



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITÉ DU 08 MAI 1945- Guelma

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DE LA LANGUE FRANÇAISE



MEMOIRE

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettre et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité: *Didactique et langue appliquée*

Elaboré par :

BOUDEM Soundes Selsabil

HOUMEUR Narimane

Dirigé par :

M. ABU-ISSA Sami

Intitulé

**L'erreur, un facteur d'amélioration de la compétence scripturale
chez les élèves de 4^{ème} année du cycle moyen du collège 05 juillet
1962 Guelma**

Soutenu le : 1/10/2020

Devant le jury composé de :

Nom et prénom

Grade

- Président : M. NACEUR CHERIF Lamine, maître-assistant A, Université 8 Mai 1945-Guelma

- Encadrant : M. ABU-ISSA Sami, maître-assistant A, Université 8 Mai 1945- Guelma

- Examineur : M. HAMAMDIA Samir, maître-assistant A, Université 8 Mai 1945- Guelma

Année universitaire: 2019/2020

Remerciements

Nous tenons à exprimer nos remerciements à notre directeur de recherche M. ABU-ISSA Sami pour ses conseils, ses encouragements et son orientation qui nous ont permis de réaliser ce travail.

Nous tenons également à adresser nos vifs remerciements aux membres du jury pour avoir accepté d'examiner et de juger ce travail.

Nous adressons nos remerciements les plus chaleureux à tous nos enseignants du département de français.

Grand merci à tous ceux qui nous ont aidées et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de fin de cycle.

Que tous ceux qui nous ont soutenues et n'ont pu être cités trouvent ici l'expression de notre profond respect.

BOUDEM & HOUMEUR

Dédicace

Je dédie ce travail

À mes chers parents.

À tous les membres de ma famille.

BOUEM
SOUNDES SELSABIL

Dédicace

Je dédie ce travail à toute ma famille

Particulièrement:

À mes chers parents pour leur encouragement et leur soutien

À mes chères sœurs et leurs enfants, ma source de joie et de bonheur.

À toute personne qui a participé à ma réussite.

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

HOUMEUR

NARIMANE

Résumé

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons tenté de mettre en exergue la notion de l'erreur et la place qu'elle occupe dans la didactique des langues étrangères avant d'étudier son évolution dans les productions écrites des élèves-apprenants de la quatrième année du cycle moyen.

En effet, l'erreur a pris de l'importance dans les nouvelles méthodologies d'enseignement et elle n'est plus considérée comme source d'échec mais plutôt comme un moyen d'enseignement pour les enseignants et un outil d'apprentissage pour les apprenants.

Dans l'objectif d'analyser les erreurs écrites des apprenants et remédier aux lacunes rédactionnelles, nous avons opté, dans notre travail, à ces deux instruments d'investigation : l'analyse des copies et l'enquête par questionnaire.

Mots clés :

Erreur, Faute, Production écrite, Correction, Remédiation, Compétences rédactionnelles.

Abstract:

The aim of this work was to highlight the notion of error and its role in the didactics of foreign languages and to study its evolution in written productions of student-learners in the fourth year of the middle cycle.

In fact, error has gained importance in new teaching methodologies and is no longer seen as a source of failure but rather as a mean of teaching for teachers and a learning tool for learners.

In order to analyze the written errors of the learners and remedy the editorial gaps, we have opted in our work to the following two instruments of investigation: the analysis of copies and the inquiry by questionnaire.

Key words:

Error, Fault, Written production, Correction, Remediation, Editorial skills.

حاولنا في هذا العمل البحثي تسليط الضوء على فكرة الاخطاء والمكانة التي تحتلها في تدريس اللغات الاجنبية قبل دراسة تطورها في التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة.

للأخطاء اهمية في منهجيات التعليم الجديدة و لم يعد ينظر اليهم على اساس مصدر الفشل بل كوسيلة للتدريس للمعلمين و اداة تعليمية بالنسبة للتلاميذ.

ومن اجل تحليل اخطاء المتعلمين ومعالجة الثغرات الكتابية اخترنا في عملنا هاتين الاداتين الاستقصائيتين تحليل التعابير الكتابية والاستقصاء بواسطة الاستجواب.

الكلمات المفتاحية

وهلة، خطأ، تعبير كتابي، تصحيح، معالجة، مهارات كتابية.

Table des matières

Remerciements.....	2
Dédicace.....	3
Dédicace.....	4
Résumé.....	5
Liste des tableaux.....	11
Liste des figures.....	11
Introduction générale.....	12
Partie théorique.....	1
Chapitre 01 :.....	2
L'erreur en didactique des langues.....	2
Introduction.....	6
1- Définition de l'erreur.....	6
2- De la faute à l'erreur.....	6
2.1 Qu'est-ce que la faute ?.....	6
2.2 La distinction faute/erreur.....	7
3- Le statut de l'erreur.....	7
4- Typologie de l'erreur.....	9
4.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes :.....	9
4.2 Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique :.....	9
4.3 Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves :.....	9
4.4 Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles :.....	10
4.5 Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves :.....	10
4.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive :.....	10
4.7 Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire :.....	10
4.8 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu :.....	11
5- Classement des erreurs.....	11
5.1 Les erreurs à dominante phonétique.....	11
5.2 Les erreurs à dominante phonogrammique.....	11
5.3 Les erreurs à dominante morphogrammique.....	11
5.4 Les erreurs concernant les homophones (logogrammes).....	12
5.5 Les erreurs concernant les idéogrammes.....	12
5.6 Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement.....	12

Table des matières

Conclusion.....	14
Chapitre 02 :.....	5
L'erreur dans la production écrite.....	5
Introduction.....	16
1- Suivre l'erreur dans la production écrite.....	16
1.1 La production écrite.....	16
1.2 Pédagogie de l'erreur en production écrite.....	17
a. Conceptualisation.....	17
b. Systématisation.....	17
c. Appropriation et fixation.....	18
2- Traitement des erreurs.....	18
1.1 Le repérage des erreurs.....	18
1.2 La description des erreurs.....	19
1.3 La recherche des sources des erreurs.....	19
1.4 La proposition des pistes d'exploitation des erreurs dans l'apprentissage ou celles de remédiation.....	19
3- Correction et remédiation.....	20
3.1 Correction.....	20
3.2 Remédiation.....	24
Conclusion.....	25
Partie pratique.....	15
Chapitre 01 :.....	15
Protocole de la recherche.....	15
Introduction.....	28
1- Méthodologie de la recherche.....	28
1.1 Première technique de recherche : l'analyse d'un matériel didactique.....	28
1.2 Deuxième technique de recherche : le questionnaire.....	28
2- Présentation de la population.....	29
2.1 Population visée.....	29
2.2 Échantillonnage.....	30
3- Protocole de l'expérimentation.....	30
Chapitre 02 :.....	27
Présentation, analyse et interprétation des données.....	27
1- Présentation, analyse et interprétation des données de l'analyse des copies des productions écrites des apprenants.....	33

Table des matières

2- Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire.....	35
Conclusion.....	42
Conclusion générale.....	43
Annexe 1.....	32
Annexe 2.....	51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau résumant les 3 modèles pédagogiques de référence selon J.-P. Astolfi.....	9
Tableau 2: Grille résumant le classement des erreurs selon N. CATACH.....	13
Tableau 3: Tableau montrant le dénombrement les erreurs des productions écrites des apprenants.	34

Liste des figure

Figure 1: Degré de fréquence des erreurs chez les apprenants de la 4 AM.....	34
Figure 2: Degré de fréquence des erreurs selon les enseignants.....	36
Figure 3: Degré de récurrence des types d'erreurs.....	36
Figure 4: Les types d'erreurs à corriger.....	37
Figure 5: Les séances de correction des erreurs.....	38
Figure 6: Les procédés de la correction.....	38
Figure 7: Le recours à la séance de remédiation.....	39
Figure 8: L'importance de la remédiation.....	40
Figure 9: L'importance de l'erreur.....	40

Introduction générale

Dans la classe du FLE, il est nécessaire de développer chez les apprenants l'habileté à écrire et à communiquer correctement dans la langue cible.

Le processus d'apprentissage passe souvent par des étapes progressives au cours desquelles l'erreur a toujours été présente.

Auparavant, la notion de l'erreur était vue par l'apprenant et par l'enseignant comme un signe de frustration, de découragement et parfois même comme un signe d'échec. Elle était considérée comme un élément pouvant entraîner la perturbation du processus d'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, l'avènement de la didactique des langues étrangères en a décidé autrement.

Aujourd'hui, la conception de l'erreur ainsi que son statut ont changé ; elle est dorénavant perçue comme un appui et un outil d'enseignement pour les enseignants et un signe de progression pour les apprenants.

L'erreur est donc devenue un passage inéluctable dans tout apprentissage. Comme le souligne Porquier (1977) : « L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre »¹.

Pédagogiquement parlant, l'erreur devient un facteur de progrès et un passage obligatoire dans l'enseignement/apprentissage, ce qui en fait un thème de recherche et justifie à notre sens de l'approfondir, par la mise en place de processus pédagogique faisant l'unanimité autour de sa conception, sa gestion et son traitement.

L'apprenant n'est pas assujéti à l'erreur uniquement à l'oral mais également à l'écrit. Or, les apprenants sont toujours confrontés à des obstacles lors de l'élaboration de leurs écrits, mais prendre en considération la manière dont leurs erreurs sont considérées et traitées leur permettra de progresser.

Nous avons choisi de traiter ce sujet parce que nous avons remarqué que l'erreur est un élément récurrent chez les apprenants et ils la considèrent toujours comme un frein. En effet, d'une manière singulière, nous apprenons et nous mémorisons les formes correctes des mots lorsque nous sommes corrigés.

¹ PORQUIER, R. (1977). « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », dans : *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, n°25, p.p.23-43

Cette réflexion nous a amenées à poser la question suivante :

- **Comment les erreurs peuvent-elles participer à l'amélioration de l'apprentissage de l'écrit ?**

Pour répondre à cette question, nous formulons les hypothèses suivantes :

- **Expliquer et négocier les erreurs avec les apprenants leur permettrait éventuellement d'améliorer leurs compétences scripturales.**
- **Corriger et remédier aux erreurs des apprenants permettraient l'amélioration de leur niveau.**

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous allons effectuer des recherches analytique, comparative et synchronique qui s'inscrivent dans le domaine de la didactique de l'écrit.

A partir de ces recherches, nous voulons prouver que l'erreur est une partie inhérente à l'apprentissage et elle permettra le développement et la progression des compétences rédactionnelles de l'apprenant.

Nous comptons élaborer notre travail de recherche à partir d'un échantillon de 40 élèves appartenant à la quatrième année du cycle moyen du collège 05 JUILLET 1962, qui se trouve au niveau de la cité populaire : 140 LOGEMENTS à Guelma.

La quatrième année représente une étape charnière et transitoire dans le niveau d'enseignement moyen. L'intérêt que nous portons pour ce niveau s'explique par le fait que c'est une période critique. Les élèves se situent entre deux phases : le primaire, qui est le début de l'apprentissage, et le secondaire. La quatrième constitue une année de préparation à l'examen de fin de cycle. Les connaissances sont censées être maîtrisées et installées chez les apprenants.

Nous développons notre sujet en suivant un plan axé sur deux parties distinctes : une théorique et une autre pratique.

- La première partie se compose de deux chapitres. Le premier titré « L'erreur en didactique », dans lequel, nous présentons des concepts clés relatifs à ce sujet comme : l'erreur, ses typologies, son classement et nous abordons le développement de son

statut au fil du temps. Dans le second, nous évoquons son traitement, les types de correction et la remédiation.

- Dans la deuxième partie qui est pratique, nous analysons, dans un premier lieu, les productions écrites d'examen en nous référant à une grille d'analyse afin de dégager les erreurs les plus récurrentes. Par la suite, nous allons tenter de les corriger avant de passer à la remédiation. Et enfin nous proposons une autre production écrite à réaliser pour comparer les résultats et vérifier s'il y a eu progression. Un questionnaire sera également adressé aux enseignants.

Les outils méthodologiques que nous allons utiliser pour réaliser ce travail sont développés comme suit :

- Les productions écrites des apprenants seront analysées, les erreurs seront collectées et classifiées dans une grille et un travail d'analyse et de comparaison sera effectué.
- Un questionnaire composé de neuf questions destinées aux enseignants du cycle moyen nous permettra d'obtenir des données sur leur expérience.

Dans ce travail de recherche, nous adoptons en premier lieu une analyse quantitative qui consiste en un dénombrement, une organisation ayant pour but de faire ressortir le type d'erreurs le plus récurrent. En deuxième lieu, nous effectuons une analyse qualitative du questionnaire destiné aux enseignants.

Partie théorique

Chapitre 01

L'erreur en didactique des langues

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons d'abord définir les deux notions « Erreur » et « Faute » et faire la distinction entre elles. Ensuite, nous évoquons le statut de l'erreur ainsi que ses typologies et son classement.

1- Définition de l'erreur

La notion de l'erreur reçoit différentes définitions qui varient selon le domaine ; au sens étymologique, ce terme vient du latin « error » de « errare » qui signifie d'après Le Petit Robert : « Un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent ».²

En didactique des langues, J.-P. CUQ et ALL proposent une définition provisoire de l'erreur : « Un écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue ».³

En pédagogie, l'erreur désigne : « Une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse, au comportement attendu ».⁴

L'erreur est un acte qui permet de connaître l'état de savoir de l'apprenant ainsi que de se renseigner sur l'état de ses connaissances qui sont en cours d'installation.

2- De la faute à l'erreur

2.1 Qu'est-ce que la faute ?

Plusieurs définitions ont été attribuées au terme « Faute » ; il vient du latin « fallita » qui signifie : « Action de faillir, de manquer », « Le fait de manquer d'être en moins ».⁵

« Erreur choquante, grossière commise par ignorance ».⁶

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à : « Des erreurs de type lapsus (inattention /fatigue) que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé ».⁷

² Dictionnaire Le Petit Robert 1, Nouvelle édition revue, Corrigée et mise à jour en 1992, p. 684

³ CUQ, J.-P. et ALL. (2004), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, p. 192.

⁴ ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

⁵ Ibid., p. 763.

⁶ Ibid. p. 764.

⁷ MARQUILLO LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International. P. 120.

2.2 La distinction faute/erreur

Les termes « Faute » et « Erreur » ont été longtemps employés comme des synonymes mais avec l'apparition des nouvelles approches en didactique ces deux notions se sont différenciées.

- La faute est considérée comme une erreur volontaire ou une action maladroite ou préjudiciable due à un manque de concentration, de confiance ou d'efforts. Ainsi, « On dit qu'il y a faute lorsque l'élève a les moyens de se corriger parce qu'il a déjà étudié la notion en question ».⁸
- Quant à l'erreur, elle est définie comme : « La méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) ».⁹

Donc, « On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger ; n'ayant pas encore étudié la notion en question ».¹⁰

Globalement, dans le langage courant est quasi impossible de distinguer faute et erreur, mais dans le domaine de la didactique des langues étrangères nous avons constaté que cela est possible ; l'erreur est le résultat d'un savoir inachevé ou d'une connaissance incomplète par contre la faute est le résultat d'aspects psychologiques et elle est commise en connaissance de cause.

Ainsi, le linguiste Gheorghe Doca met l'accent sur ces dichotomies en affirmant que : « Les fautes sont liées à la performance tandis que les erreurs sont liées à la compétence ».¹¹

3- Le statut de l'erreur

Autrefois, l'erreur était assimilée à la faute et avait un statut négatif mais après les études effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères; son statut a changé et elle n'est plus synonyme d'échec mais plutôt un moyen efficace et une opulence dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE.

J.-P. Astolfi présente le statut de l'erreur et le développe de la manière suivante :

- Le modèle transmissif :

⁸ <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-althalth-gamyi.10981/#post-61263>. Consulté le 21/02/2020.

⁹ Ibid. p. 120.

¹⁰ <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-althalth-gamyi.10981/#post-61263>. Consulté le 21/02/2020.

¹¹ DOCA, G. (1981). *Analyse psychologique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Dans ce modèle, les erreurs commises par les apprenants sont perçues comme des dysfonctionnements didactiques qui auraient dû être parées si toutes leurs compétences sont mises en œuvre.

Dans ce contexte, l'erreur est considérée comme une « Faute » et l'élève est sanctionné lors d'une évaluation finale.

- Le modèle béhavioriste :

Dans ce modèle, les apprenants sont guidés par leur enseignant à travers des séries de consignes et d'exercices c'est-à-dire, le savoir peut-être acquis en le décomposant en étapes et en unités rudimentaires. Dans ce cas, l'erreur est considérée comme un « bogue » et elle est expliquée comme une progression inefficace et mal adaptée au niveau des apprenants. Quant à, la réaction de l'enseignant face aux erreurs est vue comme une remise en cause du programme.

- Le modèle constructiviste :

Dans ce modèle, les apprenants développent leurs connaissances et essayent de surmonter leurs erreurs en les repérant et en les comprenant. L'erreur n'a plus le statut regrettable et négatif des fautes et des bogues car elle est valorisée et considérée comme un outil d'apprentissage pour les apprenants et un outil d'enseignement pour les enseignants.

	La faute	Le bogue	L'erreur
Le statut	L'erreur déniée	(« raté », « perle », « n'importe-quisme »)	L'erreur positivée (postulat du sens)
L'origine	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enregistré
Mode de traitement	Évaluation à posteriori pour la sanctionner	Traitement à priori pour la prévenir	Travail en situation pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle Transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

Tableau 1 : Tableau résumant les 3 modèles pédagogiques de référence selon J.-P. Astolfi¹².

¹²ASTOLFI, J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF., disponible à l'adresse : <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/05/Astolfi-typologie-des-erreurs.pdf>. Consulté le 19/05/2020.

4- Typologie de l'erreur

Dans son ouvrage « L'erreur, un outil pour enseigner », 1997, J.-P. Astolfi a essayé d'identifier 8 types¹³ d'erreurs en précisant qu'il n'a pas fait un travail exhaustif c'est-à-dire, il n'a pas inclus tous les éléments possibles.

L'auteur distingue les types de l'erreur de la manière suivante :

4.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes :

- Les apprenants rencontrent des difficultés lors de la lecture des consignes du travail donné oralement ou par écrit ; les termes et les verbes employés ne sont pas transparents à titre d'exemple : Expliquer, analyser, commenter.
- Les questions ne sont pas posées sous forme d'interrogation.
- Deux ou plusieurs questions sont successives.

Ici, l'enseignant est censé donc travailler sur la compréhension, la sélection et la formulation.

4.2 Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique :

- Pour certains apprenants, le métier de l'élève se limite à être sage, attentif et à rendre un travail propre ; ils n'ont pas compris qu'il est nécessaire de participer dans l'activité scolaire et produire une activité mentale pour apprendre.
- Les erreurs peuvent provenir lorsque les apprenants n'arrivent pas à décoder les attentes implicites de la situation.

Ici, l'enseignant est tenu d'effectuer un travail critique sur ses attentes et ses explications.

4.3 Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves :

- Les représentations des apprenants peuvent parfois poser problème surtout lors de l'intégration des notions car il serait difficile de les modifier. Ainsi, Bachelard évoque l'idée d'obstacle ; « L'esprit scientifique ne peut se former qu'en se réformant »¹⁴. Donc, les obstacles qui surviennent mènent les apprenants à faire des erreurs parce qu'ils agissent et réfléchissent avec les moyens disponibles déjà et ces derniers ne sont pas nécessairement corrects et appropriés.

¹³ Ibid. Consulté le 22/02/2020.

¹⁴BACHELARD, G. (1967). La formation de l'esprit scientifique, 1938, Chapitre 1er, § 1, Paris, Librairie philosophique J. Vrin. p. 23. <https://www.philo52.com/articles.php?lng=fr&pg=863>. Consulté le 25/02/2020.

Ici, l'enseignant devrait travailler l'écoute, la prise de conscience, débattre et mettre en place les jeux de rôle.

4.4 Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles :

- Certaines notions et opérations intellectuelles ne sont pas présentes chez les apprenants à un moment donné de l'apprentissage mais qui sont au contraire disponibles et naturelles chez les enseignants.

A titre d'exemple : les opérations impliquées dans l'apprentissage de la lecture ou les problèmes qui relèvent de l'addition.

Ici, l'enseignant doit sélectionner des activités d'entraînement, de mémorisation et de systématisation.

4.5 Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves :

- Les apprenants adoptent différentes démarches face à un problème donné, alors que l'enseignant s'attend à une réponse précise qui représente la « solution du maître » et qui n'est pas forcément accessible aux apprenants.

Ici, l'enseignant doit favoriser les interactions (conflits sociocognitifs, constructions communes, confrontations argumentées), et laisser les apprenants exprimer leurs propositions collectivement.

4.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive :

- L'inflation des notions scolaires et la charge cognitive qui dépassent les capacités des apprenants ont des effets sur les erreurs, les trous de mémoire et les confusions ce qui empêche donc l'apprenant de mobiliser son savoir et ses connaissances.

Ici, l'enseignant doit mettre à sa disposition des outils (conjugueur, calculatrice, etc.), fractionner la tâche lors des consignes et faire des pauses lors de son exécution.

4.7 Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire :

- Les apprenants acquièrent des compétences dans une discipline et tentent de les mobiliser dans une autre ; ce transfert est à l'origine des erreurs.

Ici, l'enseignant peut faire un travail de renforcement, proposer des situations concrètes et construire des projets interdisciplinaires.

4.8 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu :

- Parfois, les apprenants n'accèdent pas au savoir en jeu car les deux pôles enseignant-apprenant n'ont pas le même cadre de référence, ne partagent pas les mêmes idées et n'appliquent pas les concepts et démarches.

Ici, l'enseignant peut aller partager ses points de vue didactiques avec ses collègues et tente de travailler sur sa démarche et sa méthodologie.

5- Classement des erreurs

Nina CATACH, étant linguiste et spécialiste de l'orthographe française, a conçu une typologie permettant de classer les erreurs d'orthographe selon six catégories¹⁵ :

5.1 Les erreurs à dominante phonétique

Elles sont dues à une production orale erronée. Exemple : L'élève qui écrit (manmam) parce qu'il ne sait pas que le mot est articulé (m a m ã). Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire de mettre l'accent sur la prononciation.

5.2 Les erreurs à dominante phonogrammique

Ici, il s'agit d'un oral correct mais un écrit erroné ; le graphème est mal choisi lors de la transcription. Exemple : l'élève qui écrit (asis) au lieu de (assis). Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

5.3 Les erreurs à dominante morphogrammique

Ce sont des suppléments graphiques qui indiquent des fonctions et apportent des informations, et on en distingue :

Les morphogrammiques grammaticaux qui donnent des indications sur le genre, le nombre, la personne tels que : les marqueurs de liaison, de genre, de nombre(x,s,e).

Les morphogrammiques lexicaux qui donnent des indications sur la famille du mot tels que les marqueurs de dérivation (grand-grandeur/ main-manuel).

5.4 Les erreurs concernant les homophones (logogrammes)

¹⁵CATACH, N. (1980). L'orthographe du français : traité théorique et pratique. Paris : Nathan p. 288. disponible à l'adresse : http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf.

Ce sont des graphèmes employés pour distinguer graphiquement les homophones et ils peuvent être grammaticaux (son/sont, a/à, c'est/s'est) ou lexicaux (chant/champ, bon/bond).

5.5 Les erreurs concernant les idéogrammes

Les idéogrammes sont tout signe graphique qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. Tels que : les signes de ponctuation, la majuscule, l'apostrophe, le trait d'union, etc.

5.6 Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

Ce sont les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / abriter.

Et dans son ouvrage « L'orthographe française », N. CATACH analyse le fonctionnement de l'orthographe et instaure une grille pour analyser les erreurs selon leur origine :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
1- Erreurs extragraphiques		
1.1- Erreurs à dominante calligraphique :	C'est-à-dire l'ajout/l'absence de jambage ou lettres mal formées.	Exemple : nid/mid (le « n » qui devient « m »).
1.2- Erreurs sur la reconnaissance de la coupure des mots :	L'élève ici peut faire l'erreur d'écrire tout dans le même mot donc il ne reconnaît pas ou est-ce qu'il doit couper le mot.	Exemple : l'évier/lévier .
1.3- Erreurs à dominante phonétique :	les erreurs résultent d'une mauvaise production de l'oral. (Confusion de consonnes /Confusion de voyelles).	Exemple : maintenant/maïtenant (omission ou adjonction d'une consone). chuchoter/suchoter (confusion d'une consone).
2- Erreurs graphiques		
2.1- Erreurs à dominante	- N'altérant pas la valeur	Exemple : pingouin/pingoin .

phonogrammique : (Liée aux erreurs de transcription et de position)	phonique - Altérant la valeur phonique	Exemple : briller/briler.
2.2- Erreurs à dominante morphogrammique :	<u>Morphogrammes grammaticaux</u> : Une confusion de la nature, de la forme, verbale et du nombre. <u>Morphogrammes lexicaux</u> : Marques du préfixe, radical, suffixe.	chevaux/chevaus. les rues/les rue. Enterrement/anterrement. ennui/enui.
2.3- Erreurs à dominante logogrammique : (Ce qui revient aux homonymes monosyllabiques).	<u>Logogrammes lexicaux</u> : Confusion entre les homophones lexicaux. <u>Logogrammes grammaticaux</u> : Confusion entre les homophones grammaticaux.	Exemple : j'ai mangé du pain/pin . Exemple : ils se sont dit/ ce .
2.4- Erreurs à dominante idéogrammique :	Concerne la ponctuation et les problèmes de majuscule, apostrophe, trait d'union.	Exemple : l' E tat/l' é tat. et lui/ e t, lui. l' é tat/ lé tat.
2.5- Erreurs à dominante non fonctionnelle :	-Lettres étymologiques -Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	Exemple : r hume/ r ume Exemple : prof e ssueur/prof e ssueur

Tableau 2: Grille résumant le classement des erreurs selon N. CATACH¹⁶.

Cette grille est utilisée par les enseignants pour pouvoir cerner l'origine des erreurs commises par les apprenants et les guider dans les exercices qu'ils pourraient proposer pour résoudre les problèmes d'orthographe.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons parlé de l'erreur, la faute et la distinction entre les deux, ce qui nous a permis aussi de parler de son statut, les étapes de son évolution et ses différentes sources.

Ainsi, nous remarquons que cette notion est d'une grande valeur dans l'apprentissage des langues et dans le deuxième chapitre nous l'aborderons dans la production écrite pour entrer dans le vif du sujet.

¹⁶ Ibid. consulté le 14/04/2020.

Chapitre 02

**L'erreur dans la production
écrite.**

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder l'erreur dans la production écrite en mettant en évidence son traitement et les méthodes de sa correction, et nous terminerons par sa remédiation.

1- Suivre l'erreur dans la production écrite

Les dernières recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères et dans les situations d'enseignement/apprentissage ont affirmé que les erreurs ont une grande importance à l'écrit et plus précisément dans la production écrite, car la majorité - des apprenants ne participent pas lors du déroulement du cours donc, leur niveau ne sera pas dévoilé et l'enseignant ne parviendra pas à pallier les lacunes.

Par conséquent, la production écrite fournit à l'enseignant beaucoup d'indicateurs qui lui permettent d'identifier le niveau acquis de ses apprenants parce que c'est une activité de synthèse qui fait appel à toutes les compétences et qui touche tous les points de la langue.

1.1 La production écrite

Définition

« Acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres ». ¹⁷

La production écrite est considérée comme la tâche la plus difficile qui exige la mobilisation des compétences, des capacités communicatives et linguistiques ainsi que la ré-exploitation des savoirs, des connaissances et des acquis appris.

Sa fonction

La production écrite est un travail de pratique qui donne à l'enseignant la possibilité de :

- Vérifier les résultats attendus,
- Vérifier l'acquisition des compétences,
- Découvrir les réelles compétences des apprenants,
- Analyser les erreurs pour ensuite pouvoir les remédier,

¹⁷ Programmes d'études en FL2, 1997. Repéré à <http://www.edu.gov.mb.ca>. consulté le 28/05/2020.

- Mesurer l'évolution du niveau des apprenants.

Et elle donne aux apprenants la chance de :

- Développer leurs compétences scripturales,
- S'exprimer librement,
- S'améliorer et d'enrichir les connaissances langagières,
- Vérifier leurs capacités et organiser leurs acquis.

1.2 Pédagogie de l'erreur en production écrite

Traditionnellement, dans l'évaluation de la production écrite les erreurs ont été sanctionnées car leur concept a été longtemps lié à celui de la faute et à toutes ses connotations négatives. Cependant, les conceptions actuelles de la pédagogie préconisent que les erreurs devraient être prises en considération lors de l'évaluation car elles font partie du processus d'apprentissage ; elles sont en effet, un indice que l'apprenant est en train de se former et de construire des savoirs. De ce point de vue, Il serait essentiel de les classer et les analyser afin de mettre en place un traitement adapté. De cette perspective pédagogique Christine TAGLIANTE propose des activités¹⁸ de : « conceptualisation, de systématisation et de réemploi ».

a. Conceptualisation

Cette activité exige un développement des capacités intellectuelles et met en œuvre les techniques d'analyse, de réflexion et de synthèse à la disposition de l'apprenant pour l'amener à établir des hypothèses sur les procédés non maîtrisés ainsi, de les comparer avec celles de ses camarades pour pouvoir prendre conscience de ses erreurs.

- La visée de cette démarche est de motiver l'anticipation des apprenants et de les inciter à donner leurs propres règles provisoires à l'attente de les confirmer ou de les infirmer par l'enseignant ou par le groupe en classe.

b. Systématisation

C'est une activité de systématisation des règles de grammaire surtout. Le but consiste à conduire l'apprenant à évaluer systématiquement ses propres acquis et l'aider ensuite à mieux les maîtriser pour pouvoir en acquérir d'autres.

¹⁸ DEMIRTAS, L. et GÜMÜS, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, Université de Marmara, Synergies Turquie n° 2. p. 125-138.

- Cette démarche aide l'apprenant à déterminer ses compétences et d'identifier ses atouts pour pouvoir les mobiliser et les revaloriser dans sa production écrite.
- Ainsi, d'un point de vue grammatical cela permet à l'apprenant de comprendre que les règles de grammaire ne seront pas utiles si elles sont utilisées incorrectement dans la production écrite.

c. Appropriation et fixation

Les activités de réemploi ont pour objectif l'appropriation et la fixation des points essentiels que l'apprenant a découvert dans la première phase de la conceptualisation surtout à l'écrit.

- Alors Selon Gilberte Niquet, il faut « Remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme ». C'est-à-dire, qu'il est important de faire un travail de répétition et de réemploi pour approprier les règles et les structure d'une langue.

2- Traitement des erreurs

En vue du traitement de l'erreur C. TAGLIANTE assure qu'il est essentiel que l'apprenant constate qu'il ne peut apprendre certainement qu'avec un traitement efficace et conscient des erreurs : « C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses des fonctionnements du système nouveau qu'il est en train de se créer ».¹⁹

Ce traitement comprend quatre étapes principales²⁰ :

1.1 Le repérage des erreurs

C'est une technique qui se réalise à l'aide d'une grille proposée par l'enseignant (chaque élève doit la garder pour s'en servir dans le suivi réalisé durant toute l'année) ; cette grille comporte une explicitation de certaines notions (comme l'orthographe d'usage, lexicale, syntaxe, cohérence, progression, continuité, etc.) et les apprenants réalisent son

¹⁹TAGLIANTE, C. (1994). La classe de langue, Paris : CLE International. p. 40.

²⁰TOUMI, A. (2016). L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques. Rabat : El Maarif Al Jadida. P. 68-69.

encodage à partir des exemples notés afin de les employer comme repères. Alors, de cette manière chaque apprenant est censé assimiler la modalité d'évaluer un écrit²¹.

1.2 La description des erreurs

C'est à dire décrire à quel domaine linguistique appartiennent les erreurs repérées.

1.3 La recherche des sources des erreurs

Les erreurs peuvent avoir plusieurs sources et origines :

- Erreurs relevant de la compréhension des consignes.
- Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles.
- Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves.
- Erreurs dues à une surcharge cognitive.
- Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire.
- Des erreurs révélées des représentations des élèves.
- Des erreurs causées par la complexité et l'ambiguïté du contenu.
- Des erreurs dues à des difficultés de lecture.
- Des erreurs dues à des difficultés d'écriture (précision insuffisante dans la graphie des lettres).

1.4 La proposition des pistes d'exploitation des erreurs dans l'apprentissage ou celles de remédiation

Dans cette étape, l'enseignant va travailler sur l'erreur comme un outil de décision pédagogique et d'aide à l'apprentissage. Cette une phase interactive qui consiste à rendre l'apprenant responsable de son apprentissage et de le faire participer dans la correction et l'exploitation de ses erreurs car l'activité de correction est décrite par Jean et Odile VESLIN comme suit : « 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 réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités ».²²

3- Correction et remédiation

²¹BOUDABOUS, M. (2017). Les erreurs en FLS : signe de dysfonctionnement ou aubaine ? Didactiques, 6(1). P. 228-250, repéré à : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26841>.

²² VESLIN, J. et VESLIN, O. (1992). Corriger des copies, évaluer pour former, Hachette Education, Pédagogies, Pour Demain.

3.1 Correction

Dans la mise en place du contrat didactique, l'enseignant est amené à donner des explications aux apprenants au sujet de l'erreur et sur son importance dans le processus d'apprentissage. Il est nécessaire aussi de mettre l'accent sur l'intérêt de la correction de leurs erreurs car c'est la phase la plus importante ; elle les permettra de prendre conscience.

C'est pourquoi deux types de corrections des erreurs des productions écrites ont été proposés²³ :

- Le premier type comporte trois étapes :

A- Autocorrection de l'apprenant

C'est une correction spontanée de l'erreur, elle peut être auto-initiée dans le cas où l'apprenant revient lui-même sur sa production et corrige ses erreurs, comme elle peut être hétéro-initiée dans le cas où un autre acteur tel que : l'enseignant, un autre apprenant intervient et lui signale la présence de l'erreur et l'amène à se reprendre et à se corriger.

Dans cette phase, l'enseignant donne aux apprenants la chance de s'autocorriger car il est possible qu'ils corrigent certaines omissions inconscientes et il pourra tout de même leur proposer une technique de correction à titre d'exemple : ils soulignent et entourent les erreurs localisées par des stylos de couleurs différentes (le noir pour les erreurs de conjugaison, le vert pour les erreurs orthographiques, le rose pour les erreurs grammaticales, etc.)

Certes, cette première correction ne permettra pas l'apprenant à reconnaître toutes les erreurs commises mais elle l'aide à prendre conscience de ses savoirs et de ses savoir-faire

Et cela rend son apprentissage plus actif et elle l'aide également à acquérir une certaine autonomie dans la réalisation de son travail²⁴.

B- La correction en binômes

²³ RISTOVSKI, D. (2016). Traitement de l'erreur en production écrite : Correction. Conférence « Diversité culturelle et plurilinguisme ». Université Technique de Cluj-Napoca ; in Acta Technica Napocensis: Diversitate culturală și plurilinguism, vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, Ed. U.T. Press, pp. 116-128. Disponible à l'adresse : <https://www.linkedin.com/pulse/traitement-de-lerreur-en-production-%C3%A9crite-correction-darko-ristovski>. Consulté le 15/05/2020.

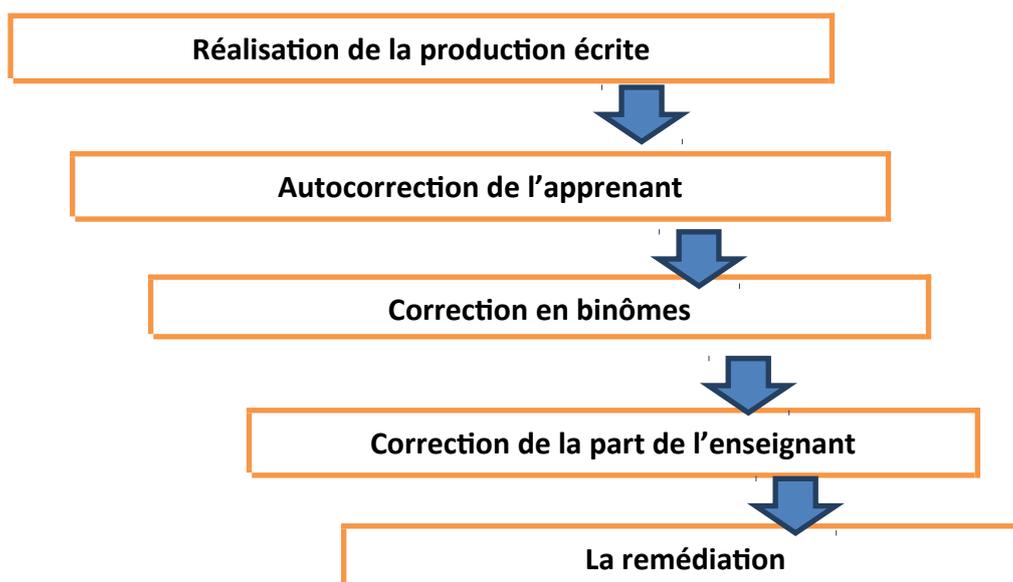
²⁴ Ristea Paula Maria, Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère, thèse, Université de Lyon, 2016, Disponible à l'adresse : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.burkhardt_epart=89794 . Consulté le 02 Mai 2020.

Après l'autocorrection, l'enseignant pourra passer à une seconde phase et proposer une correction en binômes en échangeant les copies entre deux camarades et chacun essaye de repérer les erreurs commises dans la copie de son camarade en les soulignant par un crayon ou bien de les noter en suivant le code de correction proposé par l'enseignant, par exemple : O : erreur orthographique, L : erreur lexicale, G : erreur grammaticale. Par la suite, les binômes vont discuter leurs erreurs, faire des comparaisons entre les réponses et tenter de trouver des explications et des solutions.

C- La correction de la part de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant est une phase importante dans la correction. D'abord, l'enseignant intervient dans les deux premières phases de la correction et joue le rôle d'un guide. Par la suite, il récupère les copies et analyse les corrections des apprenants, les classe et choisit les erreurs les plus fréquentes avant de passer à la ré-explication et proposer les exercices de remédiation afin de poser les bases et les formes définitives de la correction. Enfin les apprenants peuvent récupérer et reprendre leurs productions écrites.

Ce premier type de correction est illustré de la manière suivante



Le second type comporte quatre étapes :

A- Correction de la part de l'enseignant

Dans cette première phase, l'enseignant commence par souligner ou par cercler les erreurs commises dans les productions écrites des apprenants sans leurs donner la réponse correcte.

L'enseignant pourra réaliser cette opération en utilisant la technique des stylos de couleurs différentes si le nombre de copies est restreint, ou bien par la technique de la notation des initiales (G, O, L).

B- Correction en groupes de trois, quatre ou cinq apprenants

D'abord, l'enseignant distribue les productions écrites soulignées et cerclées pour éveiller la curiosité des apprenants à propos de leurs erreurs.

Ensuite, il les regroupe en trois, en quatre ou en cinq groupes au maximum, les équipes sont tâchées de rallier les erreurs du même type, les classifier dans un tableau et tenter de trouver les formes correctes.

C- Correction mutuelle entre les groupes d'apprenants

Une fois les apprenants réalisent la première tâche, d'une manière plus pratique en travail de groupe ; ils échangent leurs travaux et essaient de les analyser, de trouver d'autres erreurs et de les corriger éventuellement.

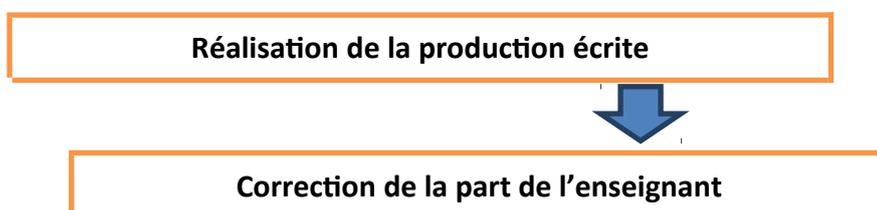
Dans cette phase, les équipes seront surprises que leurs erreurs personnelles soient parfois généralisées et de là intervient l'interactivité et le but sera atteint et l'intervention et l'animation de l'enseignant commencent.

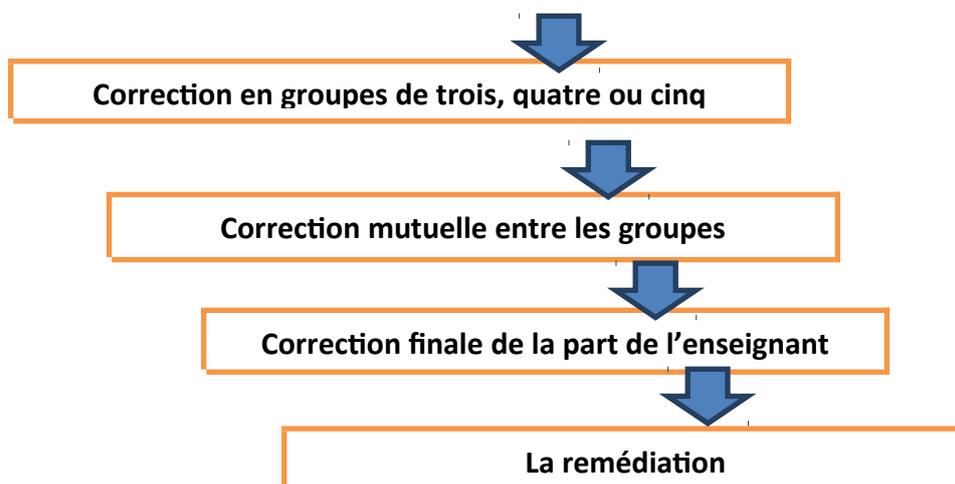
D- Correction finale de la part de l'enseignant

Dans cette dernière phase, l'enseignant commente les erreurs commises et donne la variante correcte tout en insistant sur les erreurs à répétition pour bien marquer l'esprit des apprenants.

Il a pour tâche également de proposer des activités de renforcement tout en valorisant les travaux réalisés par les équipes pour les encourager d'avoir plus d'assurance.

Ce second type de correction est illustré de la manière suivante





En effet, la correction des erreurs en production écrite permet²⁵ :

À l'enseignant de :

- Se remettre de ses convictions ;
- Corriger les dysfonctionnements ;
- Mesurer et apprécier la progression de ses apprenants ;
- Remédier aux difficultés rencontrées.

À l'apprenant de :

- Les corriger et de les dépasser ;
- De mettre en œuvre des stratégies pour les gérer ;
- De prendre conscience de ses capacités et de ses insuffisances.

3.2 Remédiation

Après l'analyse et la correction des erreurs, vient l'étape de la remédiation qui est considérée comme une technique pédagogique qui consiste à réexpliquer des règles et des notions qui apparaissent incompréhensibles pour certains éléments en difficulté ou pas et elle se fait à partir de l'observation et de l'analyse de la grille de correction.

²⁵ DEMMANE, F. (2009). « La correction de l'écrit », Disponible à l'adresse : <http://lebonusage.over-blog.com/article-30234612.html>. Consulté le 14/07/2020.

Définition

Remédiation vient de remède-remédier qui veut dire donner des soins dans le sens médical²⁶.

En pédagogie, le terme garde sa connotation et il est défini comme un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes domestiquées lors d'une évaluation formative ou d'une évaluation diagnostique.

- **Remédiation de la production écrite**

Après la correction de la production écrite, les connaissances et les savoirs acquis par les apprenants ne sont pas du même degré et certains n'assimilent pas de la même façon. Il reste donc important de cibler les difficultés repérées dans les productions écrites et puis partager les apprenants en groupe de besoins (soit collectif soit différencié).

Déroulement de la séance

- Au cours de cette séance l'enseignant doit recourir aux compétences travaillées, exploiter les informations une nouvelle fois mais différemment et tenter de réguler ses procédés d'enseignement et d'employer un moyen complémentaire pour l'apprentissage²⁷. Ensuite, il a pour tâche de proposer deux à trois activités de consolidation et de manipulation qui vont du plus simple au plus compliqué mais toujours par rapport au niveau et aux besoins des apprenants. Il serait préférable également de varier les supports et les méthodes ; l'enseignant peut parfois revenir à la méthode classique celle des ardoises qui reste aussi efficace. Il doit également, préparer les fiches pédagogiques pour mieux gérer les activités de perfectionnement et d'atteindre les objectifs visés.
- Après l'observation et la correction l'enseignant valorise les travaux pour montrer aux autres qu'ils sont capables de réussir et de surmonter leurs lacunes.

Donc, la remédiation des erreurs de la production écrite est une activité de régulation qui a pour but de combler les lacunes et les difficultés rencontrées chez les apprenants, d'améliorer la maîtrise des compétences, d'éviter le cumul qui mène à l'échec, c'est un

²⁶ Ibid. p. 1656.

²⁷ ROEGIERS, X. (2011). Penser et organiser la remédiation, « Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire ». Bruxelles : De Boeck Université. P. 257-266.

moyen qui permet de clarifier toutes ambiguïtés qui empêchent une compréhension, un apprentissage et une production meilleurs.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons montré comment l'erreur a pris de l'importance dans la production écrite et étape par étape, nous avons travaillé à son traitement, décortiqué les types détaillés de sa correction et enfin nous nous sommes attelées à sa remédiation.

Nous avons donc, constaté que quel que soit le modèle de la correction choisi par l'enseignant, le plus important est d'avoir reconnu, analysé et corrigé ses erreurs et de les avoir incluses dans son apprentissage.

En somme, il serait préférable de prendre les erreurs écrites des apprenants en considération et faire de l'erreur un sujet d'évolution et d'animation et non pas un sujet de blocage comme le souligne Bachelard : « Il n'y a pas de vérité sans erreur rectifiée ».

Partie pratique

Chapitre 01

Protocole de la recherche

Introduction

Après avoir cerné les contours théoriques de notre travail de recherche, nous allons tenter dans cette partie pratique de présenter nos outils d'investigation ainsi que notre public cible pour ensuite analyser les résultats obtenus de notre enquête.

1- Méthodologie de la recherche

Afin de dégager les types des erreurs les plus récurrents, nous avons opté pour l'analyse des copies des apprenants de la 4^{ème} année du cycle moyen comme première technique d'investigation. Et pour déterminer les procédés de correction utilisés par les enseignants et proposer les pistes de remédiation qui participent à l'amélioration des compétences scripturales, nous avons choisi le questionnaire comme un second instrument de cueillette de données.

Et donc, nous allons mettre en lumière ces deux techniques :

1.1 Première technique de recherche : l'analyse d'un matériel didactique

Nous avons choisi de travailler sur les copies d'examen des apprenants de la quatrième année du cycle moyen parce qu'elles sont considérées comme un matériel didactique pratique et efficace pour l'analyse et la collecte des erreurs. Ainsi, par contrainte de temps la trace écrite reste la meilleure méthode pour accéder aux difficultés des apprenants.

Ainsi, nous pouvons justifier notre choix pour l'analyse des copies.

1.2 Deuxième technique de recherche : le questionnaire

Parmi la palette d'outils d'investigation utilisés en didactique des langues étrangères, nous avons opté pour une enquête par questionnaire pour étayer notre travail de recherche et interroger les enseignants du cycle moyen au sujet de l'erreur.

Le questionnaire est une technique de recherche : « utilisé auprès des individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver les relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées²⁸ ».

²⁸ ANGERS, M. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Anjou, Québec : CEC. p. 137.

Donc, le questionnaire reste un moyen adéquat qui nous permet de recueillir un grand nombre d'informations en si peu de temps afin de pouvoir vérifier nos hypothèses et comme le souligne Maurice Angers, le questionnaire représente : « [...] un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes en peu de temps, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer ».²⁹

De ce fait, nous avons élaboré un questionnaire en ligne composé de 9 questions ; 3 fermées et 6 ouvertes à choix multiples. Par ailleurs, une des dites questions fermées a été complétée par une question ouverte pour que l'enquêté puisse justifier sa réponse au cas d'une incertitude ou d'une négation.

Notre questionnaire se concentre sur trois axes et chaque axe est délimité par des objectifs bien déterminés :

- Premier axe [première et seconde question] : traite le point de l'erreur globalement dans la production écrite.
- Second axe [3-4-5 question] : traite le point de la correction de l'erreur dans production écrite.
- Troisième axe [6-7-8-9 question] : traite le point de la remédiation ainsi que l'importance de l'erreur dans l'apprentissage.

NB : Le texte du questionnaire figure dans l'annexe.

2- Présentation de la population

2.1 Population visée

2.1.1 Pour mener à bien notre premier travail de recherche, nous avons décidé de travailler avec les apprenants de la quatrième année de l'établissement 5 Juillet 1962 de la wilaya de Guelma où nous avons pris 40 copies d'examen.

Au début, nous avons commencé à travailler dans un second établissement qui était : Bediar Chikh El Hafnaoui qui se trouve dans la commune de Boumahra Ahmed à Guelma pour que notre échantillon soit plus représentatif mais à cause de certaines contraintes, l'enquête a pris fin et nous n'avons pas pu collecter les copies. Donc, nous nous sommes contentées d'un seul établissement.

²⁹ MAAMRA, H et NID, M. (2019). « Les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole », (Mémoire de Master, Université Echahid Hamma Lakhdar, El-Oued). disponible à l'adresse : <http://dspace.univ-eloued.dz/xmlui/handle> . Consulté le 10/09/2020.

2.1.2 La seconde étape de notre enquête a été menée auprès des enseignants du cycle moyen qui sont au nombre de cinquante-deux (52) afin d'obtenir les réponses conséquentes de leur expérience.

2.2 Échantillonnage

- Notre corpus de travail dans la première enquête est constitué de 21 productions écrites prises du nombre total des copies d'examen final du deuxième trimestre, ces productions traitent le sujet de la violence. Dans notre choix des copies, nous avons varié entre les différents niveaux (excellent, moyen, faible, très faible).
- Dans la seconde expérimentation, nous avons pris le nombre total des réponses comme échantillon de la population visée.

3- Protocole de l'expérimentation

Afin de réaliser notre travail de recherche, nous avons assisté à deux séances d'une classe de quatrième année moyenne ; la première a été consacrée à une observation (séance de compte rendu), et la deuxième à la collecte des copies des apprenants.

Nous avons également décidé de travailler sur les représentations des erreurs des apprenants du cycle moyen avant de passer à la remédiation ; cette étude passe par les étapes suivantes :

- I. Corriger les productions écrites de l'examen,
- II. Quantifier les erreurs et dégager les plus récurrentes,
- III. Former un groupe d'apprenants (d'une dizaine ou quinzaine d'éléments) et représenter leurs erreurs dans un tableau pour mieux cerner les causes et corriger les erreurs afin d'affirmer ou d'infirmer notre première hypothèse.
- IV. Dans l'avant dernière étape de l'expérimentation, nous avons décidé de proposer une série de trois activités correctives afin de vérifier notre deuxième hypothèse.
- V. Et pour clôturer ce travail de recherche, nous avons prévu de demander aux apprenants de rédiger une autre production écrite pour vérifier les objectifs attendus de la remédiation.

Voilà donc, le travail que nous avons entrepris de réaliser mais l'arrivée de la pandémie du covid-19 nous a bloqué et nous a imposé les différentes modifications citées dans notre méthodologie de recherche.

Chapitre 02

**Présentation, analyse et
interprétation des données.**

1- Présentation, analyse et interprétation des données de l'analyse des copies des productions écrites des apprenants

Nous avons analysé 21 copies de productions écrites appartenant aux apprenants de la quatrième année du cycle moyen traitant le sujet de la violence, ce dernier est présenté sous la consigne suivante :

Deux de tes camarades se disputent violemment devant le portail de l'école, tu vas intervenir en essayant de les convaincre de ne plus recourir à la violence. Rédige un dialogue dans lequel tu essayeras de les convaincre de ne plus régler leurs problèmes violemment.

L'analyse des copies nous permet de recenser les erreurs commises et d'en dégager les plus fréquentes.

Et dans le tableau ci-dessous nous allons quantifier les erreurs rencontrées dans les copies d'examen selon les différents types d'erreurs :

Type d'erreurs/ Copies	Erreurs de conjugaison	Erreurs de grammaire	Erreurs d'orthographe	Erreurs d'impropriété
Copie 1	2	X	3	1
Copie 2	3	2	1	1
Copie 3	4	2	3	3
Copie 4	8	2	7	X
Copie 5	5	3	4	2
Copie 6	5	2	5	1
Copie 7	5	4	3	1
Copie 8	2	2	1	X
Copie 9	3	2	1	1
Copie 10	6	1	3	X
Copie 11	6	2	1	X
Copie 12	4	1	3	1
Copie 13	7	3	4	1
Copie 14	2	X	1	X
Copie 15	3	1	4	1
Copie 16	3	1	2	X

Copie 17	5	2	3	1
Copie 18	3	1	2	X
Copie 19	4	1	2	X
Copie 20	3	X	1	2
Copie 21	8	1	7	2
Répétition	91	33	61	18
Pourcentage	44,83%	16,26%	30,05%	8,87%

Tableau 3: Tableau montrant le dénombrement les erreurs des productions écrites des apprenants.

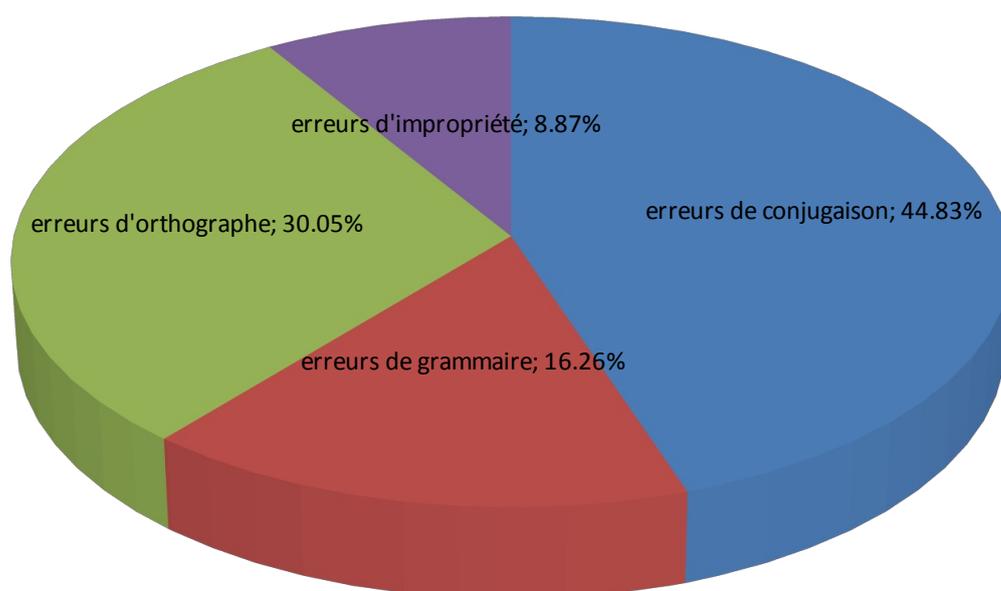


Figure 1: Degré de fréquence des erreurs chez les apprenants de la 4 AM

NB : les productions écrites des apprenants figurent dans l'annexe.

Synthèse

A partir de la grille que nous avons constituée pour analyser les copies d'examen, nous avons remarqué que les apprenants du cycle moyen et plus précisément de la quatrième année continuent à commettre des erreurs et n'arrivent pas à constituer un corpus quasi sain même après 7 ans d'enseignement/apprentissage du FLE.

Au-delà de cette grille typologique, nous avons réalisé que dans le même énoncé il peut y avoir plus de trois erreurs et nous pouvons également localiser deux erreurs de type différents dans le même mot à l'instar de : **j'ai ripondus / j'ai répondu** il s'agit de deux erreurs une de type orthographique et une autre de conjugaison.

Dans la présente analyse, nous avons pu décompter un nombre considérable d'erreurs qui peuvent avoir plusieurs sources et origines. En effet, nous avons repéré 61 erreurs d'ordre orthographique dans les 21 copies analysées et cela peut-être expliqué par le manque de pratique rédactionnelle ainsi que par l'influence de la langue orale sur la langue écrite c'est-à-dire l'influence de la prononciation erronée sur leurs écrits ; nous avons également recueilli des erreurs d'ordre grammatical qui sont au total de 33 à titre d'exemple : l'omission de l'accord entre adjectif et nom/prénom, la présence des énoncés agrammaticaux et cela est expliqué par le manque de connaissance des règles ou par la difficulté de transfert des connaissances. Les erreurs d'impropriété collectées dans les copies des apprenants sont dues à un manque de bagage linguistique, à l'incompréhension des consignes et parfois elles sont liées à des représentations erronées, à un manque de concertation et à un problème de mémorisation. Enfin, nous avons remarqué que les erreurs de conjugaison sont les plus récurrentes et elles sont au nombre de 91 qui est significativement le chiffre le plus élevé de tous les autres types d'erreurs et nous pouvons expliquer ceci par la diversité des modes, groupes et temps verbaux ainsi que par la difficulté du système grammatical français.

Si nous explorons cette analyse profondément nous remarquons que les apprenants ne portent pas attention à leurs écrits ; ils font un travail de remplissage qui manque d'organisation, de compétences rédactionnelles et de performance.

2- Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire

Question 1 : Lors de la rédaction, Les élèves de la 4ème année du cycle moyen font-ils :

52 réponses

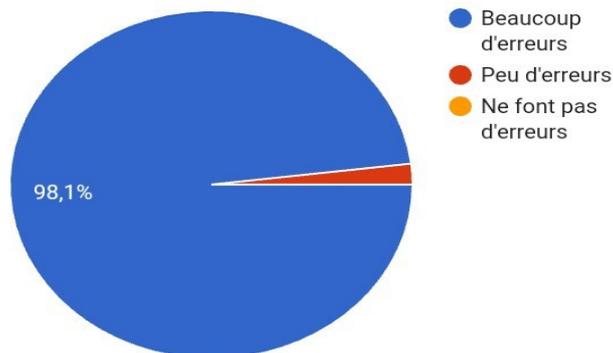


Figure 2: Degré de fréquence des erreurs selon les enseignants

Commentaire

Nous avons posé cette question pour mesurer le degré de fréquence des erreurs de la quatrième année du cycle moyen selon les enseignants et c'est avéré que les apprenants commettent énormément d'erreurs car 98,1 % des enseignants enquêtés ont répondu par « beaucoup » et uniquement 1.9 % qui ont répondu par « peu ».

Question 2 : Quel est le type d'erreurs que vous rencontrez le plus dans les productions écrites des apprenants ?

52 réponses

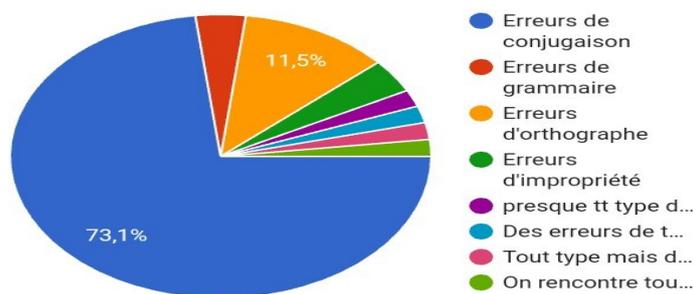


Figure 3: Degré de récurrence des types d'erreurs

Commentaire

Cette question a été posée pour connaître les types d'erreurs les plus fréquents dans les rédactions des apprenants selon les enseignants.

Et à partir des résultats obtenus, nous avons réalisé que les élèves-apprenants commettent tout type d'erreurs mais nous trouvons en premier stade les erreurs de conjugaison suivies par les erreurs d'orthographe. Statistiquement, les erreurs de conjugaison

sont à 73,1 %, d'orthographe sont à 11,5 % et viennent en dernier lieu les erreurs grammaticales qui sont à 3,9 %.

Question 3 : Corrigez-vous les erreurs

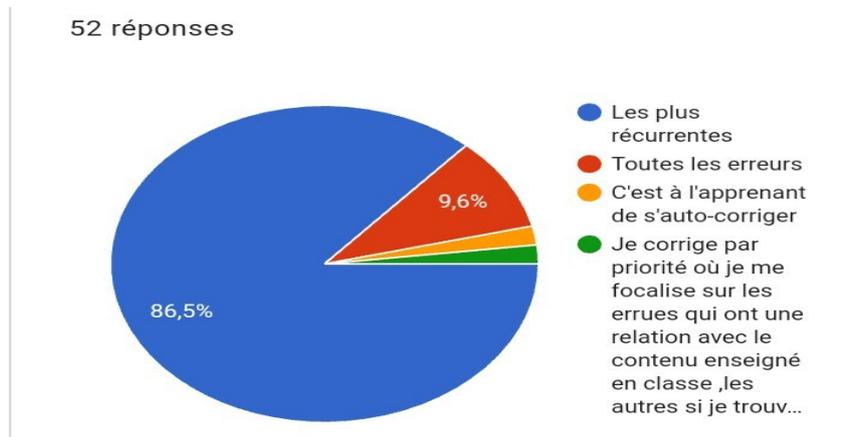


Figure 4: Les types d'erreurs à corriger

Commentaire

Nous voulons à travers cette question savoir si les enseignants procèdent à la correction de toutes les erreurs commises ou uniquement les plus répétées.

Les résultats des données recueillies nous indiquent que 86,5 % des enquêtés corrigent les erreurs les plus récurrentes et les 9,6 % restants préfèrent corriger toutes les erreurs. Ce qui nous montre l'importance que donne l'enseignant à la correction pour améliorer le niveau de ses apprenants.

Question 4 : Si vous les corrigez, vous le faites

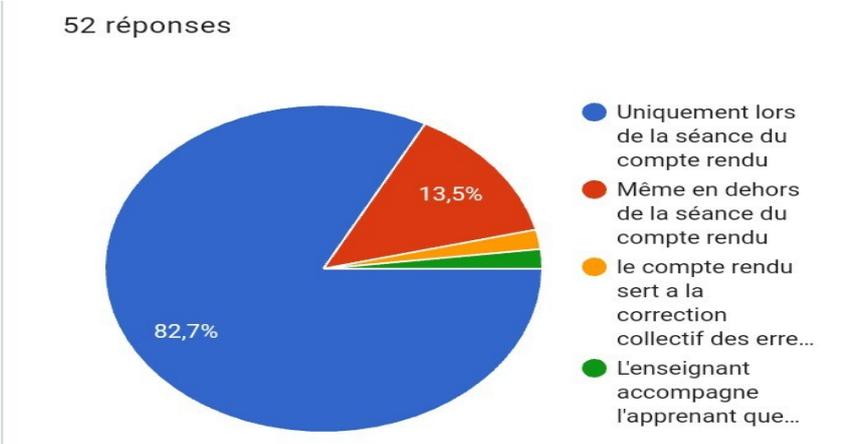


Figure 5: Les séances de correction des erreurs

Commentaire

Dans le même sillage, nous cherchons à connaître à travers cette question si les enseignants consacrent uniquement la séance du compte rendu pour la correction des erreurs ou bien ils font cette opération dans toutes les séances.

Les présents résultats nous révèlent que 82,7 % des enquêtés corrigent les erreurs dans la séance du compte rendu, quant aux 13,5 % des autres enseignants choisissent d’accompagner leurs apprenants dans toutes les séances et les corrigent au fur et à mesure.

Question 5 : Dans un premier temps, vous procédez à la correction

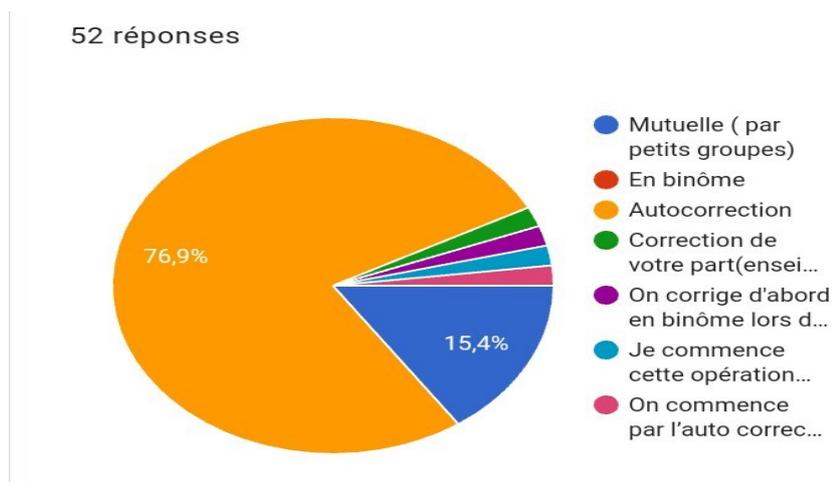


Figure 6: Les procédés de la correction

Commentaire

Nous avons opté pour cette question en continuité avec les précédentes dans le but de découvrir les procédés de la correction employés par les enseignants du cycle moyen pour parvenir à corriger les erreurs des apprenants.

Les résultats représentés dans le secteur (figure9) nous montrent que, 76,9 % des enseignants-enquêtés optent en premier lieu pour l’autocorrection afin d’éveiller l’apprenant et lui laisser la chance de prendre conscience de ses erreurs.

La correction mutuelle occupe une seconde place ; en effet, 15,4 % des enseignants trouvent que ce type de correction favorise le travail collaboratif et contribue à l'échange en classe.

Question 6 : Après avoir repéré les difficultés des apprenants rencontrés lors de la correction des productions écrites, recourez- vous à une séance de remédiation ?

52 réponses

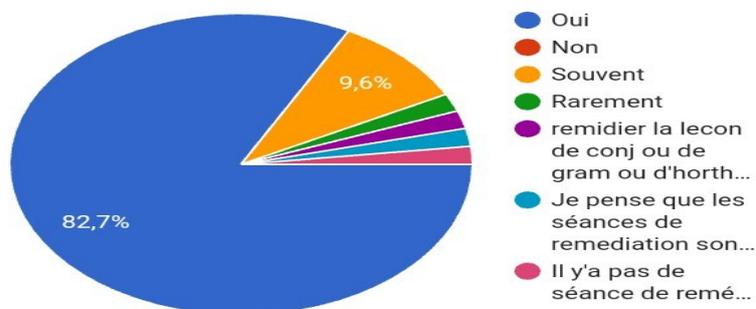


Figure 7: Le recours à la séance de remédiation

Commentaire

Cette question vise à connaître si les enseignants accordent une importance à la séance de remédiation ou bien ils la négligent. Il s'agit d'une question ouverte et à choix multiples afin d'offrir aux enseignants la possibilité de choisir une réponse et justifier le choix si c'est possible.

Tous les enquêtés affirment qu'ils font recours à la remédiation et trouvent cette séance d'une grande efficacité surtout pour stabiliser les connaissances enseignées chez les élèves.

Question 7 : Selon vous la séance de remédiation participe-elle à la régulation des erreurs de production écrite ?

52 réponses

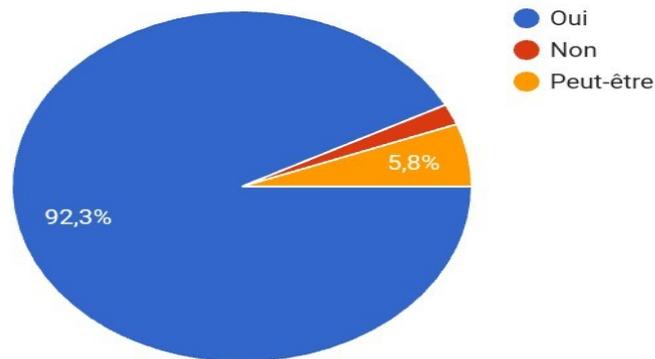


Figure 8: L'importance de la remédiation

Commentaire

Nous avons interrogé les enseignants de façon directe dans l'objectif de mesurer le degré de l'importance de la séance de remédiation dans la participation de régulation des erreurs des apprenants.

En effet, 92,3 des enseignants affirment que cette séance participe à la régulation des savoirs et permet de mettre les apprenants au même niveau avant de recevoir de nouveaux apprentissages.

Question 8 : Pensez-vous que les erreurs peuvent-elles participer à la progression du niveau des apprenants ?

52 réponses

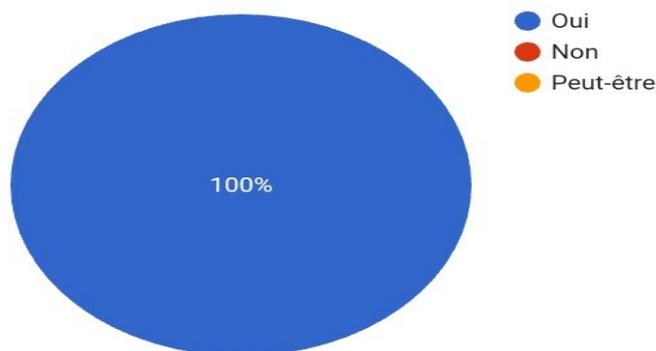


Figure 9: L'importance de l'erreur

Commentaire

Les erreurs ont une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans l'objectif de prouver ceci, nous avons adressé la présente question aux enseignants du cycle moyen.

Le pourcentage indiqué dans le secteur (figure 11) nous a révélé que tous les enseignants-enquêtés ont validé ce point ; preuve que l'erreur est un passage obligatoire dans le processus d'apprentissage.

Question 9 : Que suggérez-vous pour améliorer les compétences scripturales des apprenants et remédier à leurs carences rédactionnelles ?

Commentaire

Par le biais de la présente question, nous avons tenté d'explorer les pistes de remédiation adaptées par les enseignants du cycle moyen afin de panser les difficultés et les lacunes des apprenants à l'écrit.

Les réponses obtenues sont identiques avec celles de la septième question, et il s'est avéré que les procédés de remédiation diffèrent d'un enseignant à un autre. Ils sont généralement choisis en fonction des besoins de l'apprenant dans le but d'optimiser son apprentissage.

Synthèse

Après avoir recueilli les données du questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen, nous avons constaté que les apprenants de la quatrième année moyenne rencontrent beaucoup de difficultés lors de l'élaboration d'une trace écrite, ce qui converge avec les résultats obtenus de l'analyse des copies d'examen.

En effet, les lacunes rédactionnelles des apprenants peuvent être liées à des facteurs comportementaux comme le stress, le manque de concentration, le manque d'implication, l'oubli ou à des facteurs sociaux tels que : les fausses représentations, l'influence du milieu social et familial, ainsi qu'à des facteurs pédagogiques et éducatifs à l'instar de : la surcharge cognitive, le manque de connaissances, etc.

Par ailleurs, les situations d'apprentissage d'une langue étrangère sont souvent confrontées à des lacunes que les enseignants tentent de les panser et de les surpasser par des traitements efficaces qui sont la correction et la remédiation.

Ainsi, les résultats obtenus du questionnaire nous montrent l'importance que donnent les enquêtés à la correction des erreurs afin de distiller les connaissances et à la remédiation en vue de réguler les carences et d'améliorer le niveau des apprenants.

À ce propos, les enseignants-enquêtés nous ont proposé les pistes de remédiation que nous citons ci-dessous :

- La programmation des séances de lecture et d'écriture collectives dans le but de développer chez les apprenants l'imagination et d'enrichir leur vocabulaire,
- Donner plus d'importance à la séance de production écrite et les insister à produire le maximum de textes lors des TD,
- Leur demander de rédiger de courtes phrases après chaque séance de grammaire, d'oral, de vocabulaire, etc.
- Proposer des activités de renforcement pour stabiliser les connaissances et pour les réinvestir.

Conclusion

À partir de ce que nous avons vu dans ce volet pratique, nous pouvons conclure que la reconstruction des savoirs erronés reste la solution la plus efficace afin de surmonter les carences des apprenants. Et d'après les analyses effectuées et les données recueillies, nous pouvons confirmer la dimension utilitaire de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Conclusion générale

Au début de ce travail, nous nous sommes fixées comme objectif de mettre en évidence le rôle de l'erreur dans l'amélioration du niveau des apprenants à l'écrit. Afin de répondre à cette problématique, nous avons opté pour une analyse des copies d'élèves de quatrième année du cycle moyen d'une part et une enquête par questionnaire auprès des enseignants de l'autre.

L'analyse des copies nous a permis de confirmer la présence d'erreurs dans les écrits des élèves et de démontrer que celles de la conjugaison sont les plus récurrentes (fréquentes). Ces résultats sont conformes à ceux obtenus à travers les réponses des enseignants qui nous ont affirmé le rôle primordial de l'erreur dans l'amélioration du niveau des apprenants. En outre, les réponses des enseignants nous ont également révélé les deux étapes principales du traitement de l'erreur se résumant à une correction suivie par des séances de remédiation.

Selon la plupart des enseignants, la correction se fait via le compte rendu qui permet le plus souvent une discussion des réponses par les élèves et entre élève et enseignant. Les enseignants, les plus performants en pédagogie, utilisent ces séances interactives à des fins beaucoup plus profondes que la simple correction momentanée de l'erreur. Ces enseignants amènent intelligemment leurs élèves à se rectifier eux-mêmes après prise de conscience de leurs erreurs. Cette autocorrection permet non seulement la correction immédiate de l'erreur mais aussi son traitement à long terme. Cependant, si cette méthode donne ses fruits avec les élèves studieux et/ou moyens, elle n'aboutit pas toujours avec les plus faibles d'entre-deux. Ces derniers, feront donc l'objet de la deuxième étape du traitement de l'erreur étant la remédiation, réalisée par l'enseignant dans des séances spéciales.

Ainsi, nous concluons que l'erreur qui avait autrefois un statut purement péjoratif, est aujourd'hui beaucoup mieux perçue notamment par les enseignants qui se rendent de plus en plus compte de son rôle dans le perfectionnement des compétences de leurs élèves. Néanmoins, cette révolution mentale ne concerne que très peu d'élèves, la majorité ayant toujours à l'esprit l'ancienne perception intimidante de l'erreur, venant le plus souvent des idées archaïques d'une société fondée sur le jugement et l'ironie plutôt que sur l'aide et les critiques constructives.

Par ailleurs, l'utilisation de l'erreur comme outil de progression est une approche pédagogique valorisante qui sauve l'apprenant des griffes des méthodes imitatives et passives et lui ouvre les portes d'un apprentissage plus créatif et actif, basé sur la prise de conscience et l'auto-remédiation à rôle crucial dans la didactique des langues étrangères à petite échelle,

l'acquisition du savoir à moyenne échelle, et l'édification d'un esprit critique et la construction de la personnalité de l'apprenant à plus grande échelle.

Nos investigations dans ce domaine restent cependant inachevées, notamment à cause de la crise sanitaire qui s'est opposée à la réalisation de la remédiation par des exercices pratiques destinés aux apprenants. Cette partie du travail ferait une excellente perspective pour la continuité de la recherche.

Bibliographie

Bibliographie

▪ Ouvrages et articles

- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Québec: CEC.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BACHELARD, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, Chapitre 1^{er}, § 1, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- BOUDABOUS, M. (2017). Les erreurs en FLS : signe de dysfonctionnement ou aubaine ? *Didactiques*, 6(1).
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe du français : traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- CUQ, J.-P. et All. (2004). « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris.
- DEMIRTAS, L. et GÜMÜS, H. (2009). *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara, Synergies Turquie n° 2.
- DOCA, G. (1981). *Analyse psychologique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- MARQUILLO LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.
- PORQUIER, R. (1977). « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », dans : *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, n°25, p.p.23-43
- RISTOVISKI, D. (2016). *Traitement de l'erreur en production écrite : Correction*. Conférence « Diversité culturelle et plurilinguisme ». Université Technique de Cluj-Napoca ; in *Acta Technica Napocensis: Diversitate culturală și plurilingvism*, vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, Ed. U.T. Press, pp. 116-128.
- ROEGIERS, X. (2011). *Penser et organiser la remédiation, « Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire »*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*, Paris : CLE International.
- TOUMI, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat : El Maarif Al Jadida.
- VESLIN, J. et VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette Education, Pédagogies, Pour Demain.

■ Thèses et mémoires

- 1) MAAMRA, H et NID, M. (2019). « *Les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole* », (Mémoire de Master, Université Echahid Hamma Lakhdar, El-Oued).
- 2) RISTEA, P.M. (2016). « *Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère* », (Thèse de doctorat, Université de Lyon, France).

■ Dictionnaires

- 1) Dictionnaire Le Petit Robert 1, Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour en 1992.
- 2) CUQ, J.-P. (2003). Erreur. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.

■ Sitographie

- 1) <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-althalth-gamyi.10981/#post-61263>.

Annexes

Production écrite

meh, Amis, Assil

Alger 27 septembre

2019. 17:00h

Deux jeunes camarades se disputent violemment
devant la portait de l'école.
"la violence dans la rue"

meh: "j'ai recueilli à l'école dans la
première midi j'ai vu que Amis et Assil se
combattaient, est tout pour que violemment."

D'abord Amis: "Assil a touché donc les seules"
Assil: "amis est un élève méchant"

Ensuite: meh "la violence dans la rue
consiste à négocier avec les parents,
et des tâches physiques et morales
sont effectuées violemment"

Enfin, Assil et Amis sont des camarades
pour l'instant.

fin. 19:05

Annexe 1

11. La phrase en commençant ainsi :
"La responsable administrative sont
appelés à instaurer ainsi un climat
favorable aux études"
Production écrite

Un jour à l'école il déroule un
disputent violemment devant le
portait de l'école, contre deux mem
camarades. j'intervieni en essayant
les convaincre de ne plus recourir
à la violence pour résoudre un conflit.
j'explique que la disputent violemment
est un fléau social est il faut
éviter cette manière, Il est important
de sensibiliser les différents intervenant
à la communication et à la tolérance.
répondre mes camarades : " cette solution
elle est normale et pas danger

la démission, les parents, l'absence de communication, la établissement de mesure et les classes nous avons tous combattu ce phénomène social.

0,5

Production écrite

J'hier pendant que j'étais avec certains de l'école nous avons assisté à une scène de violence entre deux garçons voisins.

2,5

Je pense que vous voyez comment ces actes ne vont pas résoudre le problème. Je pense que et utiliser la violence est l'acte le plus mauvais. Il faut être prudent et utiliser la raison et l'intelligence pour avoir ce que vous voulez.

Je suis sûr que si vos parents vous ont dit quelque chose et vous ont appris à être tel que à respecter les deux garçons et ont compris que la violence ne peut pas être le meilleur moyen pour briser ce phénomène social.

Production écrite

Cause mes camarades Saba et Amiel se disputant violemment devant les portails de l'école, alors, un dialogue entre nous sans cet sujet.

Moi : « Pourquoi vous vous disputez ? »

Demande-je : *c'est notre*

Saba répond : « ~~C'est~~ *c'est* problème de nous, et je déteste AMEL, donc il faut ^{la} combattre d'elle »

Amiel ajoute : « Moi aussi, je déteste Saba »

Moi : « Non, Je ne suis pas d'accord avec vous, parce que la violence est un fléau social qui menace la société, Il faut *d'abord* travailler ensemble pour lutter la violence, *ensuite*, Il faut combattre les actes de ce fléau pour vit *en harmonie*, d'amour, de fraternité, *enfin*, Il faut accepter les autres »

Enfin, elles me remerci beaucoup pour ma conseil

4,5

- La responsable administratifs son
appelé a instaurer un climat favorable
aux études.

Production écrite

1,5
Violence devant de l'école les convain
de me plus rieur. la violence à l'école
de classe avec une absence d'étude
normale régné en maître, il
est primordial de sensibiliser le
différent. intrinsèques à la de
sensibiliser. communication. l'esprit des
afin déradiquer ce fléau social.

11 - Réécris cette phrase en la commençant
ainsi : la violence il s'agit, Le ^s actes
de violence → la surcharge de classes.
Scolaires engendre la violence

production écrite :

D'après, camarades se disputent violemment
devant le portail de l'école, tu vas ^{ent}
intervenir en essayant, Les camarades de
ne plus recourir à la violence tes de pour
raisonner.

Ensuite, affirme le pédagogue
incompréhension de ds gestes gestes
de plus, l'éducation de enfants
aggravé par le chômage et la pauvreté
violence à l'école.

Enfin, Alouaf Howa Siwan Bayna
ANi) B ov Bo ha is Sawam wa T adhalto
and mara'at han min Alouaf is Nasobitakum

II / Production écrite.

Hier, dans l'école, à 15h26. Deux de mes camarades "Islam" et "Haïdes" et moi se disputent violemment.

- Haïdes questionne "Islam, je suis faute à toi?"

"Islam" toi faute à moi, Non moi faute à toi"

- Haïdes propose "Nous finissons un combat pour choisir le faute".

"Je suis sûre que la violence c'est pas la réponse de l'agresseur de la faute. Le paix et la fraternité c'est bien pour être solidarité" moi a ajouté.

"Islam" a commenté "oui, je suis avec toi, la violence est un fléau social qui dégrade la société. il faut éviter".

- Haïdes conclut "moi aussi avec vous, cette fléau c'est un mauvais geste".

En définitive, la violence en gène la violence parce que il faut éviter.

La violence entre les ca. marade

- Un jour à l'école mon ami giflé
↳ Un autre camarade de l'école
de la cour est moi contre cette
métrite entre les amis.

15
- moi : je suis sûr ^{que} la violence entre
les camarades est un méfi.

- mon ami : je suis d'accord avec
toi mais dans cette école les élèves
nichent.

- mon camarade déclare : ton ami
est un élève métrite avec les autres
- a affirmé - je - mon point de vue les
amis est un frère et sœur

Enfin, la violence est une faute
sociale.

2

Hier à l'école une discussion se déroulée entre mes deux camarades Aya et Mour et moi, au sujet de la violence >>

La violence est un fléau sociale qui dégrade notre société.

Moi >>

moi: « pourquoi vous disputez violemment? >>

Aya: « c'est pas votre problème toi >> ^{Aya} a répondu

Mour: « Oui, c'est entre moi et Aya >> la dit Mour a dit

moi: « c'est une grosse très violent ça, c'est actes se produisent la haine >> j'affirmé je

Production Écrite:

- Hier au collège, mes camarades arwa et Nani se disputent violemment devant le portail de l'école, moi j'ai intervenu en essayant de les convaincre de ne plus à la violence pour résoudre un conflit.

Moi: pour quoi tu a parlent pas?

Marwa dit: parce que, nous et disputent.

Moi: La violence avec les camarades n'est pas bien parce que, vous avez égaré, et nous Islamique, et je pense que la disputent pas un solution propose pour éviter les problème!

Nani répondit: à d'abord, j'ai compris, je suis sûr que ce fléau social est un mal fait.

0,5 11

Le responsable administratif est appelé à instaurer un climat favorable aux études

La production écrite

(chaque jour, je marche à l'école et) chaque jour, je regarde un professeur frapper enfants à l'école, ; des associations déclarent dans les journaux la violence L'égard des enfants un lieu social,

1,5

~~De plus~~ : ce phénomène est constaté dans tous les pays.

- mon camarade adit : « la cause de ce mefait. D'aucun d'enfants souffrent physiquement et psychiquement »
- mon amis ahmed a ajouté : « de violence physique et est frappe les enfant et la violence psychologique est parle un mefait »
- pour moi : « il faut dénoncer ce fléau qui nuit certainement aux enfants »

avec étude
II Production écrite et moi
Deux de tes camarades se disputent
violence devant le portail de l'école.

(Saja)

- Saja dit : « cascelia la violence ? »
- Nauha rebondit : « La violence Nous devons tous combattre ce fléau social ? »
- Moi affirme : « D'abord La violence sont en vigueur au sein des établissements scolaires et les incitant ainsi à recherches des solutions afin d'éradiquer ce fléau social. Enfin, La violence engendre la violence »

La prévention vaut mieux que la guérison.

aux études →
Production écrite

Hier, au portail de l'école deux camarades de moi se disputent violemment. J'ai décidé d'intervenir en essayant de les convaincre de ne plus recourir à la violence pour résoudre un conflit.

« La violence n'est pas un phénomène très dangereux et faux pour résoudre notre conflit » je dit.

« Non!! si pour le explique » affirme mon camarade.

- Mais ?? pour explique aussi ??, écoute moi pour le explique une chose à votre amis il faut parler gentille et probablement essayer gentille →

« oui je ai que la violence est une danger met il exiger pour le grapi » dit mon camarade.

« alors, il faut pardonner pour le geste » je demande.

« mon camarade et leur amis : « oui merci pour votre conclusion ».

Annexe 2

Questionnaire destiné aux enseignants de Français langue étrangère du cycle moyen.

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du fle, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et vous garantissons la confidentialité totale des renseignements fournis.

Nous vous remercions de votre collaboration.

1- Lors de la rédaction, Les élèves de la 4ème année du cycle moyen font :

Beaucoup d'erreurs

Peu d'erreurs

Ne font pas d'erreurs

2- Quel est le type d'erreurs que vous rencontrez le plus dans les productions écrites des apprenants ?

Erreurs de conjugaison

Erreurs de grammaire

Erreurs d'orthographe

Erreurs d'impropriété

Autre :

3- Corrigez-vous les erreurs :

Les plus récurrentes

Toutes les erreurs

Ne pas les corriger

Autre :

4- Si vous les corrigez, vous le faites :

Uniquement lors de la séance du compte rendu

Même en dehors de la séance du compte rendu

Autre

5- Dans un premier temps, vous procédez à la correction :

Mutuelle (par petits groupes)

En binôme
Autocorrection
Correction de votre part (enseignant)
Autre

6- Après avoir repéré les difficultés des apprenants rencontrés lors de la correction des productions écrites, vous recourez à une séance de remédiation ?

Oui
Non
Souvent
Rarement
Autre

7- Selon vous la séance de remédiation participe à la régulation des erreurs de production écrite ?

Oui
Non
Peut-être

8- Pensez-vous que les erreurs peuvent participer à la progression du niveau des apprenants ?

Oui
Non
Peut-être

9- Que suggérez-vous pour améliorer les compétences scripturales des apprenants et remédier à leurs carences rédactionnelles ?

Réponse :