre réalité. Le français est, encore, ancré, enraciné dans l'imaginaire collectif des algériens et garde toujours sa dignité et son prestige malgré l'essor et la domination mondiale de l'anglais comme la langue de la technologie et de l'informatique. A cet égard M. Achouche affirme que : « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées. Loin de là, son étude ayant même été quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* »¹⁵

L'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie, a connu plusieurs modifications depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Il a connu des changements liés à la mise en œuvre d'une réforme générale du système éducatif. En mai 2000, une commission nationale de réforme était installée par le président BOUTEFLIKA A, qui s'intéressait aux programmes et aux méthodes d'enseignement.

L'enseignement/apprentissage du FLE fait partie du parcours scolaire de l'élève dès ses premières années à l'école, commençant par sa 3^{ème} année au cycle primaire, passant par ses 4 ans dans le cycle moyen, et en l'accompagnant toujours jusqu'au lycée. L'enseignement/apprentissage du FLE représente l'une des préoccupations majeures dans le domaine de la formation scolaire.

¹⁵M. Achouche, « la situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migration*, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, p.46.

7. Enseignement/apprentissage du français au cycle moyen en Algérie

L'objectif de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences ; à l'oral (écouter/ parler), à l'écrit (lire/écrire), censés les rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement dans des situations extrascolaires, ce qui développe par conséquent le sentiment d'autonomie chez eux. Ce qui permet à l'apprenant de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

L'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen se décline selon trois paliers¹⁶ :

1^{er} palier (La première année moyenne)

Homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif. Adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.

2^{ème} palier (La deuxième et la troisième année moyenne)

Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

3^{ème} palier (La quatrième année moyenne)

Consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. Mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. Orienter pertinemment en fonction des résultats obtenus

¹⁶ Anissa MADAGH, Halim BOUZELBOUDJEN et Chafik MERAGA, « Guide d'utilisation du manuel de français, quatrième année de l'enseignement moyen »

8. La production écrite dans le cycle moyen

8.1. Le programme de la 4^{ème} année moyenne

Les apprenants de la 4^{ème} année du cycle moyen écrivent d'une façon rythmique et par séquence des productions écrites de nombre de neuf productions par année scolaire (trois projets, chaque projet contient trois séquences et chaque séquence comprend une production écrite). En ajoutant les productions de l'activité de la préparation de l'écrit et les productions des devoirs et des compositions, on peut obtenir plus de 20 rédactions par an qui semble un nombre assez considérable pour les apprenants de collège.

Au terme de la 4^{ème} année moyenne, dans une démarche de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'apprenant est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs : un texte descriptifs à visé argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visé argumentative dans le deuxième projet et un texte explicatif à visé argumentative dans le troisième projet.

8.2. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage

La production écrite est une activité qui vient à la fin de la séquence, (qui se déroule en 13heures en total), parce qu'elle récapitule toutes les autres activités, elle est comme les fruits de ces dernières, On peut dire qu'elle englobe les quatre habilités langagières « *La production écrite est un contexte de mobilisation de toutes les compétences et les capacités linguistiques et communicatives à savoir les stratégies et les idées.* »¹⁷. Pour aller à la séance de la production écrite il faut quand on passe par le déroulement séquentiel suivant :

Une séance de compréhension de l'oral, Production orale, compréhension de l'écrit, lecture entrainement, vocabulaire, grammaire, Conjugaison, Orthographe, compréhension de l'écrit 2, préparation à l'écrit, Production écrite, Compte rendu de la production écrite, et une évaluation bilan.

8.3. Le déroulement de la séance de la production écrite

La séance de la production écrite se déroule dans une durée d'une heure dans laquelle l'enseignant met ses apprenants dans une mise en situation en les rappelant de l'intitulé du projet antérieur et de la séquence précédente pour leur mettre dans la situation de

¹⁷ [https://didaquest.org/wiki/expression_%c3%a9crite#definition]. Consulté le 17/05/2022

communication. La deuxième étape c'est la lecture et la compréhension de la consigne et du sujet de la production écrite, dans cette étape l'enseignant présente et lit la consigne aux apprenants et il s'assure qu'elle a été bien reçue et comprise. L'enseignant explique aux apprenants ce que ils vont faire en respectant quelques critères et en rappelant des certaines caractéristiques du type de texte que les apprenants vont produire (article, lettre, invitation...).

La rédaction se fait individuellement en classe. Il en profite pour passer auprès des apprenants, lire silencieusement les expressions des apprenants et faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, ou la forme du texte.

9. L'évaluation de l'écriture

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, évaluer, c'est juger les acquis des apprenants à partir d'informations recueillies sur les apprentissages. Contrairement à ce que certains enseignants pensent, les évaluations ne servent pas seulement à montrer les lacunes des apprenants ; elles permettent également de relever les points positifs, par exemple, la maîtrise d'une compétence. Les évaluations servent donc à juger de l'état d'avancement d'un apprentissage, de l'état de développement de telle ou telle compétence.

L'évaluation des apprentissages est un acte pédagogique qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les compétences développées par les apprenants et sur les connaissances qu'ils ont acquises et ce, en vue de les aider à améliorer leurs productions.

Donc l'évaluation de l'écrit en français est une phase essentielle du processus d'enseignement/apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'avoir des informations sur les acquis des apprenants à l'écrit afin de rendre plus efficace sa pratique pédagogique.

10. Les critères d'évaluation

Un critère d'évaluation, c'est un élément d'appréciation sur lequel on s'appuie pour juger la justesse ou l'importance de quelque chose. Dans le contexte de l'enseignement / apprentissage, il permet, d'une part, à l'enseignant, d'évaluer concrètement et avec précision si les compétences visées ont été acquises ou non, et, d'autre part, aux apprenants, de savoir les qualités qu'on attend de leurs productions.

Les critères varient en fonction des objectifs de l'enseignant et du niveau dans lequel on enseigne. Ainsi :

- aux cours préparatoires, l'objectif visé par l'enseignant étant l'application exacte des notions enseignées, le critère d'évaluation privilégié est la justesse de la production.
- aux cours élémentaires et moyens, les objectifs de l'enseignant varient selon les leçons et les notions enseignées lors des séances d'enseignement/apprentissage, les qualités attendues des productions écrites des apprenants sont diverses¹⁸.

L'enseignant devra donc opérer un choix parmi des critères d'évaluation tels que :

a. La justesse ou la pertinence de la production

Il s'agit ici de l'exactitude et de la précision de la production. C'est la qualité d'une expression ou d'une production qui respecte toutes les tâches indiquées dans la consigne du sujet.

b. La cohérence de la production

C'est un rapport d'harmonie ou d'organisation logique entre des éléments. Dans une production écrite, il s'agit des idées qui sont harmonisées ou organisées de façon logique.

c. La lisibilité de la production

C'est la clarté, l'accessibilité, la facilité de compréhension d'une production écrite.

d. La complétude de la production

C'est une production qui est complète et achevée.

e. L'originalité de la production

C'est une aptitude d'un apprenant à traiter de façon personnelle les sujets proposés, qui démarque sa production de celles de ses pairs.

11. L'évolution de la production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage

Pour installer des savoirs chez l'apprenant lors du processus d'enseignement / apprentissage, l'institution algérienne - depuis l'indépendance et jusqu'à nos jours - a adopté plusieurs méthodologies et approches d'enseignement : la méthodologie traditionnelle, la méthode directe, le S GAV, l'approche communicative et l'approche par compétence.

¹⁸ www.ifadem.org . Consulté le 20/05/2022

XII.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle existe depuis l'Antiquité. Elle est fondée sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central. Il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter. Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître. Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires.

La méthodologie traditionnelle a pour but l'enseignement et la traduction des textes grecs et latins ainsi que l'apprentissage de la grammaire. La langue écrite a été accordé plus d'importance qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.¹⁹

La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement : on s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le « thème d'imitation ».²⁰

Donc, la méthodologie traditionnelle ne donne réellement aucun lieu à la compétence de la production tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle essaye de construire des apprenants savent la traduction de textes littéraires. Comme le signale Cornaire & Raymond :

« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe.....) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. ».(Cornaire et Raymond, 1999 : 4-5).

¹⁹C.PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988,

²⁰Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996

11.1. Méthode directe

La méthodologie directe est apparue vers les années 1901 en opposition aux activités de traduction de la méthodologie traditionnelle.²¹

L'objectif de la méthode directe est d'enseigner la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication, le rôle de l'enseignant est d'amener l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de manière à le faire penser dès que possible dans la langue seconde.

Donc, la méthodologie directe donne la priorité à l'oral, avec une écoute des énoncés opérée sans l'aide de l'écrit, et une grande attention à une bonne prononciation. L'activité d'écriture existe, enfin, mais dans un deuxième temps ; elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication, mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement.

11.2. Méthode audio-orale (MAO)

La méthode orale fait partie du noyau dur de la méthode directe parce qu'elle aussi renvoie à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement: la pratique orale de la langue en classe prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique)²²

Cette méthodologie accorde le primat à l'oral et l'activité d'expression écrite est limitée à quelques exercices de transformation.

Dans la méthode audio-orale, deux notions prennent une importance comparable ; celle de la priorité à l'oral : la notion de *situation* (qui donne sa signification à la forme linguistique, manifestant une intention du locuteur) et celle de *structure linguistique* (qui conduit à un modèle reproductible et assimilable par l'apprenant).

Donc, il n'y a pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit.

²¹Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p64

²²C.PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p86

11.3. Méthode structuro-globale audio-visuelle

Après des travaux menés conjointement à la fin des années 1950 en France²³, apparaît la méthode structuro-globale audio-visuelle dont les fondements sont :

- une théorie linguistique explicitement structurale pour les contenus et la progression ;
- une primauté résolue à l’oral;
- une forte intégration des moyens audiovisuels ;
- une théorie de l’apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (certains comprendront, à tort : exercices béhavioristes) ;
- une conception globale de la communication ouverte *in fine* sur la pratique sociale.

Dans la méthode SGAV une séquence se passe du type suivant : présentation, explication, répétition, mémorisation et correction, exploitation, transposition.

- *Présentation* du contenu nouveau, sous forme vivante, dans une situation de communication et avec des supports variés où texte, image et son se trouvent associés ;
- *explication*, terme indiquant clairement que l’on se place du côté de l’enseignant, dont le travail vise en fait à faciliter ce qui sera l’accès au sens ou *compréhension*.

La méthode structuro-globale audio-visuelle(SGAV) se caractérise par une approche contrastive et une priorité à l’oral. La production orale est privilégiée au détriment de l’écrit, les enseignants consacrent leur temps à l’étude de la prononciation, avec l’aide du magnétophone et bientôt du laboratoire de langue, ils utilisent un vocabulaire soigneusement restreint aux besoins immédiats de la leçon, afin de renforcer les exercices de production orale.

L’écrit est donc resté masqué et il est considéré comme une activité dérivée de l’oral, et sa situation ne s’est donc pas vraiment améliorée.

²³ Avec Rivenc au Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français (CREDIF), et à Zagreb en Yougoslavie, par l’équipe de Guberina,

11.4. Approche communicative

L'approche communicative c' est une approche développée dans les années 70. Cette approche est fondée sur les principes théoriques de l'approche cognitive dans le cadre de la psychologie.

La légitimité de l'écrit et son importance se sont trouvées accrues par le souci de procéder à un enseignement fonctionnel du français, marqué, dans les approches communicatives, par la célèbre formule de la « centration sur l'apprenant ». Au premier plan des préoccupations des concepteurs de cours et de méthodes de FLE figuraient les « besoins langagiers » des apprenants, auxquels les cours devaient prioritairement répondre.

L'écrit prend sa place dans un processus qui apporte de bonnes stratégies pour renforcer la compétence de lecture permettant d'avancer de manière progressive vers la production écrite en seconde langue, idée qui est renforcée par Moirand(1979) qui affirme qu'« enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (Moirand, 1979: 97).

À partir de cette approche, l'écriture devient plus importante. Dès lors, la réflexion et la recherche sur le développement de ce processus en langue étrangère ont été abondantes, contribuant de manière significative à la connaissance et à la création de matériels pédagogiques par l'apprentissage de l'écriture.²⁴

On peut résumer que ;

La légitimité de l'écrit et son importance se sont trouvées accrues par le souci de procéder à un enseignement fonctionnel du français, marqué, dans les approches communicatives, par la célèbre formule de la« centration sur l'apprenant ». Au premier plan des préoccupations des concepteurs de cours et de méthodes de FLE figuraient les « besoins langagiers »des apprenants, auxquels les cours devaient prioritairement répondre.

Les méthodes directes, puis les méthodes audio-orales et audio-visuelles ont affirmé avec force la priorité de l'oral sur l'écrit, et repoussé jusqu'à la fin des années 1970 la réflexion sur les compétences requises pour la rédaction de textes. Les approches communicatives, parce qu'elles mettaient l'accent sur l'importance des situations de communication, sur les stratégies des sujets et sur la nécessité d'adapter les

²⁴Elizabeth Villarreal Correcha. *Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation* [En ligne]. Thèse Linguistique. Poitiers : Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <<http://theses.univ-poitiers>.

Conclusion

D'après l'étude théorique, nous avons constaté que l'apprentissage de l'écrit en (FLE), (apprentissage d'une langue étrangère), rencontre des difficultés chez l'apprenant de cette langue qui résultent des erreurs de plusieurs origines. Maintenant, la question qui reste à confirmer : Comment analyser ces types d'erreurs dans l'apprentissage de l'écrit en FLE ? Et comment peut-on les résoudre ?

CHAPITRE III

Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Nous voulons dans ce chapitre analyser les copies de 4^{ème} année moyenne pour identifier et analyser les erreurs commises en production écrite dans le but de répondre aux questions de notre recherche.

La première partie est réservée à l'analyse des erreurs de la production écrite des apprenants tout en s'appuyant sur la grille analytique de NINA / CATACH.

La deuxième partie du chapitre 03 est réservée au questionnaire proposé aux 12 enseignants de 4^{ème} année moyenne du CEM Djaballah El Bachir El-Oued. Ce questionnaire est composé de questions ; questions ouvertes et questions fermées.

1. Public

Notre travail de recherche a été réalisé auprès des apprenants de 4^{ème} AM nous avons choisi un échantillon de ces apprenants ; cet échantillon est composé de 04 filles et 06 garçons âgés entre 14 et 16 ans.

2. Consigne de la rédaction

L'équipe responsable de la rubrique culturelle de ton collège et toi-même avez pris part à la rencontre cinématographique mensuelle organisée par la cinémathèque de ta ville. Après avoir assisté à la projection du film « la bataille d'Alger », Lion d'or au festival de Venise de 1965. Chacun de vous rédigera un texte argumentatif pour expliquer les raisons du succès de ce chef d'œuvre classé parmi les 50 meilleurs films de tous les temps.

La meilleure production sera publiée sur le site web de votre collège dans le but de mettre en valeur le cinéma algérien.

3. La grille typologique de NINA CATACH

3.1. Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã)

Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

3.2. Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã),

correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

3.3. Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments

graphiques qui assurent diverses fonctions :

- marques finales de liaisons : par exemple, 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
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

3.4. Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

3.5. Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

3.6. Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

4. Analyse des copies

Copie 01 : Nombre total des erreurs : 16

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|---|--------|-------------|-------------------------------|
| Erreur à dominante phonétique | 1 | 6.25% | Alge (Alger) |
| Erreur à dominante Phonogrammique | 2 | 12.50% | Represent (Représente) |
| Erreur à dominante Morphonogrammique | 7 | 43.75% | Le souffrance (La souffrance) |

Copie 02 : nombre total des erreurs : 06

| Type d'erreur | Nombre | pourcentage | Exemples et corrections |
|--------------------------------------|--------|-------------|-----------------------------|
| Erreur calligraphique | 1 | 16.66% | Neilleur (meilleur) |
| Erreur à dominante phonétique | 2 | 33.33% | Colonisature (colonisateur) |

| | | | |
|---|---|--------|-----------------------|
| Erreur à dominante Phonogrammique | 1 | 16.66% | Evenement (événement) |
| Erreur à dominante Morphonogrammique | 1 | 16.66% | |
| Erreur à dominante Logogrammique | 1 | 16.66% | Durent(Durant) |

Copie 03 : Nombre total des erreurs : 2

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|--------------------------------------|--------|-------------|-----------------------------|
| Erreur à dominante phonétique | 2 | 100% | deuxièmement (deuxièmement) |

Copie 04 : Nombre total des erreurs : 8

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|---|--------|-------------|--|
| Erreur à dominante phonétique | 1 | 12.5% | deuxièmement (deuxièmement) |
| Erreur à dominante morphonogrammique | 7 | 87.5% | nos moudjagidine que ont joué un role (nos moudjahidines qui ont joué un rôle) |

Copie 05 : Nombre total des erreurs orthographiques : 06

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|---------------|--------|-------------|-------------------------|
|---------------|--------|-------------|-------------------------|

| | | | |
|--|---|--------|----------------|
| Erreur à dominante phonétique | 1 | 16.66% | eat un(est un) |
| Erreur à dominante Phonogrammique | 5 | 83.33% | filme (film) |

Copie 06 : Nombre total des erreurs : 08

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|--|--------|-------------|-------------------------|
| Erreur à dominante Phonogrammique | 6 | 75% | Filme (film) |
| Erreur à dominante idéogrammique | 2 | 25% | alger (Alger) |

Copie 07 : Nombre total des erreurs orthographiques : 14

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|---|--------|-------------|----------------------------------|
| Erreur à dominante Phonogrammique | 3 | 21.42% | Realise (réalise) |
| Erreur à dominante morphonogrammique | 9 | 64.28% | Meilleurs film (meilleurs films) |
| Erreur à dominante Logogrammique | 1 | 7.14% | été (était) |
| Erreur à dominante non fonctionnelle | 2 | 14.28% | Soufrance (souffrance) |

Copie 08 : Nombre total des erreurs : 6

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|--|--------|-------------|-------------------------|
| Erreur à dominante Phonogrammique | 3 | 50% | D'apord (d'abord) |
| Erreur à dominante idéogrammique | 3 | 50% | le film(Le film) |

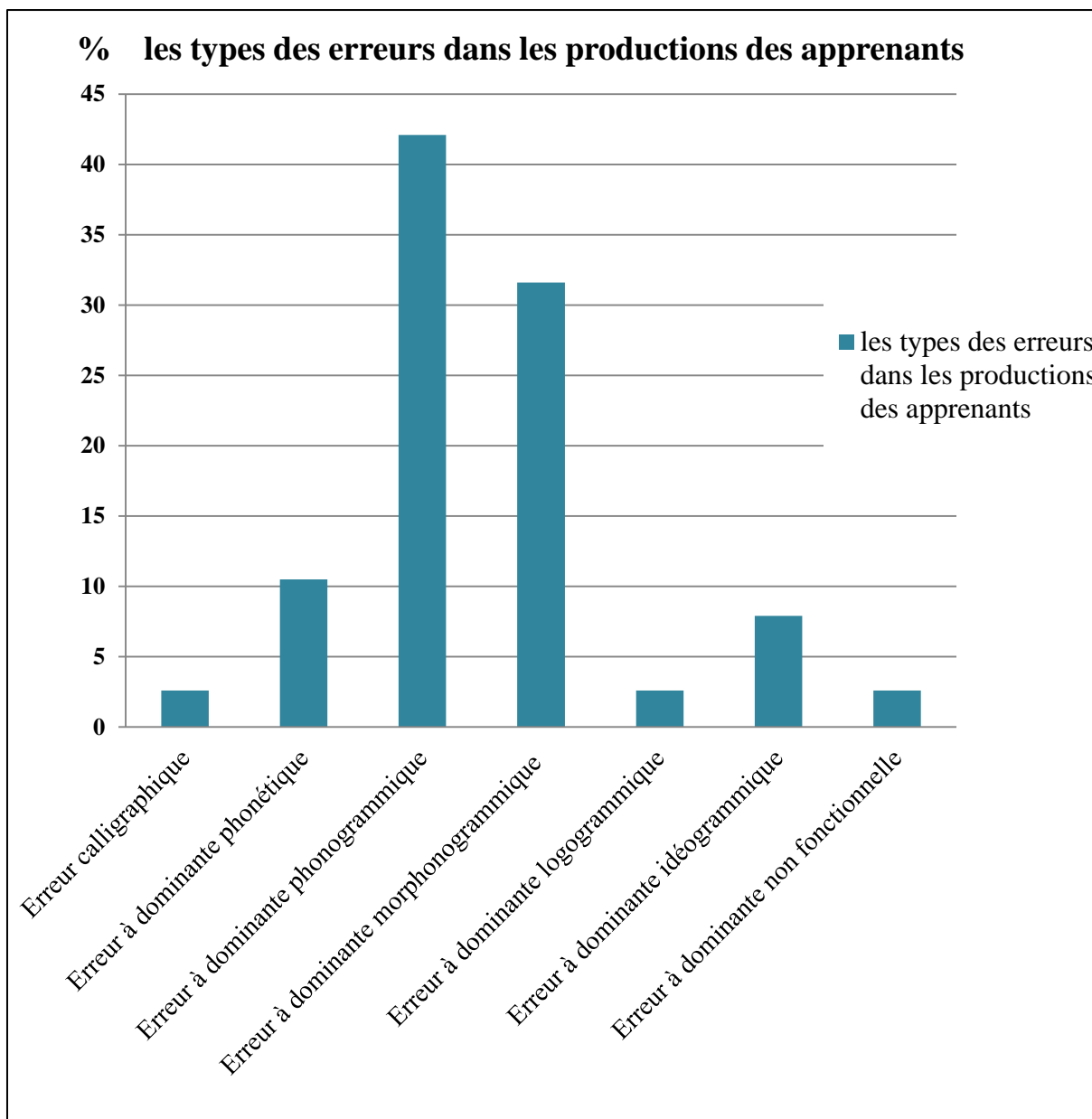
Copie 09 : nombre total des erreurs : 09

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|--|--------|-------------|--|
| Erreur calligraphique | 1 | 11.11% | Commu (connu) |
| Erreur à dominante Phonogrammique | 7 | 77.77% | Batiable (bataille) |
| Erreur à dominante idéogrammique | 1 | 11.11% | ...mérite Le succès (mérite le succès) |

Copie 10 : Nombre total des erreurs : 07

| Type d'erreur | Nombre | Pourcentage | Exemples et corrections |
|--|--------|-------------|--|
| Erreur à dominante phonétique | 2 | 28.57% | ...eat un... (est un.) |
| Erreur à dominante Phonogrammique | 5 | 71.42% | Applikations (applications) Musik (musique) |

On peut reporter les données comme suit :



Graphie01 : Comparaison entre les différents types d’erreur et leur pourcentage dans les productions écrites des apprenants.

5. Analyse du questionnaire

Q1 : Les apprenants font des erreurs au niveau de :

L’oral

L’écrit

Les deux

Commentaire :

D'après les réponses des enseignants nous pouvons constater que les apprenants font des erreurs au niveau de l'oral et de l'écrit.

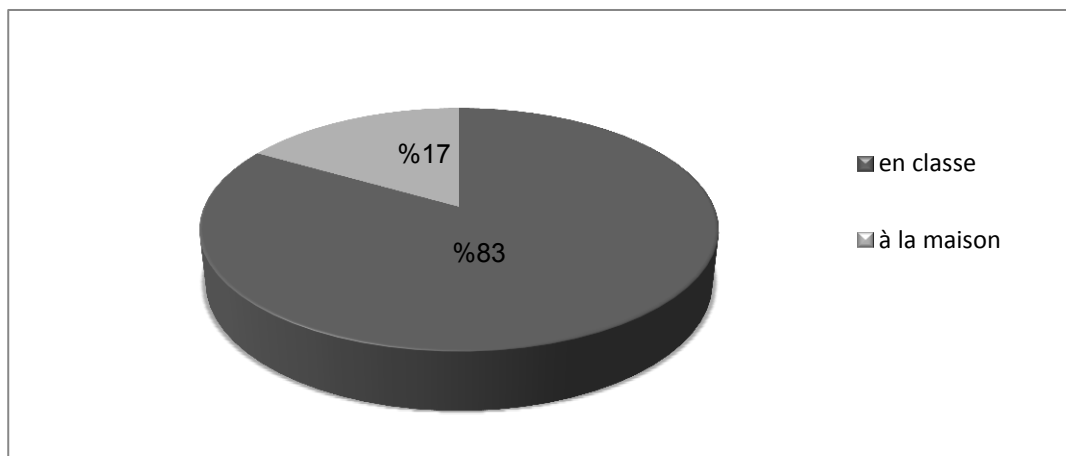
Q2 : Les apprenants produisent leurs productions écrites :

A la maison

En classe

Commentaire :

Presque tous les enseignants demandent aux apprenants de rédiger la production écrite en classe afin de motiver leurs compétences personnelles et les guider en cas de besoin.



Ces données peuvent être interprétées comme suit :

Graphe 02 : Où produisent-les apprenants leurs productions écrites.

Q3 : Comment trouvez –vous le niveau de la production de vos apprenant ?

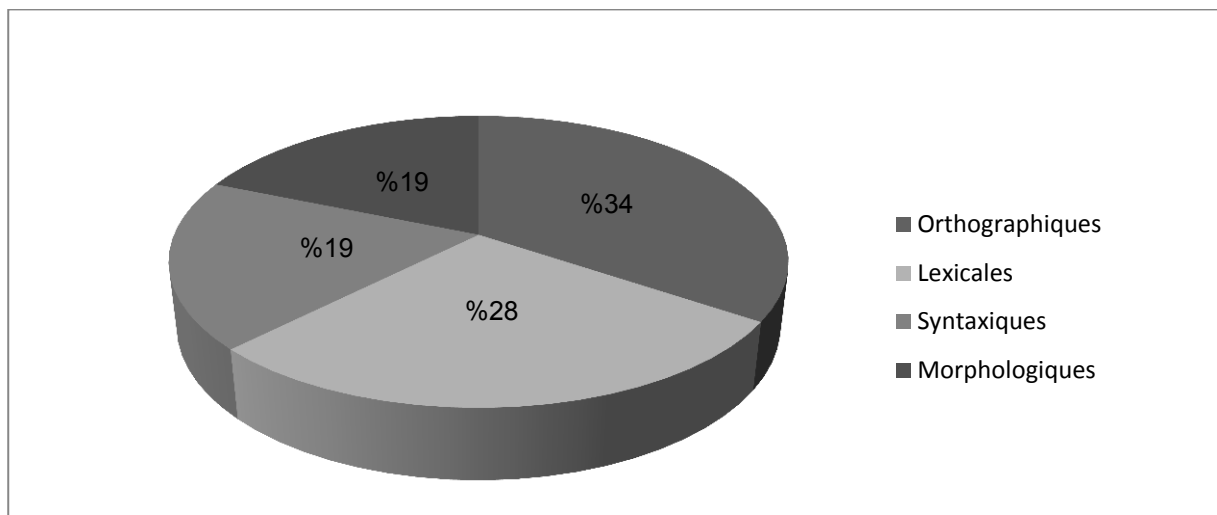
Commentaire :

La majorité des enseignants ont affirmés que les apprenants ont un niveau moyen.

Q4 : Quelles sont les types d'erreurs les plus remarquées chez les apprenants à l'écrit ?**Commentaire :**

Tous les enseignants se sont mis d'accord que les erreurs d'orthographe et de syntaxe se trouvent au sommet des erreurs.

Les données sont schématisées comme suit :



Graph 03 : Les types d'erreurs les plus remarquées chez les apprenants à l'écrit

Q5 : Quelles sont les difficultés que vous affrontez chez les apprenants durant la séance de production écrite ?**Commentaire :**

Les enseignants dans cette question ont plusieurs réponses : manque de vocabulaire, le recours à la langue maternelle aussi des phrases non cohérentes.

Q6 : Entant qu'enseignant, que faites-vous pour remédier à cette difficulté ?**Commentaire :**

Les enseignant ont suggéré plusieurs solutions tel que : faire des exercices de préparation à l'écrit, écrire des phrases simples et de leurs donner une boite à outils.

Q7 : Quelle est votre méthode de travail lors de la séance de la production écrite ?

Commentaire :

La majorité des enseignants ont répondu par :

1-faire rappel de titre de la séquence et du projet

2-La consigne

3-Critère de réussite

4-Sac à mots

Q8 : Que doit faire l'apprenant pour éviter ces erreurs ?**Commentaire :**

Les enseignants ont dit que la lecture est la meilleure solution pour éviter ces types d'erreurs.

6. Analyse et interprétation des résultats**6.1. La production écrite des apprenants**

Durant l'analyse nous avons remarqué que les erreurs les plus commises dans les productions écrites sont les erreurs phonographiques (34 erreurs) puis les erreurs morphogrammiques (14 erreurs) après les erreurs phonétiques (10 erreurs).

❖ les erreurs phonogrammiques

Ces erreurs résultent d'un mauvais choix de graphème autrement dit un apprenant ne connaît pas les règles fondamentales de transcription et de position d'une hésitation entre graphème de fréquence voisine.

Exemple : realise (réalise)

❖ Les erreurs morphogrammiques

Nous avons constaté que ces erreurs sont parmi les 3 erreurs les plus commises dans les productions des apprenants, elles résultent d'une mal compréhension de système morphologique.

Exemple: Le souffrance (La souffrance)

❖ Les erreurs phonétiques

Les erreurs phonétiques sont parmi les erreurs les plus commises dans les productions écrites des apprenants.

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale, c'est le cas d'un apprenant qui écrit (mounton) parce qu'il ne sait pas que l'on prononce *mu.tɔ̃*

Exemple : Alge (Alger)

6.2. Le questionnaire

D'après les réponses des enseignants nous remarquons que les apprenants de 4^{ème} moyenne commettaient beaucoup d'erreurs d'orthographe et de syntaxes à cause de manque de compétences et l'influence de la langue maternelle de plus, les enseignants ont affirmé que les apprenants font des erreurs au niveau de l'oral et de l'écrit finalement, la majorité des enseignants trouvés que la lecture est parmi les meilleurs solutions pour traiter ces erreurs.

7. Conclusion

Cette étude a pour objectif d'identifier et d'analyser les erreurs commises par les apprenants de 4^{ème} année moyenne dans leurs productions écrites.

La partie pratique est réservée pour l'analyse des copies des apprenants et le questionnaire.

D'abord, nous avons relevé les erreurs et les classer selon la grille typologique de NINA CATACH.

Ensuite, les réponses des enseignants nous ont aidées à connaître les causes qui amènent les apprenants à produire ces erreurs.

Cette analyse démontre aussi que les erreurs les plus commises par les apprenants de 4^{ème} année moyenne sont les erreurs d'orthographe et de syntaxe à cause de manque de connaissance et l'influence de la langue maternelle.

Enfin, les enseignants trouvent que la lecture est la meilleure solution pour que les apprenants puissent améliorer son niveau de l'écrit.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la production écrite est une activité très complexe, où l'apprenant est obligé de réinvestir ses acquisitions et ses compétences linguistiques et qui se trouve face à cette complexité bloqué par le syndrome de la feuille blanche dont il a peur de commettre des erreurs.

La correction des erreurs est une activité très importante et surtout dans une classe de FLE parce qu'elle améliore le niveau des apprenants et leur permet d'acquérir de nouvelles informations. Ce qui confirme notre hypothèse, la connaissance des difficultés des apprenants durant l'acquisition de leur apprentissage contribue à l'amélioration de leur niveau en production écrite. Donc, il faudrait que l'enseignant essaie d'analyser les valeurs des erreurs et de connaître leurs origines, il faudrait aussi que les apprenants deviennent conscients de corriger les erreurs qu'ils ont commises et de s'habituer à la démarche d'autocorrection. Donc, c'est le rôle de l'enseignant d'amener ses apprenants à réfléchir sur les difficultés et de les aider progressivement à mobiliser leurs activités métacognitives.

Pour examiner cette problématique (l'erreur dans l'apprentissage de la production écrite), nous avons consacré tout un chapitre dans lequel nous avons parlé de l'erreur, ses origines, ses statuts, sa typologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le troisième, nous l'avons consacré à la pratique, c'est-à-dire notre enquête sur terrain, nous avons analysé le questionnaire destiné aux enseignants et nous avons analysé aussi les copies des apprenants selon la grille d'analyse de Nina CATACH.

L'analyse des copies, nous a permis de mettre la lumière sur les différents types des difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs productions écrites, ces difficultés affectent l'ensemble des compétences rédactionnelles (la compétence linguistique, socioculturelle, etc.) et non seulement la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.).

Les résultats du questionnaire que nous avons fait confirment que l'origine des difficultés des apprenants lors de la production écrite est d'une part, le manque de pratique de l'activité de lecture et de l'écriture en classe, aussi la connaissance erronée de l'enseignement-apprentissage de l'écrit et sa représentation comme la bête noire chez les apprenants.

Les résultats obtenus nous ont permis d'obtenir plus d'informations et de mieux comprendre les erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites en FLE.

Pour l'amélioration des productions des apprenants, nous pouvons donner comme conseils:

- Consacrer plus de séances à la lecture des textes en classe pour développer la capacité de lecture.
- Faire plus d'exercices pratiques de production écrite.
- Habituer les apprenants à travailler avec des situations authentiques.
- Respecter les étapes de la production écrite.
- Développer la vigilance et l'attention des apprenants pour dépasser les erreurs orthographiques.
- Corriger les erreurs par l'enseignant et les habituer à s'auto-corriger.

Enfin, nous souhaitons avoir pu donner à travers ce présent travail un éclairage aussi objectif que possible sur l'activité de la production écrite et sur sa prise en charge dans l'acte de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, notre recherche devrait ouvrir la voie à plus de travail à faire dans ce domaine à l'avenir.

ANNEXES

Annexe 01

Le film de bataille d'Alger, c'est un parmi les 50 meilleurs films de tous les temps.

Tout d'abord, le film "la bataille d'Alger" représente du le souffrance de peuple Algérien en bataille.

Ensuite, le film représente du le moudjahidines qui ont joué un rôle dans la lutte contre le colonisateur.

Enfin, le film de bataille d'Alger c'est un belle et meilleur film du la cinéma Algérien.

Annexe 02 :

- Le film la bataille d'Alger est un meilleur des films algériens de tous les temps.

- D'abord, la réalité triste vécue par les algériens durant cette période, comme la faim, la soif et l'injustice.

- Ensuite, le film contient des événements historiques attend le peuple algérien en raison de l'oppression du colonisateur.

- Enfin, je pense que le film "La bataille d'Alger" restera le meilleur film du cinéma algérien.

Annexe 03 :

Le film la bataille d'Alger est l'un des plus beaux.

D'abord, le film de chef d'œuvre comme la pauvreté, l'injustice

Ensuite, il de ce chef d'œuvre classé parmi les 50 meilleurs films de tous les temps

Donc, je vous incite de regarder le film la bataille d'Alger

- Le film "la bataille d'Alger" est l'un des meilleurs et importants films Algérien de tous les temps -

Premièrement, le film représente la réalité (triste) amère vécue par les Algériens, comme la faim, le séif et l'injustice.

Deuxièmement, le film (~~représente~~) représente des moments (de) triste du colonisateur et nos maudjahidine que ont joué un rôle de la lutte contre le colonisateur par exemple Ali la pointe.

- Pour toute ces raisons, (Le film "la bataille d'Alger" est un film beau et magnifique représente du nos maudjahidine le courageux.

Annexe 05 :

Le film La bataille d'Alger est un film bouleversant. Il suffit de le regarder pour se plonger dans une période douloureuse de l'histoire de notre pays.

Réalisé brillamment par Gillo Pontecorvo, il nous offre des images fortes et horribles de la guerre. De plus les acteurs jouent avec brio, ce qui rend le film encore plus réaliste et l'impression.

Annexe 06 :

Le film La bataille d'Alger
reste parmi les 50 meilleurs
films de tous les temps.

Remarquable, c'est un film réaliste de
pour le peuple d'Algérie et le combattant.

Remarquable, mais ne oubliez pas la
courageuse de leur voisins.

- En fin, le chef d'œuvre
était et reste le fort et parmi
les 50 meilleurs films.

[Zatouche Sadjida]

• Le film la bataille d'Alger est l'un de plus meilleurs films de 1965 jusqu'à maintenant.

• tout commencer, le film présente la réalité de souffrance et de pauvreté pendant la colonisation française notamment l'injustice et les préjugés.

• Puis, il réalise des événements historiques et durs au même temps. par exemples, les manifestations de 8 mai 1945.

• Enfin, le film spectaculaire a plusieurs sens et sentiments parce qu'il été beaucoup de sacrifices de combattants et de batailles risqué comme, la révolution de 1^{er} novembre et les différents attentats.

• Donc, je pense que ce magnifique œuvre a été et restera le meilleur pendant plusieurs années à un grand succès.

Annexe 08 :

Le film "La bataille d'Alger" est l'un des meilleurs et des plus importants films algériens de tous les temps.

D'abord, le film représente la réalité triste vécue par les algériens durant cette période. Comme la faim, la soif, l'injustice.

de plus, le film contient des événements, l'histoire et des moments de malheur vécus par le peuple algérien en raison de l'oppression colonisatrice.

Annexe 09 :

- Le film labatorialise d'Alger est un bouleversant il suffit de le regarder pour se plonger dans une période douloureuse de l'histoire de notre pays Réalisé brillamment par Gillo Pontecorvo il nous offre des ~~une~~ images fortes d'horreurs de la guerre, de plus les acteurs y jouent avec brio ce qui rend le film encore plus réaliste On a l'impression de revivre cette période racontée tant de fois sur les bancs de nos écoles comme si l'on y était

- Sans nul doute ce film est un témoignage historique poignant qui mérite les succès qu'il a connus et qu'il connaît encore.

Annexe 10 :

- Le film La bataille d'Alger est un film bouleversant. Il suffit de le regarder pour se plonger dans une période douloureuse de l'histoire de notre pays.

Réalisé brillamment par Gillo Pontecorvo, il nous offre des images fortes d'horreur de la guerre. De plus, les acteurs y jouent avec brio, ce qui rend le film encore plus réaliste. On a l'impression de revivre cette période, racontée tant de fois sur les bancs de nos écoles comme si l'on y était.

Sans nul doute, ce film est un témoignage historique poignant qui mérite le succès qu'il a connu et qu'il connaît encore.

Annexe 11 :

**Université : Hammah Lakhdar El Oued
Département de français
Faculté des lettres et des langues**

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études ; master II spécialité didactique et langue appliquée ; s'intitule « l'analyse de l'erreur en production écrite » madame, monsieur enseignant (e) au 4AM, nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses sont anonymes.

Questions :

1) Les apprenants font des erreurs au niveau de :

L'oral

l'écrit

les deux

2) Les apprenants produisent leurs productions écrites :

A la maison

en classe

3) Comment trouvez-vous le niveau de la production de vos apprenant ?

.....

4) Quelles sont les types des erreurs les plus remarquées chez les apprenants à l'écrit ?

a. Orthographiques

b. Lexicales

c. Syntaxique

d. Morphologiques

Autres.....

5) quelles sont les difficultés que vous affrontez chez les apprenants durant la séance de production ?

.....

6) Entant qu'enseignant, que faites-vous pour remédier cette difficulté ?

.....

7) Quelle est votre méthode de travail lors de la séance de la production écrite ?

.....

.....

8) Que doit faire l'apprenant pour éviter ces erreurs ?

.....

**BIBLIOGRAPHIE
ET
REFERENCES**

Bibliographie

➤ Les ouvrages

- ACHOUCHE M., « *la situation sociolinguistique en Algérie* », in *Langues et Migration*, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981,
- BLANCHET Philippe, « *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé* ». In: La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. pp. 31-36. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776_7784_2006_num_38_1_1691
- GRUCA Isabelle et CUQ Jean-Pierre, « *cours de didactique du français LE et LS* », Coll. Didactique du FLE, PUG., 2002, p182.
- Anissa MADAGH, Halim BOUZELBOUDJEN et Chafik MERAGA, « *Guide d'utilisation du manuel FRANÇAIS, quatrième année de l'enseignement moyen* »
- Maquilla Larry, Martine, « *L'interprétation de l'erreur.* » CLE international. Paris, 2003
- MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.
- MARTINEZ Pierre, « *La didactique des langues étrangères* », Presses Universitaires de France, Paris, 1996
- NAJI Soumaya, « *La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple* », Paradigmes, vol. IV, n° 02, 2021, p. 209-216.
- PUREN Christian, « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p180-448
- Victor ALLOUCHE et Bruno MAURER, « *L'écrit en FLE Travail du style et Maîtrise de la langue par* »

➤ Dictionnaires

- CUQ Jean-Pierre et al., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire* », ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003.
- DUBOIS Claude et al., « Pluridictionnaire Larousse, le dictionnaire des collèves ». LAROUSSE. Ed Nancy ,1977.
- DUBOIS Jean. et al., « *Dictionnaire de linguistique* », LAROUSSE, Ed 1994, Paris, 2002
- REY, M., MORVAN, D., « *Dictionnaire culturel de la langue française* », le Robert, Paris, 2005.
- Rey, Alain et al. (2011). « *Dictionnaire historique de la langue française.* » Paris : Robert.

➤ Articles

- Ducancel Gilbert. Jacques David, Sylvie Plane et coll. (1996) : L'apprentissage de l'écriture de l'école au collève. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. pp. 170-176; https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2514_t1_0170_0000_1
- Demirtaş, Lokman & Gümüş, Hüseyin (2009) « *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* » Synergies Turquie n° 2,125-138
- SYLVIE Plane, « *L'écriture et son apprentissage à l'école primaire.* »
- <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>
- (<http://lebonusage.over-blog.com> /article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html). Consulté le : 19/03/2022 à 20:19

➤ Sites web

- www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm
- fradet.net/img/memoires/memoire_pe1.pdf. (Consulter le 10/03/2015 à 09.00).
- <https://open.crea-learning.com> Consulté le 13/05/2022
- [https://didaquest.org/wiki/expression_%c3%a9crite#definition]. Consulté le 17/05/2022
- www.ifadem.org . Consulté le 20/05/2022

➤ Mémoires

- BENAHMED Hadda, Mémoire de Magister, « *Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif, dans une classe de première année moyenne. Analyse pédagogique.*» Université MENTOURI de CONSTANTINE.2007
- Elizabeth Villarreal Correcha. *Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation* [En ligne]. Thèse Linguistique. Poitiers : Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <<http://theses.univ-poitiers>.
- Kheira AMAR, Mémoire de master, « Difficultés au niveau de la production écrite et pratiques enseignantes en classe de FLE. Cas : la 4ème année moyenne » Sous la direction de : Dr. Ilhem BENAHMED, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem.
- UETTALA Amale, Thèse de doctorat en Sciences en didactique du FLE « Étude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3ème année LMD », Université de Batna Sous la direction de : Pr. MANAA Gaouaou ,2017/2018
- Zeferino Saldanha, « Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango » Zeferino Saldanha Disponible Zeferino Saldanha. Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. Littératures. 2010.
□Dumas-01135096□

➤ Les références

Les réfradet.net/img/mémoires/memoire_pe1.pdf. (Consulter le 10/03/2015 à 09.00).

Rey, Alain et al. (2011). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Robert.

Jean Pierre CUQ, et al. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.

Marquilló Larry, Martine (2003). L'interprétation de l'erreur. Paris : CLE international.

REY, M., MORVAN, D., 2005, Dictionnaire culturel de la langue française, le Robert, Paris.

Demirtaş, Lokman & Gümüş, Hüseyin (2009) « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » Synergies Turquie n° 2, 125-138

(<http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html>).Consulté le : 19/03/2022 à 20:19

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

<https://open.crea-learning.com> Consulté le 13/05/2022

Jean Pierre CUQ, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire* », ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p78-79.

Claude DUBOIS et al., « Pluridictionnaire Larousse, le dictionnaire des collèges ». LAROUSSE. Ed Nancy ,1977.

Jean DUBOIS et al., « *dictionnaire de linguistique* », LAROUSSE, Ed 1994, Paris, 2002

Isabelle GRUCA et CUQ Jean-Pierre, « *cours de didactique du français LE et LS* », Coll. Didactique du FLE, PUG., 2002, p182.

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

Plane SYLVIE, « *L'écriture et son apprentissage à l'école primaire.* »

M. Achouche, « la situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migration*, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, p.46.

Anissa MADAGH, Halim BOUZELBOUDJEN et Chafik MERAGA, « *Guide d'utilisation du manuel FRANÇAIS, quatrième année de l'enseignement moyen* »

[https://didaquest.org/wiki/expression_%c3%a9crite#definition]. Consulté le 17/05/2022

www.ifadem.org . Consulté le 20/05/2022

Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988,

Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996

Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p64

Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p86

Avec Rivenc au *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF), et à Zagreb en Yougoslavie, par l'équipe de Guberina,

Elizabeth Villarreal Correcha. *Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation* [En ligne]. Thèse Linguistique. Poitiers : Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <<http://theses.univ-poitiers>.