

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique



Département Des langues Etrangères

Mémoire Présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Français.

Option : Didactique.

L'analyse des Erreurs en Production écrite:
Cas des Apprenants de la Cinquième Année
Primaire, école -EL OUCHDI Mustapha-
Tlemcen

Encadré par: M. TAGMI.K.

Présenté par :

YECHKOUR Djazila.

YOUSFI Amine.

L'année Universitaire 2021/2022.

Remerciement

Nos sincères remerciements s'adressent à nos parents, notre petite famille et nos amis pour leurs encouragements et pour leur soutien moral.

*Nos remerciements vont également à **Mr. TAGMI Khaled** qui a dirigé ce travail, Ses conseils de rédaction ont été très précieux.*

Je tiens également à remercier toutes les personnes de près ou de loin qui nous ont aidés à l'élaboration de ce travail.

Dédicace

*On dédie ce travail à nos chers
parents.*

*A notre petite famille, nos amies
A tout ceux qu'on aime et ceux
qui nous aiment.*

Résumé

Les apprenants arabophones sont souvent confrontés à des problèmes dus au contact entre leur système de langue maternelle (arabe) et le système de langue étrangère (français) durant l'enseignement ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce contact entraîne et crée des erreurs destructrices qui peuvent perturber et déstabiliser l'apprentissage d'une langue étrangère. On a longtemps pensé que les erreurs étaient le résultat de l'ignorance. Étant donné que les erreurs d'apprentissage sont partout, elle occupe une place importante au centre de la didactique moderne. Faisant partie des cours de langues étrangères et secondes, le but de notre étude est d'identifier, de suivre et d'analyser les erreurs les plus courantes dans le travail écrit des apprenants de cinquième année afin d'en identifier la cause de telles erreurs.

Mots clés: apprentissage –enseignement- difficulté - erreur -production écrite.

Abstract

Arabic-speaking learners often face problems due to the contact between their mother tongue system (Arabic) and the foreign language system (French) during the teaching or learning of a foreign language. This contact leads to and creates destructive errors that can disrupt and destabilize the learning of a foreign language. Errors have long been thought to be the result of ignorance. Since learning errors are everywhere, it occupies an important place at the center of modern didactics. As part of foreign and second language courses, the aim of our study is to identify, track and analyze the most common errors in the written work of fifth-grade learners in order to identify the cause of such errors.

Key words: learning, teaching, error, difficulty, written production.

مختصرة نبذة

غالبًا ما يواجه المتعلمون الناطقون بالعربية مشاكل بسبب الاتصال بين نظام لغتهم الأم (العربية) ونظام اللغة الأجنبية (الفرنسية) أثناء تعليم أو تعلم لغة أجنبية. هذا الاتصال يخلق أخطاء مدمرة يمكن أن تعطل وتزعزع استقرار تعلم لغة أجنبية. لطالما كان يُعتقد أن الأخطاء ناتجة عن الجهل. نظرًا لوجود أخطاء التعلم في كل مكان، فإنها تحتل مكانًا مهمًا في مركز التعليم الحديث. كجزء من دورات اللغة الأجنبية واللغة الثانية، فإن الهدف من دراستنا هو تحديد وتعبير وتحليل الأخطاء الأكثر شيوعًا في العمل الكتابي لمتعلمي الصف الخامس من أجل تحديد سبب هذه الأخطاء.

كتابيات إنتاج، الخطأ، الصعوبة، لتدريس، التعلم: المفتاحية الكلمات

Introduction Générale

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. 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 différents composantes (orthographe ; grammaire ; lexique ;...) et celle-ci les amène à commettre des erreurs pour construire des phrases correctes. L'erreur présente un réel obstacle chez les apprenants, pour cela nous attachons à étudier l'évolution de l'erreur en production écrite et son rôle dans l'apprentissage de FLE pour les élèves de 5AP. Ce qui nous a motivé à choisir ce sujet est que la correction des erreurs a un impact positif sur les enseignants, les apprenants et le processus d'apprentissage car pour nous, futurs enseignants, l'analyse des erreurs nous permet d'identifier et de démontrer les résultats attendus et l'acquisition de compétences, d'analyser les erreurs et de les corriger, et pour les apprenants, notre analyse constitue la grande impulsion par laquelle les apprenants peuvent progresser vers leurs objectifs, cibler les compétences en réinvestissant ses propres connaissances et tout cela sera utilisé pour planifier l'enseignement et l'apprentissage, mettre en place des cours ou développer des supports, évaluer l'enseignement et l'apprentissage (veiller à la réglementation des programmes d'études).

Notre étude a donc trois objectifs. Pour minimiser les erreurs, pour concentrer sur leur correction et faire l'inventaire des erreurs, pour analyser les difficultés et les complexités auxquelles les apprenants du primaire peuvent être confrontés lors de l'écriture et analyser les approches des enseignants et enfin, identifier la place de la production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère.

La problématique qui se dégage de notre travail est la suivante :

- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez les élèves de 5ème AP en production écrite ?
- Quelles sont les causes de telles erreurs ?
- Quelles sont les solutions suggérées pour remédier à ces erreurs ?

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

- 1) Chez les élèves de 5AP, les types d'erreurs les plus courants dans les travaux écrits de FLE sont les erreurs d'orthographe, de langage, de syntaxe et de vocabulaire. Erreurs de morphologie et de syntaxe.
- 2) Faire des erreurs est le mécanisme habituel de l'apprentissage des langues, que les enseignants peuvent considérer comme un moyen et un indicateur de progrès pour que les apprenants soient plus motivés et engagés dans le processus d'écriture dans une langue étrangère.
- 3) L'analyse des erreurs ne suppose pas que les enseignants soient à la fois soucieux d'évaluer la pertinence de leurs enseignements et d'identifier les besoins de chaque élève.

Le corpus que nous avons choisi pour ce travail discret prend comme échantillon et comme sujet de notre recherche une copie du travail écrit (10 exemplaires) des élèves de 5^{ème} année primaire.

Nous structurerons notre travail en trois chapitres :

- Le premier chapitre définit le concept d'erreurs, puis aborde les différents types d'erreurs et détaille les différences entre les perturbations et les erreurs.
- Le chapitre 2 aborde la création écrite de séquences d'apprentissage au primaire en mettant l'accent sur la démarche de modification de la création écrite.
- Le chapitre 3 est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats de l'enquête de terrain. Dans cette partie réelle, vous décidez comment expérimenter votre analyse. Pour réaliser l'expérience, nous utiliserons les résultats de la session d'expression écrite au 5^e A.P.



Chapitre 1 :

L'erreur et la Faute en Apprentissage du
FLE

1. Introduction

L'impact des erreurs sur le processus d'éducation/d'apprentissage des langues est désormais reconnu et accepté. Auparavant, les erreurs étaient considérées comme un signe négatif. En particulier, l'accent était mis sur les étudiants sanctionnant leur travail lorsque le statut doctrinal de l'erreur changeait. Il est important de réaliser que les erreurs ne sont plus dramatiques et ne semblent pas être des échecs irréparables.

2. Définition de l'enseignement

L'éducation (du latin "insigne") est une pratique pédagogique visant à développer les connaissances des élèves par la communication orale et écrite. Les enseignants des écoles modernes enseignent à donner activement des connaissances. Elle se distingue de l'éducation qui permet l'acquisition et le développement de savoir-faire, notamment dans les domaines artistiques et techniques. Les cours ne doivent pas être confondus avec l'éducation. Ce dernier terme (déshabillage du latin « educare ») correspond beaucoup plus généralement à l'éducation globale d'un individu à différents niveaux (religion, morale, société, spécialité, science, soins médicaux, etc.). ..)

L'éducation est une pratique effectuée par les enseignants pour doter les étudiants et d'autres personnes ordinaires de compétences dans le cadre d'un établissement d'enseignement. Ce concept est différent de l'apprentissage, qui fait référence à des activités dans lesquelles les élèves appliquent ces connaissances.

3. Définition de l'apprentissage

« L'apprentissage : n.m : fait apprendre, apprentissage organisation en ensemble des dispositifs assurant le passage des connaissances individuelles aux connaissances collectives, les expériences de chacun partiront à l'élaboration d'une connaissance commune » (Godin,2006 : 13)

4. Définition du FLE

Le français langue étrangère, abrégé par l'acronyme FLE, est le français lorsqu'il est enseigné à des apprenants qui ne parlent pas le français à des fins culturelles, professionnelles ou touristiques. Ils sont dans le même domaine d'études et en partie le même enseignant, mais c'est différent du français (FLS) et de l'alphabétisation comme langue seconde.

"Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne la reconnaissent pas comme langue maternelle, et il entre dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et fait l'objet du français pour tous, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle. Enseigner locuteurs non natifs » (Cuq et Gruca, 2002 : 93)

5. Le Français dans l'école primaire

L'enseignement primaire dure six ans. Le français est désormais obligatoire à partir de la 4ème année en tant que professeur de langue étrangère du primaire jusqu'à la fin du collège. Cependant, à partir des années 2004-2005, un nouveau plan concret prenant en compte l'environnement est le développement socioculturel des apprenants algériens. « Le programme du primaire est organisé par niveau du cycle du point de vue des compétences. Veuillez l'installer verbalement et par écrit. » Cette réforme a bouleversé l'enseignement en général, et plus particulièrement l'enseignement primaire. À ce stade, la réforme pédagogique introduit une nouvelle méthode d'enseignement qui propose l'utilisation de diverses activités dans le but de l'apaiser, de le motiver et de le dynamiser.

6. Objectifs de l'enseignement du Français aux primaires

La troisième année du primaire est la base des premiers apprentissages. Au cours de cette année consécutive, les élèves construisent leur apprentissage de l'écrit dans le même continuum que l'expression orale. « Les cours de français au primaire visent à approfondir les jeunes apprenants avec un niveau 2 de communication orale (écouter/parler) et écrite (lire/écrire). Élèves ; 2 ans de cours d'arabe. Les compétences en français sélectionnées en première année et améliorer l'apprentissage de la langue des élèves.

7. Repères concernant la notion d'erreur

7.1 Qu'entendez-vous par le terme "erreur" ?

Le mot "erreur" vient du verbe latin "error", qui est considéré comme "l'acte de l'esprit de considérer ce qui est faux comme vrai" et vice versa. Jugement; les faits psychologiques qui en résultent. Nouveau petit Robert Vintage "Alphabet Français et Dictionnaire Analogique". 2009 : p. 920. Mais J.P. CUQ et ALLI proposent des définitions d'erreur. Il s'agit d'un "écart par rapport aux normes préliminaires ou aux performances attendues". » J. PCUQ et ALLI « Dictionnaire de français langue étrangère et langue seconde », Paris, Clé internationale / Asdifle, 2004, p. 192. Les erreurs sont comme des indicateurs temporaires d'une étape particulière d'un parcours d'apprentissage. Ensuite, nous devons nous demander ce que nous considérons comme faux d'une part, et ce que la terminologie standard de l'enseignement des langues étrangères implique d'autre part.

7.2 Définition en didactique

En pédagogie des langues, la notion d'erreur s'affine, et les juristes didactiques Rémy PORQUIER et Uli FRANENFELDER (1980 : 36) prétendent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue. Du point de vue de la langue et de l'exposition, ainsi que du point de vue du système intermédiaire de l'apprenant. Vous ne pouvez pas vraiment parler d'erreurs. Par conséquent, il s'avère qu'il est impossible de donner une définition absolue de l'erreur. L'erreur est une réaction ou un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce qu'il attend comme réaction en pédagogie. En fin de compte, les erreurs sont le résultat d'une approche intellectuelle unique qui est propre aux élèves et exceptionnelle aux enseignants. Statut d'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère : une erreur représente la capacité d'un élève à un stade particulier. Puisqu'ils représentent aussi certaines caractéristiques communes de l'acquisition du langage, à cause d'erreurs, informez l'enseignant des progrès de l'apprenant et de ce qu'il lui reste à lui apprendre. En général, les erreurs fournissent une rétroaction aux enseignants afin qu'ils puissent vérifier leurs méthodes d'enseignement et l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement. En termes simples, les erreurs sont nécessaires pour les étudiants car elles constituent un outil important qu'ils utilisent pour apprendre une langue étrangère. En outre, ils informent les chercheurs sur les méthodes utilisées par les étudiants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Erreurs causées par différentes méthodes d'apprentissage pédagogique : Nous avons fourni quelques informations sur les divers fondements théoriques et pédagogiques des plus grandes méthodes connues

dans l'histoire de l'apprentissage pédagogique des langues étrangères : c'est-à-dire les méthodes traditionnelles, directes, audio orales, audiovisuelles globales et les structures de communication.

a- La méthodologie traditionnelle(MT)

Il s'agit d'une méthode de traduction traditionnelle ou grammaticale (commençant à la fin du XVI^e siècle) avec un accent particulier sur l'enseignement de la grammaire et la traduction de textes. La lecture et l'écriture sont de la plus haute importance, car elle considère que la lecture est la meilleure stratégie pour apprendre à écrire. Cette méthodologie est basée sur la connaissance, l'autorité de maîtrise, le travail individuel et les sanctions. Les apprenants n'ont pas le droit de faire des fautes d'orthographe, pas plus qu'ils n'ont le droit de faire des "erreurs" ou des "erreurs" sur le chemin de la bonne réponse. Il n'a pas le droit de douter de l'efficacité du professeur ou des connaissances dispensées, même si ces dernières ne correspondent pas à son niveau d'assimilation. Une faute d'orthographe signifie un échec et doit être sanctionnée. L'erreur est négative et relève de la responsabilité de l'apprenant. J.P. CUQ et Isabelle GRUCA (2005), *op.cit.*, P.255 déclare: "Il est difficile de faire la distinction entre l'apprentissage d'une langue par la littérature et l'apprentissage de la littérature par la langue." Cette méthodologie a abouti à des élèves passifs dont l'enseignement des langues étrangères est trop standardisé et dont le seul objectif d'apprentissage est l'accès direct à la littérature.

b- La méthodologie directe(MD)

MD est apparu à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle. Elle était une qualification Christian Puren. L'objectif principal de MD est d'apprendre aux étudiants à parler et à pratiquer la langue verbalement. Comme le souligne J.P. CUQ, « Leurs connaissances pratiques doivent être privilégiées par rapport à l'acquisition de la culture littéraire. Dans cette méthodologie, l'écriture n'est pas privilégiée et est une activité secondaire de la langue parlée. Éléments linguistiques tels que les gestes et les images. Comprendre le sens du mot à travers la phrase qui le véhicule. Les règles de grammaire étaient enseignées implicitement. La leçon a commencé par une étude directe du vocabulaire concret réel associé à la situation réelle et a progressivement évolué vers l'abstraction selon le niveau d'assimilation. Il est de la responsabilité de l'apprenant d'éviter l'erreur et sa cause. Il n'est pas assez motivé et efficace, et les erreurs sont de sa responsabilité. Parce que le professeur a fait ce qu'il avait à faire :

envoyer l'information. Par conséquent, l'erreur n'est pas de sa responsabilité. Les erreurs en général, et en particulier à l'écrit, sont perçues comme un signe de faiblesse, qui n'a pas sa place dans le processus d'apprentissage. Sans chercher à comprendre pourquoi c'est arrivé, dès qu'il apparaîtra, il sera sanctionné et chassé. ASTOFLI, Pour rendre ce modèle d'enseignement-apprentissage plus efficace, les apprenants doivent : motivés, bien informés, attentifs, intéressés par la matière enseignée, les enseignants Vous devez avoir la même capacité intellectuelle que. , Inférence comme il a déduit. Dans la situation actuelle, ce type d'apprenants ne peut exister aujourd'hui avec des classes surchargées, des apprenants motivés et indifférents à l'apprentissage du français langue étrangère. C'est sans doute l'une des raisons de la "faible efficacité" de ce modèle.

c- La méthodologie audio-orale

Elle est née aux États-Unis dans les années 1940. Il a d'abord fait de grands progrès en Angleterre et aux États-Unis et s'est répandu en France à partir de 1965. Il était basé sur la répétition et l'imitation de la structure correcte de la langue, et les apprenants n'avaient pas le droit de faire des erreurs. Les erreurs n'ont pas de sens dans l'enseignement de l'apprentissage des langues étrangères. Les erreurs sont graves parce qu'elles s'apprennent. Alors n'oubliez pas de l'éviter dès le début car ce n'est pas autorisé. Il s'avère que cette théorie blâme l'apprenant et ne donne pas la possibilité d'autonomie. Il ignore ces organisations de développement cognitif et poursuit certaines manipulations intellectuelles telles que la réflexion et l'analyse.

d- La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

Dans cette méthodologie, l'écoute est l'outil le plus important dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi avant de développer une capacité de parler il fallait d'abord développer une capacité d'écoute. Le fait de travailler d'abord sur un support écrit négligeait automatiquement l'écoute. La lecture et l'écriture venaient à la fin, retardées par rapport à l'apprentissage du parlé dans lequel on utilisait l'image et les modèles sonores les plus parfaits. Tout ceci pour éviter l'apparition de l'erreur et surtout l'erreur à l'oral, vu que l'importance est accordée à ce dernier 15 et que la dictée reste l'activité traditionnelle et favorable de la production écrite. Deuxièmement, les erreurs verbales sont accentuées au détriment des erreurs écrites. Ainsi, l'enseignant qui était à l'origine de l'erreur et qui aurait dû l'éviter doit répéter la mauvaise déclaration, et l'apprenant doit répéter la bonne déclaration

pour la comprendre et s'en souvenir. Cela prend en charge les erreurs au début de l'apprentissage. Lorsque l'énoncé est mémorisé, l'apprenant perd le droit de faire des erreurs.

e- L'approche communicative

La méthode de gestion des erreurs et le statut qui lui est attribué sont différents. Les erreurs sont considérées comme un signe que l'apprentissage est en cours de construction. C'est un "obstacle" à l'apprentissage qu'il faut analyser, contrairement aux méthodes précédentes qui l'évitaient pour pouvoir avancer. ASTOFLI définit l'erreur comme "une difficulté objective à assimiler le contenu enseigné". » A ce stade, l'apparition d'erreurs est nécessaire et souhaitable car elle indique le développement d'un langage intermédiaire. Cela conduit à la construction spirituelle de la grammaire personnelle et, par conséquent, les erreurs qui se produisent peuvent donner à l'enseignant des informations importantes sur le niveau de développement de la L2. « Les erreurs ne sont pas seulement inévitables, elles sont normales et nécessaires, car elles fournissent un indice et un moyen d'apprendre. On n'apprend pas sans se tromper, les erreurs servent à apprendre. » (R. PORQUIER : 28) Par conséquent, les erreurs commises ne doivent pas être forcées, et ne doivent pas être évitées. Au contraire, elles doivent être considérées comme suit : " A la réflexion de l'apprenant. Un symptôme grave du trouble auquel vous êtes confronté. » JeanPierre ASTOFLI (2011: 23) Pour assurer un meilleur apprentissage, les enseignants doivent soigner ces expressions, proposer des traitements adaptés, les intégrer dans le processus d'apprentissage, et les classer selon différentes origines.

8. Les types de l'erreur

Lorsqu'on parle de différents types d'erreurs, il faut dire que les erreurs qui se produisent lors de l'apprentissage d'une langue ne sont pas dramatiques, alors que les erreurs de l'entreprise peuvent constituer une proportion beaucoup plus grave.

En psychologie cognitive, l'erreur est un moyen de représenter des processus mentaux auxquels nous n'avons pas directement accès. Dans ce cas, il existe deux formes d'erreur : l'erreur de performances et l'erreur de capacité.

a- Erreurs de performance :

Ils représentent l'abus de la règle par l'apprenant, qui compte comme une « erreur ».

b- Erreurs de compétence :

Selon P. Corder, « les erreurs de performance ne sont pas systématiques par définition, les erreurs de capacité sont systématiques » (Corder, 1980 : 9).

"Il faut bien distinguer les fautes causées par des situations accidentelles et les fautes qui reflètent sa capacité à passer à un moment donné. Le principal critère pour les connaître est que l'orateur les remarque et les commette. Il sera possible d'y remédier" (ibid. : 13).

9. Types d'erreur en didactique

En général, il existe cinq types d'erreurs dans l'enseignement des langues étrangères. Selon Christine TAGLIANTE, il s'agit « d'erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, de discours et stratégiques ». TAGLIANTE Christine, « La classe de langue », Paris, Clé internationale, 2001, p. 192.

Selon Richard (1980), les erreurs peuvent être divisées en trois types principaux.

Erreur interlinguale : L'erreur dans ce cas est due au fait que l'apprenant fait une communication négative de la langue maternelle de l'apprenant, ou plus précisément, de la langue maternelle de l'apprenant à la langue étrangère étudiée. Ce type d'erreur est généré par l'apprenant dans la langue cible, contrairement à la langue source. Le terme "interlinguistique" vient de Selinker (1972). Les erreurs interlinguistiques se retrouvent dans plusieurs domaines tels que la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe.

Erreurs intra linguale : "Les erreurs intralinguistiques sont des erreurs qui affectent directement l'acquisition d'une langue étrangère" (Oztoğat, 1993 : 70). Si l'apprenant ne connaît pas les règles de la langue étrangère qu'il apprend, il fait des erreurs dans la génération de l'énoncé et s'inspire d'une autre forme ou règle similaire à celle recherchée.

Erreurs développementale : Les erreurs de développement sont le type d'erreur qui disparaît à mesure que l'apprentissage progresse. Il fait en fait une hypothèse sur la langue cible basée sur une expérience linguistique limitée. Ce type d'erreur est courant chez les jeunes enfants natifs de la même langue et les débutants étrangers (Aghaeilindi, 2013 : 4849).

10. Les types d'erreurs dans la production écrite

Au lieu de cela, lorsqu'il s'agit de l'écrire et de l'évaluer, je préfère me concentrer sur les erreurs les plus importantes qui peuvent survenir lors de l'écriture. Faites la distinction entre deux types d'erreurs de contenu et d'erreurs de forme.

10.1 Erreurs de contenu

Premièrement, lorsque l'apprenant lit l'instruction (sujet) du travail, il est idéal qu'il soit bien compris par l'apprenant. Sinon, son texte sera complètement ou partiellement hors sujet et mal construit. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit suivre les instructions. Une autre instruction souvent négligée est le type de texte qui est dupliqué. Les apprenants doivent respecter la nature du texte et ne peuvent pas écrire un texte narratif à la place d'un texte descriptif ou informatif. Il est toujours conseillé d'écrire le texte de manière structurée et cohérente. Construction du plan (introduction, développement, conclusion), transition entre les idées (cohésion) et transition entre les paragraphes (cohérence). Par conséquent, la cohérence et la cohésion du texte sont essentielles. Pour ce faire, les apprenants doivent utiliser des mots-outils (accordeurs logiques) pour éviter toute confusion qui interfère avec la clarté du texte. Bref, les apprenants doivent respecter le genre du texte. Pour ne rien arranger, ces défauts s'accompagnent souvent d'erreurs grammaticales, qui sont des erreurs formelles.

10.2 Erreurs de forme

Il s'agit de la langue, de la syntaxe, du vocabulaire, de la morphologie et des fautes d'orthographe (par exemple, emploi du temps, fautes d'orthographe, ponctuation, non-respect de l'ordre des mots, manque de vocabulaire...). Ce travail se concentre spécifiquement sur les erreurs dans ces langues et les divise en trois groupes différents, y compris les erreurs (interférences) liées à la langue maternelle. A ce propos, Lokman DEMIRTAS, chercheur en cours de français langue étrangère, a confirmé que les fautes d'orthographe peuvent être étudiées en trois catégories :

- **Groupes de noms** : il s'agit d'erreurs de vocabulaire et de grammaire telles que les déterminants (articles : femmes, hommes), les adjectifs (comparatif, superlatif), les correspondances de genre et de nombre, le genre et les mots composés (noms et ajustements). etc.

- **Groupes de verbes** : Ce sont des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, le temps, l'aspect, l'adjonction de modalité, l'immobilisation, etc. (gironds, infinitifs).
- **Modèles de phrases** : cela inclut les erreurs de syntaxe telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les combinaisons de mots, la ponctuation, l'orthographe, etc. ».Il convient de noter que cette classification des fautes d'orthographe donne la priorité à la cohérence et à la cohésion du texte, qui sont des priorités pour l'acquisition de capacités textuelles. Toutes ces erreurs sont des obstacles majeurs à la préparation du texte, de sorte que si vous ne suivez pas les règles du test, vous pouvez transmettre le message de manière complète, claire et compréhensible. Ils affectent également la qualité du texte produit par l'apprenant, et des taux d'erreur élevés peuvent être décourageants et même intrigants pour l'apprenant.

11. La faute et l'erreur

Familièrement, les deux termes sont à peu près équivalents, « erreur » a un sens religieux, et « erreur » est plus neutre dans ce contexte. Or, dans la doctrine du langage, la nature de ces deux termes est différente. Les erreurs pouvant être dues à un élément aléatoire (négligence, distraction, malaise, etc.) sont considérées comme la responsabilité de l'apprenant de les éviter. Les étudiants connaissent et maîtrisent la structure, mais en raison de divers facteurs tels que le stress et le manque de confiance en soi. Si la forme attendue n'est pas disponible dans cette situation et que l'élève est à l'aise, il peut signaler l'erreur et la remplacer par la forme correcte. Les erreurs, quant à elles, résultent d'incompréhensions des règles de fonctionnement et se caractérisent par des caractéristiques systématiques et répétitives. Il montre comment les apprenants font face à certains types de handicaps. Dans le cas de Daniel DECOMPS (1999 : 18). L'échec est considéré comme "un processus non conforme a avalé le contrat". Le premier terme de cette définition indique qu'une erreur est une génération de sens. Ce n'est plus un produit car il évolue dans le temps. La section 2 indique que la génération erronée indique l'existence d'un écart par rapport à la référence fixe de cette définition. DECOMPS signifie que le bogue fonctionne car il examine analytiquement l'activité en cours, pas le produit fini. Selon lui, cet aspect opérationnel de l'erreur représente un élément intéressant dans le domaine de l'apprentissage, car il peut être dédramatisé.

11.1 L'origine de l'erreur dans les productions écrites

Avant les années 1980, les erreurs étaient en dehors du processus d'éducation et d'apprentissage. Dans la nouvelle approche, les erreurs dans le travail écrit sont au cœur de l'approche pédagogique, malgré l'aspect ahurissant chez les enseignants de FLE. On s'accorde à dire que ce dernier doit l'évaluer positivement et diagnostiquer et analyser son origine et ses différents types. Il vise à offrir des enseignements tirés et des interventions pédagogiques pour les apprenants dont la langue maternelle est le français. BAILLY (1998 : 89) déclare : "Les enseignants s'efforcent de diagnostiquer la nature de l'erreur, d'identifier la cause et de reconnaître son origine afin de concevoir des stratégies d'amélioration qui permettent aux élèves de surmonter les obstacles et de continuer à progresser."

11.2 La faute, La responsabilité de l'élève

"La pédagogie de l'erreur croit que les élèves doivent être toujours motivés et toujours compatissants. Deuxièmement, ils croient que les échecs d'apprentissage sont normaux, utiles et positifs. " Il dramatise la tentative " ratée " et l'encourage à s'exprimer et à réfléchir sur lui. En fait, le simple fait de parler d'erreurs oublie qu'il est de la responsabilité de l'élève de certains écarts par rapport aux réponses attendues par l'enseignant. C'est une erreur. C'est toujours le cas si l'élève fait preuve d'un manque d'effort, de volonté, ou de travail... si l'élève n'écoute pas, ne s'investit pas, et ne répond à rien pour se débarrasser au plus vite de la question, les données ou Si vous ne tenez pas compte des conseils, il semble impensable de parler des erreurs. S'il ne fait pas de son mieux, s'il se contente de la mauvaise réponse... Seuls les étudiants sont responsables "www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf (28/04/2022/15:18).

Par conséquent, des efforts particuliers peuvent être nécessaires pour éviter les erreurs de diagnostic. Si l'élève ne joue pas au jeu, malgré l'aide du professeur, il n'y fait rien, il est donc seul responsable de la dégradation de ses performances.

11.3 La prise en compte des différents types d'erreurs

La prise en compte des erreurs des apprenants est l'une des bases menant à leur remédiation. C'est cette prise en compte et plus précisément l'analyse des erreurs qui permettra à l'enseignant de recentrer les savoirs, et à l'apprenant de progresser, si on lui en donne les moyens. L'erreur a longtemps été considérée comme le fruit d'un manque de travail de la part de l'apprenant, d'une ignorance ou d'une négligence. Pour la corriger on faisait répéter de

nombreuses fois l'exercice ou la leçon pour l'enrailler, sans se soucier réellement de l'origine de l'erreur, et de la compréhension de l'apprenant. Cette conception a évolué, au fil des courants pédagogiques. En effet, le statut de l'erreur passe d'une faute imputable uniquement à l'enfant qu'il faut obligatoirement corriger, à un obstacle à passer.

On pourra alors trouver différentes techniques permettant de le franchir. Pour Guy Brousseau, l'erreur apparaît plutôt due à des connaissances réinvesties par l'apprenant mais qui ne sont pas (ou plus) adaptées à la nouvelle situation proposée. C'est ainsi que l'on entre dans la pédagogie de l'erreur, dans laquelle on accepte que les apprenants se trompent, allant même jusqu'à se servir de ces obstacles pour les aider à progresser. Pour ce faire il faut analyser ces erreurs, en trouver la nature. Il existe différentes typologies des erreurs, plus ou moins détaillées et approfondies.

12. Comment enseigner avec l'erreur?

La question se pose : les enseignants doivent-ils régler tout cela ? Erreur ? Certains chercheurs ne font pas la distinction entre les erreurs et pensent que les erreurs commises par les élèves sont des cas presque graves et que les enseignants doivent les corriger complètement.

12.1 Quelles erreurs corriger ?

La recherche sur la gestion des erreurs dans l'enseignement des langues étrangères propose une sélection d'erreurs à corriger, dont certaines "acceptent la classification générale des erreurs". » CHAMPAGNE MUZAR et BOURDAGES, « Points de Phonétique », Paris, Cle International, 1993, p78. à corriger : Erreurs affectant la compréhension des messages : il s'agit d'erreurs affectant la compréhension des messages. Ils empêchent, endommagent ou rendent les messages difficiles à comprendre ou à envoyer. Cela peut aussi être trompeur. Erreurs courantes : il s'agit d'erreurs courantes commises par des apprenants individuels ou par des groupes d'apprenants. Par exemple: Comme pour écrire des mots français, il est très courant de voir des omissions d'articles, des accents manquants et des erreurs de transcription au début de l'apprentissage. (Exemple : photo = foto, réseau = reso, voilà = voisi). Les erreurs considérées comme frustrantes : les erreurs pouvant provoquer une réaction négative de la part d'un locuteur natif, notamment dans les interactions écrites, peuvent frustrer l'interlocuteur et refuser de poursuivre la conversation en français... Dès lors, face à une erreur, force est de constater que le rôle de l'enseignement du FLE devient très important en tenant

compte des besoins de l'apprenant ou du groupe d'apprenants, et du niveau d'aptitude de l'enseignant. À notre avis, nous devons décider quelle erreur dans la production écrite corriger.

12.2 Comment corriger ces erreurs ?

Il est généralement reconnu que les enseignants évaluateurs ont tendance à être très sanctionnés pour les erreurs morphologiquement syntaxiques dans les situations de production écrite, mais il est conseillé d'évaluer selon d'autres critères. Et puisque les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage, il est ridicule de les considérer comme des inconvénients ou des faiblesses. Or, les erreurs témoignent du fonctionnement systématique d'une langue intermédiaire que l'apprenant extériorise, et le système langagier se positionne progressivement. Il est important d'utiliser l'erreur comme un outil pour prendre des mesures correctives. En ce sens, ils ne sont plus reconnus négativement, mais à l'inverse comme des outils d'apprentissage et de progression. Ce serait mieux si nous étions dans une situation d'évaluation formative Former les apprenants à se modifier. Immédiatement après qu'un élève a commis une erreur, le fait de lui donner la possibilité de trouver et de corriger l'erreur a un effet positif sur sa motivation à apprendre. En même temps, apprendre à trouver la cause première et la cause de l'erreur vous donnera une meilleure compréhension conceptuelle. Par conséquent, lorsque les élèves recherchent eux-mêmes la cause de l'erreur, ils peuvent reconnaître la cause et approfondir leur compréhension. Ce que vous apprenez de cette manière sera mémorisé plus longtemps.

12.3 Quand corriger ?

Pour attraper l'étendue des activités écrites en étendue et derrière l'école, s'vagabonder à ce que les enseignants et les apprenants comprennent à eux prescriptions et certaines techniques/stratégies d'exorde efficaces. Pour cela, abstraitement le moment prescrit pendant les corrections est droite comme de la réunion

a- En classe (pendant le cours) :

Pour l'enseignant:

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

Pour l'apprenant :

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

b- Après la classe (après le cours) :

Pour l'enseignant :

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

Pour l'apprenant :

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

12.4 Pour qui ?

La correction des erreurs a un effet positif sur les enseignants, les apprenants et le processus d'apprentissage.

Pour les enseignants : L'analyse des erreurs lui permet de confirmer les résultats attendus et la maîtrise des habiletés, d'analyser et de corriger les erreurs.

Pour les apprenants : cette analyse est une excellente motivation pour les apprenants à réinvestir leurs connaissances et à progresser vers les compétences souhaitées.

Pour l'éducation : tous ces éléments sont utilisés pour planifier l'éducation et l'apprentissage, créer des cours, développer du matériel pédagogique et évaluer l'éducation et l'apprentissage.

12.5 Pourquoi ?

L'enseignant:

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

L'apprenant:

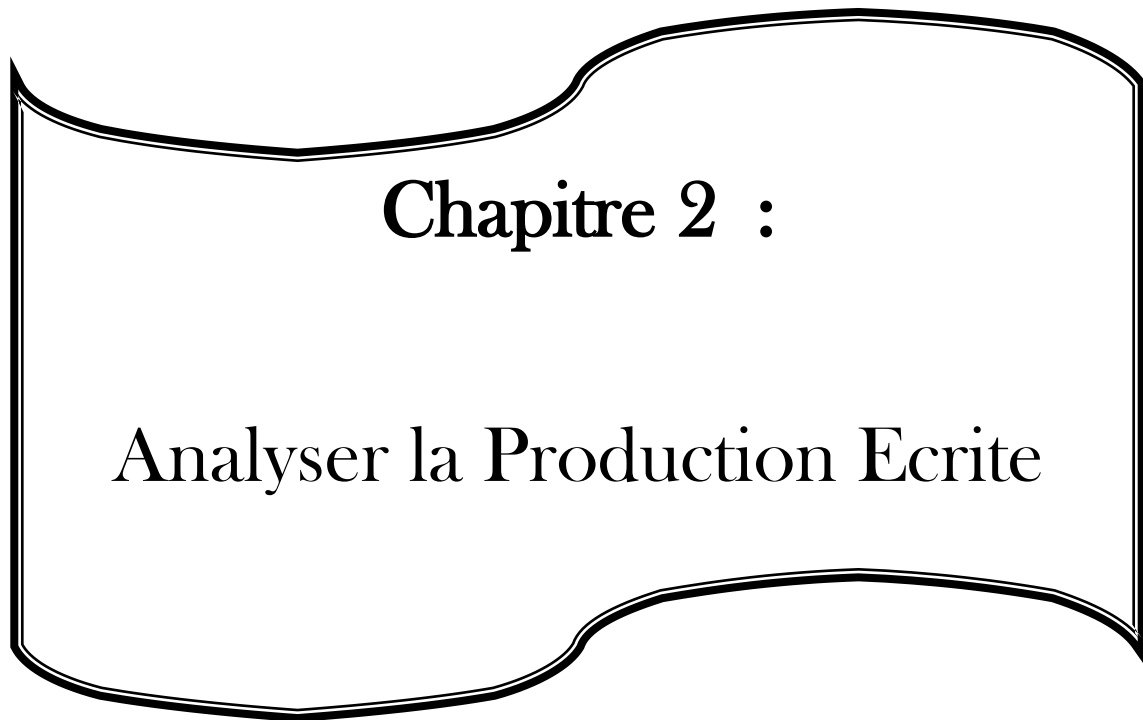
- Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.
- Pour pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

14. Le rôle de l'erreur dans la construction du savoir

Lors de la construction du savoir l'enseignant est appelé à accompagner les apprenants et de les aider à comprendre les moments difficiles (moments de dysfonctionnements, moments de reconstructions) que supposent tout un processus d'apprentissage. Or de leur donner la capacité d'agir en vue de mobiliser effectivement son activité cognitive. Ce qui fait que l'apprentissage se définit comme un processus qui s'accomplisse en accordant de nouveaux liens aux structures initiales des apprenants, non pas en accumulant des connaissances. Donc l'erreur n'est parfois que connaissance mal utilisée par l'élève sans avoir nié qu'elle présente un savoir en cours d'acquisition et/ ou d'appropriation, dans ce perspective Gérard De Vecchi souligne qu'il s'agit de « faire avec pour aller contre » Dans le but de détecter et repérer les erreurs, l'enseignant essaie les Product écrites étant donné qu'elle présente un indice concret de difficultés rencontrées de la part des élèves, au même temps qu'elle présente un facteur nécessaire dans l'apprentissage.

15. Conclusion

Nous essayons de mettre l'accent sur les malentendus et de clarifier que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage et sont considérées comme faisant partie intégrante du processus éducatif. Il est trop inattendu de penser que l'apprentissage se fera sans erreur de la part de l'apprenant. La motivation, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliquent une personnalisation de la méthode dans chaque cas. Bien sûr, cela n'est pas possible dans la situation actuelle de notre système éducatif. Remédier aux erreurs aide à créer une culture de confiance dans laquelle les erreurs ne sont plus stigmatisées, mais sont des sources collectives pour l'acquisition de connaissances. Par conséquent, les enseignants doivent être à leurs côtés et les étudiants doivent être un moyen de progresser.



Chapitre 2 :

Analyser la Production Ecrite

1. Introduction

La production écrite est une activité signifiant d'amener l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication demande la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser régulièrement au cours de ses apprentissages scolaires. Nous avons abordé dans ce chapitre un regard historique de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire en Algérie, et les méthodes adoptés dans l'enseignement de la

production écrite. Ensuite nous avons traité la notion de la écrite et ses objectifs en citant les différentes méthodes adoptés dans l'enseignement de la production écrite et le mécanisme de correction.

2. Quelques définitions

2.1 Définition de l'écrit

Chaque leçon définissait l'écriture à sa manière, et c'est pourquoi nous avons décidé de diversifier la définition : Selon Jean Dubois, l'écriture est définie comme « l'expression du langage parlé avec des signes graphiques ». C'est le code de communication de première classe. Le langage se développe et disparaît avec le temps. L'écriture a un support pour l'espace pour le stocker. DUBOIS.J et al, Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 2002, p.165. Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ (2003 : 78,79) soulignent l'importance de la lecture et soulignent que les articulations de la littérature aident les apprenants à améliorer leurs habiletés de production écrite. Fait correspondre le produit aux caractéristiques de la police. L'écriture est un acte social et personnel, et l'écriture est étroitement liée à l'évolution de la civilisation jusqu'à l'histoire de l'humanité. En traçant les lettres de l'alphabet, l'écrivain devient le maillon de cette chaîne de générations et de personnes, tout en créant des actions individuelles qui le rendent autonome et responsable (Gavazzi Eloy, 2006 : 19). L'écriture est le reflet de la langue et la transcription du son est l'utilisation de symboles linguistiques en représentant graphiquement la langue parlée dans divers médias. En effet, l'écriture est une trace du langage et conserve longtemps sa fonction.

2.2 Définition de L'écriture

Il représente un concept transversal considéré par plusieurs disciplines (linguistique, enseignements tirés, études littéraires, etc.). Elle est définie sous plusieurs angles. Selon Robert JP, l'écriture est « un système standardisé de signes graphiques traditionnels qui permet des expressions concrètes du langage et de la pensée ». (Robert JP, 2008 : 76). Pour Dubois et ses collaborateurs, « l'écriture est une expression du langage. Parler avec un signe graphique. (Dubois Jean et Al, 1999 : 156).

L'auteur écrit Un système général de signes graphiques qui conduit à l'expression de la pensée. Elle C'est une incarnation concrète du langage oral. Il permet un stockage du son de manière durable. Ils mettent l'accent sur de multiples aspects de l'écriture et les considèrent

comme des symboles, des scripts et des pratiques de création de sens. Elle est compliquée Car elle relie indissociablement les linguistes (mots, graphèmes...) Cognition (connaissance et processus), émotions psychologiques (impact), socioculturelles (expression, etc.)

2.3 Définition de la production écrite

Pierre MARTINEZ définit la production écrite par une approche Fonctionnalités fictives : « La production est un plaisir et une technique. Mettant l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production d'écriture, il considère les documents réels comme un support de base pour l'enseignement de l'écriture. Par conséquent, ces documents sont très intéressants pour rendre cette compétence accessible aux apprenants. Et peut améliorer la créativité et différentes façons de penser ».Martinez, Pierre, "Leçons de langues étrangères", Coll. Qu'est ce que je sais Paris, 2002, S.99.

2.4 L'objectif de la production écrite

Premièrement, la production écrite permet aux élèves d'apprendre la communication écrite. Deuxièmement, cette activité permet aux élèves d'exprimer correctement leurs pensées et leurs préoccupations, de réagir à différentes situations et de donner un sens aux connaissances acquises. Le développement des connaissances linguistiques des élèves passe également par diverses activités éditoriales (enrichissement du vocabulaire, acquisition de règles grammaticales, emploi des temps, etc.). De plus, les textes produits par les étudiants représentent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur, permettant d'identifier les problèmes d'écriture des étudiants. Après tout, c'est un cadre qui prépare les étudiants à rédiger des dissertations, mémoires, articles... Utiliser les consignes reçues du professeur dans diverses matières (savoir commenter, réorganiser des notes, etc.).

2.5 La compétence de la production écrite

Rédiger un texte est l'une des tâches les plus difficiles, et pour ce faire, l'auteur doit acquérir certaines compétences dans la production écrite. Selon le Current Dictionary of Education, une capacité est définie comme la capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, de compétences et d'attitudes pour effectuer une opération, une action, une activité, une fonction, une tâche ou une exécution. Selon les attentes et les résultats souhaités, ou pour l'accès à la recherche. Ultérieurement "LÉGENDE RE.R, Dictionnaire de l'éducation actuelle, Montréal, Guerlain, 1993, p.248. Cela signifie que les capacités permettent aux individus de mobiliser toutes leurs connaissances et savoir-faire pour résoudre des problèmes ou effectuer

des tâches dans des domaines spécifiques. En éducation, l'écriture est une activité d'évaluation qui aide les apprenants à développer des compétences et à affiner et organiser les connaissances qu'ils ont acquises pour faire progresser l'écriture.

2.6 Les composantes de la production écrite

Pour rédiger un texte, l'apprenant doit acquérir des connaissances tout en respectant la situation de communication. Selon Albert, cette compétence contient cinq niveaux ou composantes de compétences de production à différents niveaux. Élément linguistique : « Cette compétence est essentiellement liée à un certain niveau de connaissance, compétence grammaticale (morphologie, syntaxe). Composante de référence : Expérience du monde et connaissance du domaine des objets. Élément cognitif : Capacité à mettre en œuvre non seulement le processus de construction des connaissances, mais aussi le processus d'apprentissage/d'acquisition d'une langue. Éléments socioculturels : Selon Sophie Moyland, connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. Acquisition, connaissance de l'histoire culturelle. Composante du discours : Capacité à créer un texte qui correspond à la situation écrite. Par conséquent, l'écriture est un processus compliqué. (ALBERT.MC, Évaluation de travaux rédigés par des apprenants, Le français dans le monde, décembre 1998 : 60-61.)

3. Analyse de l'erreur

Cette approche se concentre sur la différence entre la façon dont les apprenants parlent la langue cible et la façon dont les locuteurs natifs l'utilisent (Richards, 1974 : 3). Brown (1987) déclare que les apprenants peuvent faire des erreurs, examiner et classer ces erreurs et révéler quelque chose sur les systèmes qui fonctionnent dans le cerveau de l'apprenant. Ce fait a permis d'analyser les erreurs d'apprentissage. Par conséquent, l'analyse des erreurs est une étude systématique visant à découvrir les causes des erreurs commises par les apprenants.

3.1 Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde

Les erreurs reflètent la capacité de l'apprenant à un stade particulier et représentent également certaines caractéristiques communes de l'acquisition du langage (Richards, 1971 : 173). Corder (1967) affirme que les erreurs avertissent les enseignants des progrès de l'apprenant et non encore appris. De plus, il informe les chercheurs sur les stratégies que les apprenants utilisent lors de l'apprentissage d'une langue. Ils sont aussi un moyen pour les apprenants de

tester leurs hypothèses. En d'autres termes, les erreurs sont essentielles pour les apprenants car ce sont les outils pertinents qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible. Pour eux, c'est un moyen de tester leurs hypothèses sur la nature de la langue qu'ils apprennent (Corder : 1967). En bref, les erreurs fournissent une rétroaction aux enseignants. Parce que l'erreur est de montrer aux enseignants l'efficacité des matériels et techniques d'enseignement qui demandent plus d'attention et quelles parties du programme sont correctement apprises ou enseignées (Corder, 1973).

4. L'histoire de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a changé plusieurs fois depuis l'indépendance, et les établissements d'enseignement ont adopté de nombreuses méthodes et approches.

a- La méthodologie traditionnelle

L'objectif principal de cette méthodologie était de lire et de traduire des textes littéraires en langues étrangères. Vers 1962-1974, l'enseignement du français en Algérie avait une finalité culturelle. Ce programme est basé sur l'étude d'œuvres d'écrivains français et l'introduction d'œuvres d'écrivains algériens.

b- La Méthodologie directe

La méthode directe répond aux besoins de compétences plus pratiques en langues étrangères. À cette époque, la société voulait utiliser le langage comme moyen de communication pour communiquer avec les autres, mais c'était complètement différent des méthodologies traditionnelles car cela ne nécessitait pas de langage littéraire.

c- La Méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Le principe de cette méthodologie repose sur l'utilisation de deux composantes, l'image et l'audio. Elle repose sur trois théories : le structuralisme, le distributionalisme et l'activisme. Celles-ci sont basées sur le processus d'apprentissage associé à l'acquisition du langage. Cette méthode se concentre sur la communication verbale quotidienne en français.

d- L'approche communicative

En Algérie, l'approche communicative a été utilisée à la place de la méthode SGAV au début

des années 1990. Cette approche change la direction de l'éducation vers la communication. Il appartient à l'étudiant d'acquérir des compétences de communication orale et écrite dans une langue étrangère. De 1998 à 2000, des changements ont été apportés à l'activité des dossiers plus anciens en raison de résultats insuffisants dans ce domaine et de l'incapacité des étudiants à créer des textes courts avec un contenu et un format cohérents presque complètement. Le terme « dossier » a été remplacé par « unité d'enseignement ». Contrairement aux dossiers de langues, le concept d'unité didactique offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non essentielles. Par conséquent, il n'est pas utilisé pour atteindre le but ultime. Chaque unité d'enseignement vise à développer des compétences à travers la sélection d'activités de métalangage et de discours sélectionnées en fonction de leur corrélation avec les objectifs de communication investis.

e- L'approche par compétences

En mai 2000, le Président BOUTEFLIKA A. a nommé une Commission Nationale de Réforme s'intéressant aux programmes et aux méthodes d'enseignement. Le résultat de cette tâche est l'intégration d'approches basées sur les compétences dans les programmes scolaires dans trois cycles d'enseignement. Certains chercheurs ont discuté de ce concept important : qu'est-ce qu'une compétence ? Une partie de la didactique, Ph. PERRENOUD conçoit la capacité comme la capacité à mobiliser différentes ressources cognitives (savoirs, compétences, informations, etc.) pour faire face à des situations différentes avec pertinence et efficacité. Dans le programme d'enseignement du français langue étrangère en Algérie, le concept de capacité est un objectif de formation basé sur le développement autonome de la capacité de l'élève à identifier et à résoudre efficacement des problèmes dans différentes situations qui partagent les mêmes caractéristiques. . Le nouveau programme fournira également une formation sur le projet. Le projet se construit pas à pas sous la forme d'une séquence d'apprentissage complémentaire bien exprimée, basée sur l'intention de viser le but ultime. Ce projet représente un organisateur de doctrine pour la réalisation d'une série d'activités qui doivent être réalisées pour atteindre un certain niveau de compétence. Avec une approche basée sur les compétences, l'achèvement du projet transcende le produit attendu du processus de résolution de problèmes. En traitant des situations problématiques dans le cadre d'une pédagogie de projet, les élèves sont guidés vers un apprentissage actif et dévoué en tenant compte des problèmes soulevés.

5. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

L'écriture est déjà une activité complexe dans votre langue maternelle, et encore plus complexe dans votre langue étrangère. Écrire dans une langue étrangère lui pose certaines difficultés : Difficultés linguistiques, surtout lexicales, syntaxiques, morphologiques et sémantiques ; Difficulté d'une mise en œuvre efficace en langues étrangères Une stratégie de production de texte natif quasiment automatisée.

Enfin, sur le plan socioculturel, chaque langue possède ses propres caractéristiques rhétoriques que les apprenants ne connaissent pas. La capacité à guider le lecteur est l'une des caractéristiques culturelles les plus difficiles à maîtriser. Cette activité implique plusieurs aspects linguistiques, psychologiques et sociaux qui interagissent les uns avec les autres. Par conséquent, le monde de l'écriture est particulièrement compliqué. Par conséquent, non seulement l'apprentissage technique, mais aussi l'acquisition de différentes compétences dans différents domaines : social, culturel, cognitif et linguistique. Par conséquent, la difficulté est que les rencontres de l'apprenant dans la production écrite sont diverses et très importantes. Faux. Simard décrit la difficulté comme « un écueil qui peut entraver l'apprentissage. Ce que tout étudiant en écriture doit surmonter. » (CSimard1992 : 281). En cas d'obstacles Et les difficultés se répètent et l'apprenant se montre désorienté Incapacité à surmonter des troubles d'apprentissage systématiques ou caractéristiques La difficulté à écrire devient un enjeu d'apprentissage. Suivez l'exemple C. Simard (1992 : 72) Peut distinguer 7 types de sources Difficulté à apprendre à écrire en lien avec tel ou tel aspect de cette activité compliquée :

- **Motivacionnelles** : Ce sont des sources d'information liées à la canalisation des besoins La relation entre les apprenants, la qualité et l'intensité de leur investissement dans l'écriture, les efforts investis et les résultats obtenus. De ce point de vue, l'angoisse linguistique écrite joue un rôle important comme source de difficulté.
- **Énonciatives**: la raison de la difficulté ici est d'introduire le sujet dans le texte et de réfléchir à d'autres sujets dans le texte. Il s'agit de répondre aux questions suivantes : Les apprenants peuvent-ils faire des déclarations sur les modèles de référence du discours ?
- **Procédurales** : La difficulté de l'apprentissage procédural concerne les procédures, les stratégies requises lors de l'écriture et les opérations utilisées pour surmonter les obstacles. On parle souvent de surcharge cognitive pour expliquer la difficulté de

travailler avec différents composants d'éclairage en même temps. La procédure concerne également la gestion en ligne du processus de planification, la textualisation, notamment l'adaptation lors de la relecture-révision-réécriture.

- **Textuelles** : La difficulté ici est avant tout la méconnaissance du genre du texte produit et la violation des coutumes et des règles qui le caractérisent. Considérer l'incarnation du texte aide à distinguer les différentes causes du problème, selon qu'il s'agit ou non d'un genre du problème de l'histoire, de la discussion, de la conversation ou de l'explication. Parmi ces mécanismes qui nous renseignent sur les causes des difficultés figurent la cohérence d'ensemble, la progression du sujet, la composition, les liens entre la segmentation et les morceaux de texte, la gestion des para textes (titres, sous-titres, schémas, schémas), la cohésion anaphorique et verbale. L'utilisation de ces unités linguistiques vous donne des indices plus détaillés sur la cause de la difficulté.

Vu l'interdépendance des dimensions de l'écrit, ces facteurs interagissent continuellement, sans que l'on puisse facilement déterminer duquel relève tel problème d'écriture particulier. Le diagnostic que l'enseignant est appelé à poser, dans la perspective d'une action pédagogique ciblée, est donc toujours délicat. Connaître la source des difficultés d'écriture permet de mieux organiser les activités d'enseignement. Dans la même lignée F. Mangenot souligne que l'activité de production scripturale est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère. Ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants de langue étrangère. L'auteur explique que le scripteur autochtone rencontre les mêmes difficultés en écriture que le scripteur de langue étrangère. Néanmoins ces difficultés sont largement ressenties chez ce dernier. Elles sont de plusieurs natures :

- **Linguistique** : Ces opérations concernent l'utilisation des unités de la langue et du vocabulaire et la formation des phrases. Par exemple, il pourrait s'agir d'une sur-généralisation des règles de conjugaison dominantes ou des règles de syntaxe. -----
Orthographe : Divers aspects sont traités par l'auteur. Par exemple, Fayol et Razy prêtent attention aux conditions de production et aux structures syntaxiques morphologiques. La gestion écrite des contrats embarqués n'est pas aisée lorsqu'un rédacteur travaille sur plusieurs tâches en parallèle. Pour améliorer les performances orthographiques, ces auteurs sont encouragés à apprendre à reconnaître le contexte à l'origine de l'erreur.

- **Mouvements sensoriels** : Les mains et les yeux ne suivent pas toujours correctement les activités de pensée et d'écriture. Dans les premiers stades de la conquête de l'écriture, la fatigue peut être sévère et est l'une des causes des troubles observés. Les problèmes sensori-moteurs (précision et rapidité des gestes graphiques, réglage manuel du Visio, etc.) peuvent entraîner de graves handicaps.

En raison de l'interdépendance des dimensions d'écriture, ces facteurs interagissent en permanence sans avoir à déterminer facilement lequel de ces problèmes d'écriture particuliers se produit. Par conséquent, le diagnostic que doivent porter les enseignants sur les comportements éducatifs ciblés est toujours subtil. Connaître les causes des difficultés d'écriture peut vous aider à mieux organiser vos activités en classe. De même, F. Mangenot souligne que les activités qui produisent l'écriture en langue maternelle sont complexes, mais plus complexes en langue étrangère. Cela explique les difficultés rencontrées par les apprenants de langues étrangères. L'auteur explique que les écrivains de langue maternelle sont aussi difficiles à écrire que les écrivains de langue étrangère. Néanmoins, ces difficultés sont généralisées dans ces derniers. Il en existe plusieurs types.

- **Linguistique**: Le vocabulaire est un problème particulier lorsqu'il s'agit de commandes linguistiques (grammaire, orthographe, etc.).
- **Cognitive** : les apprenants ont du mal à mettre en œuvre des stratégies de texte même si elles sont automatisées dans leur langue maternelle (il est difficile de mettre en œuvre des stratégies de rédaction de texte dans une langue étrangère qui sont réellement automatisées dans leur langue maternelle).
- **Culture sociale** : Chaque langue a ses propres caractéristiques. Les apprenants, par exemple, ne savent pas que les lettres de félicitations et les lettres de remerciements prennent des formes différentes selon les langues. Pour les apprenants de langue étrangère, la complexité de l'écriture est toujours en contradiction avec les arguments qui trouveraient cette tâche plus facile à accomplir dans une langue étrangère. En effet, ces apprenants ont déjà les bases et l'expertise de l'écriture dans leur langue maternelle et ont besoin d'écrire dans une langue étrangère, nous pensons donc que cette tâche d'édition sera plus facile à apprendre et à maîtriser. Est facile. Dans le même processus de fabrication. Par conséquent, les apprenants doivent être conscients de ces compétences et savoir-faire liés à l'écriture, ce qui doit les amener à accepter production écrite comme une activité simple et facile. Comme le souligne Alarcon,

"N'oubliez pas qu'il y a une différence dans l'approche des études bibliques dans vos langues maternelles et étrangères. Les habitants parlent déjà sa langue quand il vient à l'école. Je sais, il a des compétences qui lui sont très utiles. ". (Alarcon 2001 : 4). Au contraire, les locuteurs non natifs sont confrontés à un système de langues. Inconnue, elle se sent la plupart du temps impuissante et son travail semble plus difficile.

De plus, Wolff a déclaré: "Même si un apprenant de langue étrangère le rencontre le même problème que le locuteur natif, confronté initialement à des difficultés supplémentaires déjà mentionnées. ". (Wolff, 1996 : 110). Si on se met dans un but cognitif, on peut l'affirmer. D'autres difficultés énumérées par Wolff se posent dans deux catégories de savoirs (Tardif, 1997 : 48-50).

- Connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances de la théorie, des faits, des règles, des lois, des principes, etc. Permet l'application de connaissances procédurales.
- **Méthode d'action**, connaissance procédurale correspondant à la procédure à un processus qui permet d'effectuer une action afin d'effectuer l'action. À la lumière de ces définitions, nous Stratégie de production de texte, et donc processus de production écrite, Puisque cette dernière stratégie est d'abord évoquée consciemment chez l'écrivain Elle fait partie des savoirs dits procéduraux et présente également des difficultés linguistiques et socioculturelles. Cela fait partie des connaissances déclaratives. Or, lorsqu'il s'agit de production écrite, des savoirs déclaratifs sont mobilisés : ce sont des savoirs de référence. C'est-à-dire les raisons de deux difficultés dans l'ordre déclaratif et les difficultés liées aux connaissances Ajoutez la méthode, savoir de référence annoncé par Wolff comme suit : La quatrième difficulté rencontrée par les écrivains en langue étrangère.

6. L'évaluation en FLE

"... L'évaluation ne consiste pas seulement à être prudente, il s'agit d'absorber des informations et de prendre des décisions. Le type de soutien apporté à chaque apprenant. » (Garcia-Debanco)

6.1 Définition de l'évaluation

L'évaluation est l'un des éléments de base d'une relation enseignant-élève. Il fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il est conçu pour être un fil conducteur dans les pratiques éducatives des enseignants, en particulier en ce qui concerne les activités qui améliorent, soutiennent et valorisent les acquis des apprenants. C'est l'une des principales préoccupations de l'enseignement des langues étrangères, en particulier du français langue étrangère. Synonyme de progrès, il est désormais considéré comme un moyen de guider les apprentissages. L'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi, elle n'est interrompue que par des commentaires. « Il est inclusif et devrait être intégré dans tous les processus d'éducation et d'apprentissage. Cela signifie que l'éducation, l'apprentissage et l'évaluation doivent être cohérents. Par conséquent, ce qu'il faut évaluer. Pour savoir, vous devez savoir ce que vous enseignez. » (D Lussier, 1992 : 11).

Il s'agit d'un dialogue privilégié et continu entre apprenants et enseignants. Cela permet à ces derniers de prendre les décisions réglementaires les plus appropriées et les plus importantes pour chaque apprenant. Les apprenants peuvent également être conscients de leur travail et des approches et procédures utilisées pour le réaliser. Le terme notation a plusieurs significations. Attribuez des notes ou des notes (bon, plutôt bon, insuffisant...) à des connaissances, évaluez le niveau d'une personne, et testez les connaissances, la séquence ou le savoir-faire final de l'apprenant en phase d'apprentissage. Il s'agit de vérifier les performances de l'apprenant au début, au milieu et à la fin du parcours d'apprentissage. Christine Tagliante définit l'évaluation comme "d'une part comme une aide à l'apprentissage et d'autre part comme un objet de mesure et d'évaluation du développement de l'élève. (Tagliante 1993 :18). Cela s'est avéré être l'un des outils utilisés pour créer des cours et suivre les progrès des apprenants. Lewis Pocher le définit ainsi : Mesure l'efficacité des actions organisées pour atteindre des objectifs définis. » (Poercher, 1993 : 186). Dans ce cas, l'évaluation est le résultat d'un ensemble d'objectifs définis. Prédire. Il peut s'agir de produits et/ou processus créés par les apprenants. Vous pouvez vérifier la progression du développement des compétences. Il s'avère Ensuite, le but proposé, Apparence, contenu sous-jacent, méthodes et moyens utilisés Public cible connu. La cote sera cette cote du degré de réussite. Apprendre en référence à des critères fixes qui créent la possibilité de comparaison Pas de performance d'un apprenant à l'autre au sein d'un même niveau d'enseignement Il s'agit de dévaloriser le métier

de l'apprenant. Au contraire, il faut l'introduire Il y a une lacune Une faille dans le mécanisme de la triade pédagogique.

6.2 Les différents types d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluations, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que nous pouvons les distinguer et les classer autour de trois prototypes.

a) L'évaluation sommative

Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et teste le savoir acquis d'une année d'apprentissage. Elle donne le bilan d'une formation et les résultats obtenus traduits en note, certifient l'état de cette formation. Pratiquée lors des examens, elle sert à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

b) L'évaluation formative

Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. Elle aide l'enseignant à ajuster un cours et le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins afin d'améliorer l'apprentissage.

c) L'évaluation Diagnostique

Appelé aussi prospective ou pronostique, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités du formé, de construire son parcours, et de définir les méthodes appropriées. Donc ces trois grandes catégories d'évaluation se trouvent généralement dans toute formation, quelquefois séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier les acquis de l'apprenant. Mais de tous ces types, c'est l'évaluation formative, comme le signale Tagliante, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier. Toute évaluation de production réduite à la simple correction du niveau local (syntaxe, orthographe...) ne permet aux sujets écrivant ni de

s'améliorer, ni de comprendre la portée réelle de leur erreurs que l'enseignant signale ; puisqu'elles ne font pas vraiment l'objet d'un travail pédagogique. Selon De Landsheere, « l'évaluation des écrits des apprenants doit être formative, ayant principalement pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un apprenant éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour les apprenants et pour l'enseignant.». (De Landsheere, 1995: 244). Cette forme d'évaluation est, pour les deux inter actants un appui, une aide, un outil servant à « construire l'apprentissage dans la durée, en sachant vraiment où l'on va.». (Tagliante, 1991 :12). Moment très important dans l'apprentissage, elle permet donc aux apprenants de s'améliorer. L'enseignant peut, en effet, exploiter les erreurs recensées pour entreprendre de nouvelles dispositions pédagogiques. Les apprenants, pour leur part prennent conscience de leurs insuffisances et s'appliquent à y remédier progressivement. L'évaluation doit assurer une forme d'adaptation de la démarche pédagogique de l'enseignant à tout ce que l'élève manifeste en termes de progrès et de difficultés. Elle conduit donc à « une prise de décision et à une action, elle sert à réguler, fait de l'erreur un moyen d'apprentissage. ». (Garcia-Debanc, 1990 : 172).

Dans le même ordre, Garcia-Debanc souligne que l'apprenant parvient à progresser s'il :

- sait sur quels points sont jugés les textes,
- peut localiser et analyser ses erreurs,
- peut rectifier son résultat ou sa démarche grâce à une intervention pédagogique appropriée,
- prend conscience de ce qu'il doit apprendre à faire.

Pour sa part, M.Marquillo insiste sur l'interrelation que doivent entretenir l'évaluation de la production et la réécriture. Elle soutient même qu'il est inutile d'évaluer « si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte. » (M. Marquillo, 1993 :92).

7. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits

Cette composante de la grammaire linguistique est un morphème grammatical d'inflexions qui montrent les règles régissant l'ordre des mots dans les expressions, les changements de genre et de nombres (adjectifs et noms), et les changements de verbes, de personnes, de tensions, d'humeurs et d'aspects. La morphosyntaxe est un aspect très important de la nature retardée de la communication écrite. Contrairement à la communication orale, où les interlocuteurs peuvent corriger les erreurs pour partager la même prononciation, dans la production écrite

(communication différée), l'auteur doit utiliser le dispositif grammatical de manière précise et explicite pour éviter les malentendus.

7.1 Erreurs renvoyant à la logo-graphie

Elles portent sur l'orthographe du vocabulaire, en partie à cause de la complexité du français. Le problème du dédoublement (personnification) des consonnes Cela représente une grande difficulté pour les étudiants. Il s'agit d'erreurs répétitives qui affectent la fin du nom féminin de "thé" (ambiguïté).

7.2 Erreurs sur les homophonies lexicales

Ils diffèrent des erreurs d'homonymes grammaticaux en ce qu'ils ne sont pas le même processus de pensée. Selon le linguiste Alain BENTOLILA, ces erreurs sont liées à la « connaissance du monde » On les trouve principalement chez les jeunes enfants, et après on les voit sans en connaître le vocabulaire. Cela est vrai pour les classes du primaire, en particulier la cinquième année.

Donnez des exemples tels que la confusion.

- Verre/vert/vers.
- Foi / foie /fois.
- Dont / dans / dent.

7.3 Erreurs sur les homophonies verbales

Dans cette catégorie, vous pouvez examiner de plus près ces erreurs de copie fréquentes. Vous pouvez détecter les erreurs répétitives suivantes :

Confusion entre:

- Ses/ces/sait/c'est/s'est
- Ce / se / ceux
- A/à:ilvaal'école.
- Est/ait/et: elle et courageuse est jolie.
- On/ont: ont peut faire mieux.

- Son/sont: ils son arrivé.
- Ou/ou: ouest-il?
- Peu/peut: peut de gens.
- Ça/sa: sa va.
- Leur /leurs : adjectif possessif et pronom.

7.4 La ponctuation

Il est souvent mal utilisé ou inexistant, voire inapproprié, par exemple lorsqu'une virgule sépare un verbe du sujet ou un parent d'un antécédent. Enfin, les déficiences des élèves au niveau du vocabulaire et de la morphosyntaxe constituent un obstacle majeur qui ne supporte pas les expressions organisées et structurées, organisant et structurant ainsi correctement les messages générés.

8. La pédagogie de l'erreur en production écrite

Des études dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ont montré que la gestion et l'utilisation des erreurs orales et écrites sont enracinées et jouent un rôle important dans la recherche sur l'acquisition des langues. En général, dans la production écrite, les réviseurs ont tendance à encourir des pénalités importantes pour les erreurs de morphosyntaxe. Cependant, il est important de considérer d'autres critères. Puisque les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il est illogique de les considérer comme des échecs impardonnables et indissociables du processus. Au contraire, ils sont la preuve que l'élève utilise sa "langue intermédiaire" pour laquelle le système linguistique est en cours de construction. Pour cette raison, l'utilisation des erreurs est considérée comme une opportunité de mettre en œuvre des mesures correctives, en particulier dans l'évaluation formative. Christine TAGLIANTE (2001 : 153,155) propose des « Activités de conceptualisation, de systématisation et de réutilisation ». Il est donc fortement recommandé par écrit de distinguer ces différentes erreurs possibles et de les classer afin de pouvoir les corriger.

a- La conceptualisation

C'est une conceptualisation grammaticale. Cela représente le mieux la méthodologie du mode de communication. Cette activité nécessite le développement de compétences intellectuelles et l'application de compétences analytiques, réflexives, synthétiques et déductives spécifiques

dont disposent les apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Lokman DEMIRTAS (2008 : 100) a montré que la conceptualisation « représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative ». Cette activité nécessite le développement des compétences intellectuelles et l'application de méthodes analytiques, réflexives, synthétiques et pédagogiques spécifiques fournies aux apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

b- La systématisation

Le but est d'évaluer systématiquement ce que l'apprenant a appris et veut apprendre. En fonction de la connaissance qu'a l'apprenant des faits linguistiques dans le document proprement dit, la systématisation permet à l'apprenant de mieux se positionner, de définir ses capacités, de reconnaître les réussites et d'améliorer la production écrite. Par conséquent, cela aide les apprenants à comprendre que les règles de grammaire sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour transmettre correctement le message. Sinon, le message ne sera pas envoyé correctement. Par conséquent, il est conseillé d'effectuer des exercices de paraphrase sur les règles détectées pour réduire le nombre d'erreurs typographiques.

c- Appropriation et fixation

Ces deux activités visent à corriger adéquatement les points grammaticaux trouvés dans la conceptualisation qui nécessitent une pratique approfondie de la structure, en particulier dans les interactions écrites. Pour ce faire, nous devons aider les apprenants à utiliser le dictionnaire et les sujets entourant cette structure. Il est donc nécessaire de favoriser la réutilisation de la structure à réparer.

9. Le mécanisme de correction d'une production écrite en FLE

De nos jours l'élève est plutôt favorable vis-à-vis des jugements et les opinions de ses enseignants à son égard car la plupart du temps les résultats correspondent aux attentes des enseignants et ils devraient soutenir l'élève et lui redonner confiance en lui-même.

D'un point de vue psychologique, les étudiants aiment les éloges plutôt que les critiques de l'enseignant. Alors la première étape, ça doit être notre interprétation; Cela signifie que les

étudiants doivent accepter que leurs erreurs dans les travaux écrits soient de simples erreurs sans conséquences et que l'erreur est un fait normal et naturel.

Il existe trois façons de corriger la production écrite : La correction par l'enseignant; la correction individuelle et la correction collective.

a) La correction par l'enseignant

Le professeur corrige les copies chez lui.

En fait il accentue les erreurs et les signale en marge de la feuille d'examen d'une manière lisible et très compréhensible, à titre indicatif. En voici des exemples:

- P.....ponctuation.
- R.....Répétition.
- TV.....concordance des temps des verbes.

b) La correction collective

Réalisé à travers le travail d'un groupe d'étudiants. Le travail de groupe dans les classes de FLE vise dans un premier temps un apprentissage social et peut ensuite conduire à des élèves plus compétents en matière de production écrite. Les interactions entre les membres du groupe permettent aux élèves de se reconnaître et de s'exprimer, de s'exprimer facilement même lorsqu'ils sont timides, de pratiquer les échanges et les comparaisons avec leurs camarades de classe. Vous serez en confiance pour parler, poser des questions ou avoir un esprit critique.

c) La correction individuelle (l'autocorrection)

Un exemplaire est remis aux étudiants qui relisent leur mémoire et utilisent la fiche d'auto-évaluation pour le relire. L'autocorrection est destinée à la fois aux enseignants et aux élèves, elle est donc destinée à se corriger eux-mêmes. C'est avant tout une méthode qui inclut l'autoréflexion des élèves en observant leurs propres apprentissages et réflexions qui est à la base de l'évaluation. ..

10. Conclusion

Ce chapitre se concentre sur les fautes d'orthographe et les modèles qui se produisent même lorsque les apprenants ont des difficultés à écrire en raison de connaissances linguistiques limitées, provoquant des phénomènes d'interférence interlinguistique, d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. .. Au final, nous avons pu prêter attention aux étapes suivies par l'enseignant lors de la séance de production écrite.

Chapitre 3 :

Analyse des données et résultats
obtenus

1. Introduction

Après avoir terminé le cadre théorique de cette recherche, nous passerons au cadre réel. A travers le développement de ce chapitre, nous analyserons les copies réalisées par les apprenants de 5e année et identifierons et révélerons leurs erreurs d'interférence. Production écrite. Alors testez les capacités de l'apprenant par écrit. Il s'agit de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse précédemment formulée et de répondre aux questions de notre étude. La première partie commence par une description de l'enquête et tente de décrire avec précision l'emplacement et l'échantillon de l'enquête (la portée générale de l'enquête). Ce qui suit décrit une approche expérimentale de collecte de corpus. Enfin, nous développerons une grille permettant d'analyser les erreurs d'interférence qui se produisent lors de la production écrite. Un rapport comme celui-ci qui résume les résultats obtenus. Apprendre à écrire en classe se limite généralement à appliquer des règles de grammaire, de vocabulaire et de syntaxe, plutôt qu'à utiliser des stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture. À l'école élémentaire EL OUCHDI Mustapha, nous avons analysé et investigué les copies des élèves pour comprendre les causes du manque de pratique et des difficultés d'écriture des élèves lors de l'écriture.

2. Méthodologie

2.1 lieu de l'enquête

Le primaire El Ouchdi est un établissement d'enseignement primaire général, sous la direction de M. NIGROU Abdelhafid, situé au village Attar à Lalla Setti, Tlemcen.

C'est une petite école de 6 salles : une classe de prés scolaire et 5 autres classes (une de chaque niveau), le bureau du directeur (avec sa secrétaire) et une petite cantine.

Quant au personnel, il y a 6 enseignants d'arabe et une enseignante de français, le directeur, une secrétaire, un chef cuisinier et un agent de sécurité.

2.2 L'échantillon de l'enquête

Nous avons choisi comme corpus les élèves de la 5ème année primaire, école El Ouchdi Mustapha dans laquelle l'action de l'observation est déroulée, le nombre global des élèves est estimé à 17 élèves (groupe1) : 5 filles et 12 garçons, La moyenne de leurs âges entre 10-12ans.

3. Objectifs de notre recherche

- Vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement.
- Analyser les difficultés ou les complexités que pourraient rencontrer les élèves du primaire dans la production écrite et analyser les démarches suivies par les enseignants.
- Identifier la place qu'occupe la production écrite dans l'apprentissage de FLE.

4. Présentation et analyse du corpus

Notre échantillon se compose de 10 copies de production écrite, réalisées par des apprenants de la 5^{ème} année primaire. Après avoir obtenu l'accord du directeur du primaire, nous avons discuté avec l'enseignante sur l'objectif de notre recherche. Puis, nous avons programmé une séance avec elle pour que nous puissions collecter les copies.

a) La prise de contact

Le premier contact avec le tuteur a eu lieu le dimanche 16 mai 2022 à 8h30. Lors de ce contact, elle dispose de son emploi du temps, comprenant les différentes classes dans lesquelles elle intervient, en l'occurrence les classes du primaire en 3^e, 4^e et 5^e année (deux groupes à chaque niveau). Professeur de français dans cette école.

b) Déroulement de la séance

La première rencontre eut lieu deux jours plus tard. Tout d'abord, j'ai eu l'occasion de contacter les apprenants. Ensuite, nous leur avons expliqué le but de nos recherches pour obtenir leur coopération. Ensuite, j'ai écrit les instructions au tableau. Cependant, l'enseignant a lu et expliqué les consignes et a répondu aux questions des élèves. En fait, elle a été coopérative avec nous. Ils devaient rédiger un petit paragraphe à partir de la consigne suivante:

❖ Consigne:

Le sujet de la production écrite proposée par le professeur sur les catastrophes naturelles était le suivant :

Rédigez un court paragraphe de 4 à 5 phrases pour présenter à vos camarades de classe une catastrophe naturelle.

N'oubliez pas de :

- Mettre un titre au texte.
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

c) L'observation externe

Nous avons assisté des séances en classe de 5ème AP groupe 1 ; pour observer le déroulement d'une activité de production écrite .Cette activité est intégrée à la fin de chaque séquence éducative. D'abord, l'enseignant a commencé par un rappel général schématisé des activités dernièrement faites; ce rappel est développé à partir une interaction enseignant/apprenant. Ensuite, pour initier les élèves à cette situation écrite, l'enseignant a référé à un texte modèle adapté qui tourne autour de la même thématique traitée durant la séquence pour maintenir le lien entre les différentes activités en partant par la séance de la compréhension de l'écrit. Relevant l'idée principale du texte support, il a formulé la consigne à laquelle les élèves répondent. A la fin de la séance, l'enseignant a demandé aux élèves de terminer le travail à domicile.

Le jour suivant, nous avons récupéré les copies, on a ramassé 10 échantillons. Les copies ont été prélevées au hasard.

5. Analyse et interprétation des copies

5.1 Correction des erreurs fréquentes

Erreurs	Correction
<p>✓ pour sauve les gens les médecins pour soigner les blessés.</p> <p>✓ Suite à une inondation il faut boucher les dessous des portes. Il faut couper l'électricité. Il faut monter immédiatement au 1^{er} étage.</p> <p>✓ Il faut, appele les pompier.</p> <p>✓ La télévision notre des images.</p> <p>✓ Le tronblement de terre.</p> <p>✓ Il detrit les maison.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour sauver les gens et les médecins pour soigner les blesses. • Lorsd'une inondation; il faut boucher les dessous des portes, couper électricité, monter immédiatement au 1^{er} étage. • Il faut appeler les pompiers. • La télévision montre des images. • Le tremblement de terre. • Il détruit les maisons

Tableau 1. Les erreurs courantes.

5.2 Analyse des copies

5.2.1 Plan pragmatique

Les apprenants ont respecté le type de texte demandé. C'est-à-dire ils ont respecté la consigne en écrivant un court texte sur les catastrophes naturelles.

5.2.2 Plan textuel

- a) **Structuration** : les élèves possèdent théoriquement la structure du texte, ils ont parlé des catastrophes naturelles, chaque élève a donné un exemple (les inondations, les tremblements de terre...) mais la majorité d'entre eux n'ont pas développé leurs idées. Ainsi nous avons constaté l'absence des signes de ponctuation, excepté l'utilisation du point.
- b) **Cohérence du système des temps** : nous avons constaté que les apprenants ont employé le présent de l'indicatif pour expliquer une vérité générale, mais il y'a des copies d'élèves où l'emploi des verbes était rare.
- c) **La cohérence**: les productions écrites que nous avons analysées nous permettent de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. Les apprenants avancent leurs idées et emploient des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres. Ce qui a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique.

5.2.3 Lexique

Le texte se caractérise par l'utilisation d'un vocabulaire commun mais insuffisant pour l'explication. Les élèves n'ont pas utilisé les pronoms de vocabulaire/grammaire pour enrichir le texte et éviter de répéter les pronoms « il » et « elle ».

5.2.4 Plan morphosyntaxique / orthographe

De nombreuses erreurs observées aux niveaux morphosyntaxe et morphologique montrent les diverses difficultés rencontrées par les élèves lors de l'application des règles françaises aux phrases. Ces problèmes identifiés lors de l'analyse du spécimen ont eu un fort impact sur la cohérence du texte. L'erreur commise est l'ordre de la morphosyntaxe. Ils comprennent l'utilité des temps, l'appariement sujet / verbe, les modèles de phrases, la sélection des

déterminants et l'utilisation de divers outils grammaticaux pour l'ajustement et la subordination, l'orthographe du vocabulaire (Orthographe des mots), orthographe grammaticale (correspondance nom/adjectif, homonymes, etc.)

Exemple:

Emploi des lettres minuscules :

- Au début de la phrase
- Après un point.

6. L'évaluation des productions écrites des élèves

L'approche pratique habituelle pour évaluer les travaux écrits par les élèves est toujours la même : annotations, annotations de marge de copie (ignorer les règles de syntaxe, la morphosyntaxe, etc.), différents encodages. La difficulté réside dans la structure du texte, la cohérence ou le contenu du message. Les élèves n'apprennent pas à reconnaître les dysfonctionnements. Dans l'approche de projet, il n'est pas important que l'intervention de l'enseignant améliore la production, mais les élèves apprennent à reconnaître et à résoudre les problèmes par eux-mêmes. Il peut intervenir pour épeler seul certains mots ou pour corriger des erreurs dans des aspects que l'enfant ne peut toujours pas résoudre par lui-même. Cela facilite le travail des élèves sur certains aspects et mobilise l'énergie sur d'autres aspects. De plus, presque tous les bogues ont été trouvés. La copie élève concernée ne contient que le niveau de la phrase (syntaxe, morphologie, lexique) et, sauf exception ou deux cas, les dimensions du texte et ses propres règles ne sont pas soumises à observation.

7. Le traitement des résultants

Nous avons relevé les erreurs récurrentes dans les productions écrites examinées et les classer dans le tableau ci-après :

Textes	Erreurs de contenu		Erreurs de forme		
	Cohérence/ cohésion	Organisation	Morpho Syntaxe	Lexical	Orthographe
1			X		X
2	X			X	X
3			X	X	X
4			X		X
5					
6					X
7	X	X			X
8					X
9					
10	X		X		X
Le pourcentage 100%	30%	10%	40%	20%	80%

Tableau 2. Les Résultats.

❖ Commentaire

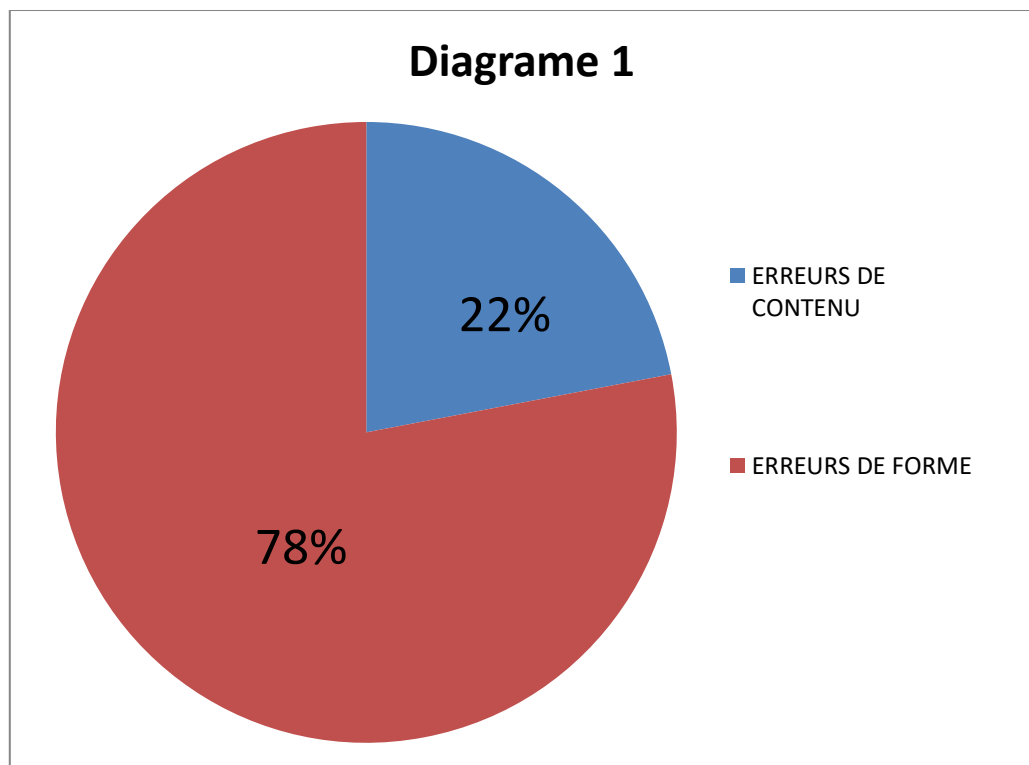
Le tableau représente la répartition des erreurs qui existent selon chaque type ; également le pourcentage des textes contenant le même type d'erreur par rapport au total des textes.

Chaque texte contient en moins deux types d'erreurs ; cela indique l'importance de faire étudier le fait des erreurs récurrentes dans les productions écrites. Quand nous avons analysé les copies des élèves nous avons remarqué que les erreurs d'orthographe occupent une grande place dans les productions écrites avec un pourcentage de 80%.

Aussi les erreurs de morphosyntaxe avec un pourcentage de 40% dans la rédaction des élèves. Suivi des erreurs de cohésion et de cohérence avec un taux de 30%. Ainsi que les erreurs lexicales qui représentent un pourcentage de 20%. Parmi les classes les moins fréquentes, nous

retrouvons les erreurs d'organisation avec la fréquence de 10%. Donc, on constate que les erreurs orthographiques et morphosyntaxiques représentent un très grand obstacle dans les écrits des apprenants. C'est un sérieux problème.

Lors de l'analyse des copies, nous avons obtenu des résultats variés. Nous remarquons que l'orthographe constitue le pourcentage le plus élevé, bien que les erreurs d'organisation constituent le pourcentage le plus faible. Cela veut dire que les apprenants commettent rarement ce genre d'erreur.



❖ **Commentaire**

Cette figure représente le pourcentage des erreurs récurrentes dans les textes analysés. Cela nous montre que 78% des erreurs récurrentes des élèves sont des erreurs de forme. -Nous avons calculé le pourcentage des textes contient le même type d'erreur par rapport au nombre totale des textes comme suit:

Le nombre total des textes \longrightarrow 100%

Le nombre des textes contiennent le même type d'erreur \longrightarrow x%.

Nous avons calculé le pourcentage des erreurs récurrentes dans les textes examinés comme suit:

La fréquence totale des erreurs (18) \longrightarrow 100%

La fréquence d'erreurs de forme/de contenu \longrightarrow x%.

❖ **Bilan général**

A travers les résultats obtenus dans notre expérimentation, nous avons pu constater que les apprenants de 5^{ème} année primaire commettent des erreurs interférentielles, sur plusieurs plans (grammaticaux, morphosyntaxiques et lexicaux), dans leurs productions écrites. En effet, les apprenants apprennent à planifier leurs activités scripturales dans la langue étrangère. Cependant, les prés requis et les compétences langagières de la langue maternelle influencent fortement l'acquisition de cette langue. La diversification entre le système linguistique de la langue maternelle et celui de la langue étrangère.

L'apprenant construit et développe ses acquis de la langue étrangère en se basant sur la langue maternelle. Autrement dit, l'apprenant réfléchit dans la langue maternelle et parle dans la langue étrangère. Nous pouvons dire que la langue maternelle est un repère pour l'apprenant en vue de combler les lacunes et faciliter l'apprentissage. Tout apprenant d'une langue étrangère se met dans une situation problème, résoudre ces problèmes nécessite à développer de nouvelles stratégies, parmi ces stratégies le recours à la langue maternelle. Cela montre que l'apprenant active son processus d'apprentissage pour parvenir à son but (atteindre la langue étrangère).

8. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de dévoiler les différentes erreurs interférentielles commises dans les productions écrites des apprenants de 5^{ème} année primaire. Nous avons mené une étude qui se caractérise par une analyse quantitative. Cette analyse nous a permis d'identifier l'origine de ses erreurs et de montrer dans quelle mesure ils ont des difficultés et des lacunes dans leurs pratiques d'écriture. Nous pouvons dire que les apprenants apprennent une langue étrangère en transférant les compétences langagières de la langue maternelle. Cela peut perturber l'apprentissage à cause de divergence entre les deux systèmes linguistiques.

Conclusion générale

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, l'écrit est un facteur déterminant de la réussite scolaire des apprenants et constitue un aspect essentiel du processus d'apprentissage de la compétence communicative. Créer un texte dans une langue étrangère ne peut pas simplement exprimer des idées, des sentiments et/ou des opinions en utilisant des mots et des phrases grammaticalement corrects et en images.

Nous avons réalisé ce travail dans le but d'avoir une idée générale claire de la situation d'erreur, du processus d'écriture des étudiants et de voir comment ils s'en sortent lors de la rédaction d'un essai. Actuellement, notre travail n'est qu'une étude purement descriptive des erreurs d'écriture des élèves apprenant le français langue étrangère.

En effet, face à cette fiche, les apprenants ne savent pas par où commencer de peur de faire des fautes et des expressions inexactes. En général, la grammaire et l'orthographe sont leurs bête noire qui les rongent et les découragent d'écrire.

C'est pourquoi notre étude visait à comprendre cette instabilité de l'écriture et à prendre en compte les compétences rédactionnelles des élèves. L'analyse de l'article de l'étudiant a donné des résultats légèrement négatifs. En effet, en utilisant cette analyse pour identifier les différents types de difficultés rencontrées par les apprenants dans la production de texte, nous avons constaté qu'elles affectent toutes les compétences en écriture.

Par conséquent, pour confirmer nos hypothèses, notre démarche analytique, suivie d'interprétation des données, nous permet de proposer, à titre tout à fait indicatif, quelques solutions pour la mise en œuvre de la correction des erreurs en production écrite : Le fait de corriger les copies, même de manière consciencieuse, demeure un travail plus complexe. Sachant que la réussite ponctuelle à une épreuve ne garantit jamais un apprentissage réussi, nous essayons de créer un lien direct et continu entre les apprenants et les erreurs qu'ils commettent, pour qu'ils s'habituent à prendre en charge l'apprentissage dont ils ne se sentent pas forcément responsables. Pour y parvenir, nous appliquons un protocole précis. Au fur et à mesure que nous avançons, nous ne soulignons les erreurs concernant essentiellement les compétences de la dernière séquence et ce sont les

apprenantseux-mêmes qui repèrent et corrigent leurs erreurs: soit les erreurs d'orthographe, les erreurs grammaticales ou textuelles. L'essentiel consiste à avoir la volonté de s'auto-évaluer.

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

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

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

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

Références Bibliographiques

❖ Les ouvrages :

- 1- ALBERT.M-C, évaluer les productions écrites des apprenants, Le français dans le monde, décembre 1998.
- 2- CATACH Nina, « L'orthographe française, traité théorique et pratique », Paris: Nathan Université, 1986.
- 3- Corder, S. P. 1967. « L'importance des erreurs de l'apprenant ». Revue internationale de sciences appliquées Linguistique ».
- 4- CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, « le point sur la phonétique », Paris, Clé international.
- 5- MARTINEZ, Pierre, « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002.
- 6- Richards, J.C. 1971. Analyse des erreurs et stratégies de langue seconde.
- 7- TAGLIANTE Christine, « la classe de langue », Paris, clé international, 2001.

❖ Thèses et mémoires:

- 1- Djouimàa. Nabila, problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3ème palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.
- 2- GUETTALA Amale, Étude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3ème année LMD. Université de Batna. Thèse de doctorat en Sciences en didactique du FLE, 2017/2018.

❖ Dictionnaire :

- 1- DUBOIS.J et al, Dictionnaire De linguistique, Paris, Larousse, 2002.
- 2- J.P CUQ et ALLI « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, clé international/Asdifle, 2004.
- 3- LEGENDRE.R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993.

❖ Les sitographies :

- 1- <https://core.ac.uk/download/pdf/289984435.pdf>
- 2- <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/6/2/83469>
- 3- <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>
- 4- www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf

❖ Autres documents consultés :

Manuel scolaire du 5eme AP

ANNEXES :

Dialogue

Que devons-nous faire ?

Extrait

« L'inondation », Mieux connaître les risques des catastrophes naturelles pour se protéger, 2004.

Comptine

« Gouttes, Goutelettes », Rondes, chansons et comptines, Scarabée, 2005.

BD drôle

Il pleut !

Dialogue

Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

Tâche 2

Réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle.

Tâche 1

Oral

Séquence 2

2. Réécoute le dialogue, puis dis la bonne réponse.
 Qu'est-ce qu'il faut faire pendant l'inondation ?

- a) Sortir de la maison.
- b) Boucher les dessous de portes.
- c) Ouvrir les fenêtres.
- d) Allumer l'électricité.

3. Réécoute encore, corrige ce qui est faux avec ta/ton camarade.

4. Réécoute le dialogue pour répondre.

- a) Qui faut-il appeler pendant l'inondation ? Que font-ils ?
- b) Que ne faut-il pas faire quand le sol est humide ?

J'écoute et je répète le dialogue avec mes camarades.

m'exprime

À toi maintenant ! 😊

1. En petits groupes, regardez les photos. Que s'est-il passé ?

la sécheresse

l'incendie de forêt

le sol sec

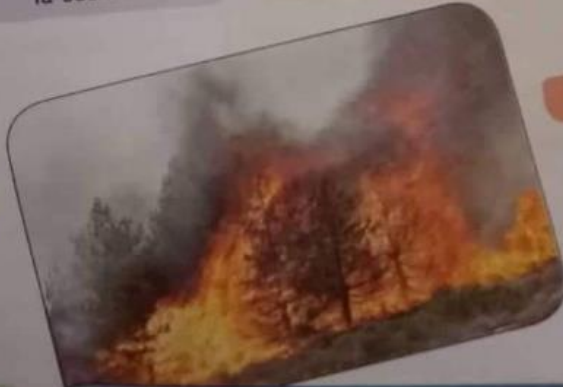
les feux

les arbres

les vents

la pluie

l'eau



Séquence 2

J'observe et j'écoute

C'est une inondation.

1. Regarde les dessins, puis dis ce que regardent les élèves.



J'écoute et je comprends

1. Écoute le dialogue, puis réponds aux questions.



- a) De quelle catastrophe naturelle parlent les élèves ?
- b) Que s'est-il passé ?

L'inondation

L'inondation est la montée d'eau dans un endroit. Après de fortes pluies, l'eau inonde les quartiers. Cet événement est une catastrophe naturelle.

Suite à une inondation, la protection civile donne des informations utiles : il faut mettre au sec les meubles, les objets fragiles et les papiers importants. On doit couper l'électricité. Il ne faut pas rester au bord des rivières car l'eau peut monter brusquement.

Mais aussi, on peut prévoir des équipements : une lampe à pile, une radio, des vêtements et de l'eau potable.

D'après Mieux connaître les risques des catastrophes naturelles pour se protéger, 2004, p.18.

1. Lis le texte, puis réponds aux questions

- Qu'est-ce que l'inondation ?
- Quand les quartiers sont-ils inondés ?
- Comment appelle-t-on cet événement ?

2. Choisis la bonne réponse.

Le texte explique

la sécheresse

l'inondation



3. Relis le texte, puis réponds.

- Qui donne les informations suite à une inondation ?
- Qu'est-ce qu'il faut faire suite à une inondation ?
- Pourquoi ne faut-il pas rester au bord des rivières ?

4. Trouve les mots du texte qui correspondent aux images.

Quels sont les équipements qu'on peut prévoir ?



5. Écris deux phrases pour expliquer à tes camarades ce que tu feras suite à une inondation.

Lundi 16 Mai 2022

Production écrite.

Les catastrophes naturelles.

Le tremblement de terre est une forte secousse du sol. Le sol se souève, Les vitres se brisent. Les écoles sont fermées.

On ne peut pas aller travailler.

Les soldats organisent les secours.

C'est une catastrophe naturelle.

Dimanche 15 Mai 2022

production écrite

L'inondation

L'inondation est la montée d'eau dans un endroit, c'est une catastrophe naturelle causée par des pluies prolongées ou les débordements de rivières.

Lundi 16 Mai 2022

Production écrite

Le tremblement de terre

Les séisme ou dit « tremblement de terre » est une forte secousse du sol.

Les maisons sont secouées, parfois détruites. C'est terrible! Moi, je me cacherais derrière un réfrigérateur.

Les infirmiers soignent les blessés sous des tentes. Les pompiers cassent les murs avec un marteau-piqueur.

~~Jeudi~~
Lundi 16 Mai 2022

Production écrite

le séisme ou dit: «~~le~~ tremblement de terre» est une forte secousse du sol.
la durée d'un séisme varie de quelques ~~secondes~~ secondes à quelques minutes
les infirmiers soignent les blessés sous des ~~des~~ tentes. les pompiers cassent les murs avec un marteau

Lundi 16 Mai 2022

Qu'est-ce qu'un tremblement de terre ?

Le tremblement de terre est une forte secousse du sol. Le sol s'ouvre, les vitres se brisent, les maisons bougent. C'est une catastrophe naturelle. Après une catastrophe naturelle, des sauveteurs interviennent pour aider les gens. Lors d'une catastrophe naturelle, il ne faut pas paniquer. Il faut attendre les secours : les pompiers et les médecins.

Lundi 16 Mai 2022

Production écrite.

Le séisme
Le séisme ou dit : « tremblement
de terre » Est une forte secousse
du sol. Il faut attendre les
secours. Les pompiers et les médecins
sont les sauveteurs

Résumé

Les apprenants arabophones sont souvent confrontés à des problèmes dus au contact entre leur système de langue maternelle (arabe) et le système de langue étrangère (français) durant l'enseignement ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce contact entraîne et crée des erreurs destructrices qui peuvent perturber et déstabiliser l'apprentissage d'une langue étrangère. On a longtemps pensé que les erreurs étaient le résultat de l'ignorance. Étant donné que les erreurs d'apprentissage sont partout, elle occupe une place importante au centre de la didactique moderne. Faisant partie des cours de langues étrangères et secondes, le but de notre étude est d'identifier, de suivre et d'analyser les erreurs les plus courantes dans le travail écrit des apprenants de cinquième année afin d'en identifier la cause de telles erreurs.

Mots clés: apprentissage –enseignement- difficulté - erreur -production écrite.

Abstract

Arabic-speaking learners often face problems due to the contact between their mother tongue system (Arabic) and the foreign language system (French) during the teaching or learning of a foreign language. This contact leads to and creates destructive errors that can disrupt and destabilize the learning of a foreign language. Errors have long been thought to be the result of ignorance. Since learning errors are everywhere, it occupies an important place at the center of modern didactics. As part of foreign and second language courses, the aim of our study is to identify, track and analyze the most common errors in the written work of fifth-grade learners in order to identify the cause of such errors.

Key words: learning, teaching, error, difficulty, written production.

مختصرة تبيذة

غالبًا ما يواجه المتعلمون الناطقون بالعربية مشاكل بسبب الاتصال بين نظام لغتهم الأم (العربية) ونظام اللغة الأجنبية (الفرنسية) أثناء تعليم أو تعلم لغة أجنبية، هذا الاتصال يخلق أخطاء مدمرة يمكن أن تعطل وتزعزع استقرار تعلم لغة أجنبية. لطالما كان يُعتقد أن الأخطاء ناتجة عن الجهل. نظرًا لوجود أخطاء التعلم في كل مكان، فإنها تحتل مكانًا مهمًا في مركز التعليم الحديث. كجزء من دورات اللغة الأجنبية واللغة الثانية، فإن الهدف من دراستنا هو تحديد وتعقب وتحليل الأخطاء الأكثر شيوعًا في العمل الكتابي لمتعلمي الصف الخامس من أجل تحديد سبب هذه الأخطاء.

كتابياتناج.. الخطأ، الصعوبة، لتدريس، التعلم: المفتاحية الكلمات

Table des matières

Remercîment

Dédicace

Résumé

Introduction Générale

Chapitre 1 : L'erreur et la Faute en Apprentissage du FLE

1. Introduction.....	8
2. Définition de l'enseignement.....	8
3. Définition de l'apprentissage.....	8
4. Définition du FLE	9
5. Le Français dans l'école primaire.....	9
6. Objectifs de l'enseignement du Français aux primaires.....	9
7. Repères concernant la notion d'erreur.....	10
7.1 Qu'entendez-vous par le terme "erreur" ?	10
7.2 Définition en didactique	10
8. Les types de l'erreur	13
9. Types d'erreur en didactique	14
10. Les types d'erreurs dans la production écrite.....	15
10.1 Erreurs de contenu	15
10.2 Erreurs de forme	15
11. La faute et l'erreur.....	16
11.1 L'origine de l'erreur dans les productions écrites	17
11.2 La faute, La responsabilité de l'élève	17
11.3 La prise en compte des différents types d'erreurs.....	17
12. Comment enseigner avec l'erreur?.....	18
12.1 Quelles erreurs corriger ?	18
12.2 Comment corriger ces erreurs ?	19
12.3 Quand corriger ?.....	19
12.4 Pour qui ?	20
12.5 Pourquoi ? L'enseignant:.....	21
13. La prise en compte des différents types d'erreurs.....	Erreur ! Signet non défini.
14. Le rôle de l'erreur dans la construction du savoir.....	21

15. Conclusion	22
----------------------	----

Chapitre2: analyser la production écrite

1. Introduction	23
2. Quelques définitions.....	24
2.1 Définition de l'écrit	24
2.2 Définition de L'écriture	24
2.3 Définition de la production écrite	25
2.4 L'objectif de la production écrite.....	25
2.5 La compétence de la production écrite	25
2.6 Les composantes de la production écrite	26
3. Analyse de l'erreur	26
3.1 Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde.....	26
4. L'histoire de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie	27
5. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	29
6. L'évaluation en FLE.....	32
6.1 Définition de l'évaluation.....	33
6.2 Les différents types d'évaluation	34
7. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits	35
7.1 Erreurs renvoyant à la logo-graphie.....	36
7.2 Erreurs sur les homophonies lexicales	36
7.3 Erreurs sur les homophonies verbales.....	36
7.4 La ponctuation.....	37
8. La pédagogie de l'erreur en production écrite	37
9. Le mécanisme de correction d'une production écrite en FLE.....	38
10. Conclusion	40

Chapitre3: Analyse des données et résultats obtenus

1. Introduction	42
2. Méthodologie	42
2.1 lieu de l'enquête	42
2.2 L'échantillon de l'enquête	42
3. Objectifs de notre recherche.....	43

4. Présentation et analyse du corpus	43
5. Analyse et interprétation des copies	45
5.1 Correction des erreurs fréquentes	45
5.2 Analyse des copies	46
5.2.1 Plan pragmatique	46
5.2.2 Plan textuel	46
5.2.3 Lexique	46
5.2.4 Plan morphosyntaxique / orthographe	46
6. L'évaluation des productions écrites des élèves	47
7. Le traitement des résultants	47
8. Conclusion	51

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Résumé