

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA

RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE

ÉTRANGÈRES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par : **TABI Kaouthar**

Intitulé

Quelles incidences de la pédagogie de l'erreur en
production écrite dans un contexte de FLE ?

Cas des élèves de 3^{ème} A.S du lycée Abdelhamid Ben Badis – M'Sila

Soutenu devant le jury composé de :

Dr Amar GHERBAOUI
Dr Salah FAID
Mr Salim MAOUCHE

ENS Bou-Saâda
ENS Bou-Saâda
Université de M'Sila

Président
Rapporteur
Examineur

Année universitaire : 2020 /2021

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA

RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ÉTRANGÈRES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par : **TABI Kaouthar**

Intitulé

Quelles incidences de la pédagogie de l'erreur en
production écrite dans un contexte de FLE ?

Cas des élèves de 3^{ème} A.S du lycée Abdelhamid Ben Badis – M'Sila

Année universitaire : 2020 /2021

Dédicaces

Ce travail est dédié à :

Ma mère, le motif de mon succès ;

Mon père, décédé. Que son âme repose dans le paradis ;

*Mon fiancé : **Razik**, je veux lui dire que c'est grâce à ses orientations que j'ai réalisé ce projet ;*

Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à remercier mon directeur de recherche, Dr Salah Faïd dont l'expertise, l'appui, la disponibilité sans faille, les conseils et la patience m'ont permis de mener à terme ce projet, je lui serai toujours reconnaissante ;

En deuxième lieu, je souhaite passer mes remerciements respectueux aux membres de jury ;

Je voudrais également exprimer ma profonde gratitude au Dr Azzedine AMEUR pour la méthodologie qu'il nous a apprise ; Un merci, tout à fait spécial, à Mme Halima SAKHRI, ainsi qu'au directeur du lycée Abdelhamid Ben Badis, El-Mabrouk SAOUDI qui m'ont bien accueilli pour la réalisation de mon expérience ;

Enfin, merci à tous mes ami(e)s et mes collègues, ceux qui ont aussi participé, que ce soit de près ou de loin, à la réalisation de ce travail, et à tous ceux/celles qui m'ont souhaité Bonne chance ;

Introduction générale

Introduction générale

Le succès dans la société est généralement le résultat d'un ensemble de pas au cours duquel certains échouent, d'autres réussissent ; cela relève de la vie de l'être humain, car rien n'arrive facilement. La même chose peut s'appliquer pour la réussite scolaire en langue française ; à certains niveaux, nous n'arrivons pas à appliquer tout ce que nous avons appris théoriquement à l'écrit, donc nous nous retrouvons dans l'erreur. Ce manque nous empêche de lire, de s'exprimer ou surtout d'écrire correctement ; par ailleurs, cette erreur même peut devenir une source de motivation à apprendre la langue et à rendre stable des connaissances chez l'apprenant après la correction, c'est-à-dire ajouter plus à ses acquis et développer ses compétences.

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, en particulier le français langue étrangère, les erreurs commises au cours de la production écrite marquent habituellement l'échec scolaire. Dans ce cas, pouvons-nous les considérer comme un signe de bon fonctionnement pour les apprentissages ?

À partir de ce questionnement, enseigner sans accepter l'erreur de l'apprenant (l'erreur considérée d'un point de vue passif) n'est qu'une idée commune et fautive, c'est ce qui nous pousse à reconsidérer l'importance vraie de cet outil pédagogique, et c'est ce qui nous pousse à formuler les hypothèses suivantes :

- L'erreur pourrait être une occasion de corriger de fausses connaissances ;
- L'erreur ne serait pas nécessairement un signe d'échec si elle ne dure pas plus longtemps ;
- Pour que l'erreur ne devienne pas un moment d'échec, l'enseignant pourrait la montrer aux apprenants en les encourageant à la surmonter et à la corriger ;
- Les erreurs écrites commises par les apprenants seraient parfois causées par la mauvaise gestion des connaissances par l'enseignant ;
- Les erreurs en production écrite deviennent un échec si elles seraient causées par l'enseignant lui-même, la mauvaise prononciation, par exemple, créerait une fautive image acoustique, ce qui pourrait engendrer une mauvaise prononciation de la part des apprenants ;

- Si l'enseignant ne montrera pas à l'apprenant où se situe son erreur et comment la corriger avec précision (selon les règles) ; ce dernier continuerait à commettre des erreurs ;

- Commettre des erreurs serait considéré comme une rupture nécessaire dans les apprentissages, surtout quand les apprenants les trouvent et les corrigent eux-mêmes (autocontrôle) ;

Ce projet didactique vise à prouver que les erreurs commises en production écrite n'empêchent pas l'apprentissage du français en tant qu'une langue étrangère en Algérie, mais plutôt qui peut en faire une pratique positive.

Ainsi, nous posons quelques questions qui peuvent aider à réunir beaucoup d'informations, entre autres, quel est le rôle et l'attitude de l'enseignant lorsque les apprenants produisent des erreurs ? Comment les erreurs servent à installer un bon bagage linguistique ? Les erreurs sont-elles considérées comme un critère pour déterminer le niveau des apprenants ?

Les réponses à ces questions seront explicitées et discutées dans la phase consacrée à l'expérimentation ; nous pensons que l'erreur sera un droit pour tous les apprenants en classe, que la pratique enseignante n'est pas à la sanctionner, ni à la négliger et qu'elle ne doit pas être considérée comme seule source d'échec. A cet effet, nous avons monté un protocole expérimental au niveau du lycée Abdalhamid Ben Badis, se situant à Hammam Dalaâ, région de M'sila (Algérie).

Ce travail de recherche intitulé « *Quelles incidences de la pédagogie de l'erreur en production écrite dans un contexte de FLE ?* » a pour but de mettre en évidence le rôle de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en suivant la méthode descriptive-analytique, qui nous semble la plus adéquate pour vérifier les hypothèses citées plus haut.

Pour la planification de notre projet, nous l'avons organisé comme suit : un premier chapitre intitulé *L'erreur, un outil d'enseignement*. Il sera question, dans ce chapitre, d'évoquer l'aspect notionnel de l'erreur, ses différentes définitions, son assertion pédagogique, ses avantages et inconvénients, les représentations que font et les enseignants et les apprenants vis-à-vis de l'erreur, son statut en classe, la manière de la traiter aussi bien par les enseignants que par les apprenants, etc.

Le deuxième chapitre intitulé *Le protocole expérimental : Comment enseigner avec l'erreur ?* sera consacré à la phase pratique proprement dite ; il sera alors question d'exposer la place qu'occupe l'erreur dans la conception des programmes, notamment celui de la 3^{ème} année secondaire (classe de terminale), de mener des pratiques de classe, de cueillir les résultats, de les analyser, de les commenter et les discuter pour rendre compte vis-à-vis des hypothèses émises au départ.

La présentation des résultats dépend de la description de tout ce que nous observerons et l'analyse des données que nous allons obtenir, ainsi que le questionnaire adressé aux apprenants sur leurs productions écrites. Nous clôturons, vers la fin, notre travail par une synthèse à propos de l'erreur ainsi que des perspectives pouvant ouvrir de futures pistes de recherche.

Chapitre I

L'erreur, un outil d'enseignement

Chapitre I. L'erreur, un outil d'enseignement

I.1. L'écrit, de quoi s'agit-il ?

L'écriture est un geste physique. Un champ de communication où l'émetteur est celui qui produit le texte et le récepteur est celui qui le reçoit, c'est-à-dire une relation entre le scripteur et lecteur de son message. Si on veut que le feedback de cette communication écrite soit un outil positif, on doit arriver à l'intercompréhension en évitant le maximum de se tromper soit dans des fautes d'orthographe ou de conjugaison, soit dans un autre type d'erreur. N'oublie pas que la compréhension d'un écrit demande d'abord sa cohérence dont elle dépend en principe de l'organisation et de la clarté.

Piolat & Roussey ont parlé de la fonction de cohérence, ils ont déterminé que « *le processus de textualisation [...] permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans* » (Piolat & Roussey, 1992. p. 108) Il est nécessaire pour le scripteur de doter son texte d'une structure et le produire en se conformant à une organisation déjà abordée.

A partir de ce coup d'œil, l'écrit comme l'a démontré Jean-Pierre Robert « *Est le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions* » (Robert, 2008. p. 76).

C'est-à-dire, l'écrit est une propriété professionnelle à l'enseignement et apprentissage d'une langue à travers la compréhension de ce que le texte implique.

D'après Moirand, professeur des universités en science du langage, Pour ne pas que prend un sens didactique, « *L'écrit, c'est la langue, le code* » (Moirand, 1979. p. 08). Il est un sens plutôt linguistique définit l'écrit par opposition à l'oral, par ce qu'il est la deuxième forme de la langue humaine se représente par des graphies. Dans ce sens, Robert montre que ce code est une construction d'un ensemble de signes graphiques conventionnels qui sera le représentant d'un produit oral ou d'une pensée (Robert, 2008. p. 76).

L'écriture n'est pas seulement un outil de communication, elle a aussi pour objectif de structurer le savoir, elle « *développerait l'aptitude à raisonner, puisqu'elle implique toujours une démarche de résolution de problèmes* » (Thérien & Smith, 1996. p. 04). Autrement dit, elle doit être toujours organisée et respecte un plan et des critères

précis face au problème traité, puisqu'on cherche comment le résoudre. Comme le constate Gufoni : « *Une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels : la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller-retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire* ». (Gufoni , 1996. p. 20).

Tout simplement, c'est très intéressant pendant l'écriture de suivre une progression thématique et structurer ses idées en faisant un regard au passé car la compétence d'écrire a été formé durant une certaine période.

Le bon texte est celui qui agite l'interaction entre le rédacteur et son lecteur et notamment le produit écrit, où la communication entre ces protagonistes est évidemment efficace. Il s'agit aussi bien du texte que soi cohérent. comme l'a signalé Souad TAMEUR dans son mémoire de magistère, on est obligé de réfléchir car on écrit d'impliquer des connaissances et n'est pas une action d'écrire en vain. Sélectionner le savoir pour l'ajouter dans notre texte c'est-à-dire ce qu'est important parmi les données que nous avons déjà consulté le raisonnement, mais avant tout respecter la hiérarchie du texte, pourtant nous arriverons à réaliser notre tâche complexe (Tameur, 2012. p. 44).

Sans oublier de démontrer que, rédiger un texte bien formé pour un élève dépend principalement de connaître les règles de son type. On prend l'exemple d'écrire un texte explicatif, qui semble peut être une tâche plus facile que produire un texte argumentatif parce qu'il nécessite plus de démonstration à déclarer son opinion et apporter au moins deux arguments.

I.2. Définir la production écrite

Rédiger, est une activité de représenter ce qui est susceptible à parler par des symboles graphiques, on appelle ce processus cognitif de communication dans la classe une production écrite qu'est une évaluation scolaire. Elle est plutôt mentale et complexe se trouve comme le souligne S. Plane :

Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence (Plane, 1994. p. 44).

Plane veut dire qu'elle est un travail d'intelligence dans le but de parvenir à avoir des solutions aux questions qui sont prêtes à discuter et leur donner des

explications satisfaisantes en faisant bien sûr appel à la compréhension (expérience). De même, à retenir la structuration du texte. Et tout le temps la rédaction exige en plus d'apporter des jugements.

Elle est complexe à cause des processus mentaux exécutés lors de la rédaction soit en langue maternelle ou en langue étrangère ou seconde. Pour Malmquist, « *elle implique à la fois des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* » (Malmquist, 1973).

Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), la production écrite c'est d'avoir passé par trois étapes. D'abord, montrer le contexte et préciser l'objectif d'écrire le texte, ainsi définir à qui le texte destinera. Ensuite, planifier en consultant de connaissances empruntées à travers la mémoire à long terme. Enfin, la rédaction lui-même dépend du style du scripteur. La révision est importante pour vérifier si on veut supprimer ou ajouter quelque chose ou bien corriger des erreurs concernant la langue.

Le fait d'enseigner la production écrite en français langue étrangère n'est pas un objectif qu'on peut l'exécuter sans peine et sans faire un effort. Donc, on l'atteint en ajustant à un rythme d'apprentissage régulier en commençant par la compréhension de l'écrit qui la précède, est une tâche vise principalement à simplifier l'apprentissage.

En langue étrangère, la production se diffère par comparaison à celle en langue maternelle. Puisque après des études, on a généralement remarqué que les apprenants rédigent des textes assez courts, et parce qu'ils ont un vocabulaire très pauvre et très limité, autrement dit c'est celui qui n'est pas au service de l'apprenant pour mieux produire, c'est pourquoi il arrive à répéter les mots, ainsi la syntaxe n'est pas complexe du tout et très facile. Enfin, il est probablement que le texte écrit en langue seconde sera trop plein d'erreurs (Cornaire & Raymond, 1999. p. 64).

L'objectif principal de l'écriture est d'assigner l'apprenant une acquisition d'une nouvelle compétence lui permet de rédiger en utilisant les signes graphiques, ou bien lui destine une capacité de former des écrits aident habituellement à passer des messages dans une situation de communication précise, où la langue utilisée est notamment représente le code, et en fin de compte le message sera compréhensible par le lecteur (le récepteur).

I.3. La production écrite selon le cognitivisme

La première contribution principale de la psychologie cognitive était depuis qu'elle a commencé à s'intéresser à la production écrite dans les années 1980, quand elle a suggéré une analyse et c'est pas que pour produire des écrits, mais aussi pour l'activité *sous-tendant* la production de ces produits. Elle est considérée comme une approche complémentaire de l'enseignement de FLE (<https://www.cnesco.fr/fr/crire-et-rediger/> Le 14/04/2021).

On parle d'abord de l'évolution de la production chez un enfant entre 6 et 14 ans, est une opération a pour but d'améliorer le traitement attribué, ainsi qu'établir des nouvelles manières pour traiter, comportant peut être des stratégies ou des procédures modernes, ou comportant tous les deux à la fois. Ce développement de traitement a été rédigé par Bereiter et Scardamalia (1987) et par la suite Berninger et Swanson (1994). Ces travaux présentent « *l'élaboration et l'articulation progressives, avec l'âge et l'apprentissage scolaire, des composantes de la production écrite* » (Alamargot, 2018. p. 02).

I.4. Ecrire pour enseigner-apprendre le FLE

L'écriture en milieu scolaire cherche à organiser et à ajuster le savoir. Un moyen d'apprentissage très bénéfique et indispensable pour les différentes matières. Pratiquer l'écriture par les apprenants en la répétant dans des contextes disciplinaires distincts ne peut que lui donner de la valeur. Sa place en didactique est essentielle car ses activités forment le point de confluence des connaissances syntaxiques, lexicales et discursives.

Est une évaluation de type sommative, placée la plupart du temps en dernière phase du parcours d'apprentissage. Pour qu'il y ait une relation logique entre la production des textes et les étapes qui la précèdent, J. Courtillon appelle cette cohérence une relation « *entrée-sortie* » (Courtillon, 1995. p. 116). Donc, est un élément intéressant contribue à la composition d'une unité didactique, parce que les caractéristiques du texte qu'on veut l'écrire dépend en premier lieu du/ des support(s) qu'a/ont été réservé(s) à la première étape (la séance de la compréhension de l'écrit). Elle finit les étapes en arrivant à la réalisation d'une *unité-séquence* didactique.

Ecrire en FLE, c'est répondre aux besoins d'échanger des informations, déclarer son opinion, s'exprimer ou réaliser un/des tâche(s) qui a/ont pour objectif de communiquer.

Et c'est en cela que réside le second facteur qui entraîne à la production : la possibilité et bientôt le désir de parler en langue étrangère pour s'exprimer un point de vue, une idée, une demande ou une remarque, bref de s'exprimer pour dire quelque chose et non pour faire une phrase correcte (Courty, 1995. p. 118).

Il voulait dire que ces activités de production écrite contextualisées (dans un cadre scolaire) pour un apprenant étranger ont seulement pour but de transmettre un sens et obtenir son besoin derrière cet échange.

I.5. La pédagogie de l'erreur

Aujourd'hui, la pédagogie prend le sens de « *tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation* » (Galisson & Coste, 1976). Cette définition donne une impression agréable car il rend la relation entre l'enseignant et son élève plus large, c'est-à-dire elle dépasse la transposition du savoir à l'éducation.

Jean-Pierre Robert définit la pédagogie comme une « *Science de l'éducation des enfants. Spécialement : Méthode d'enseignement* » (Robert, 2008. p. 162).

I.5.1. La conception de l'erreur

Le Petit nouveau Robert donne une définition à l'erreur c'est qu'il « vient du latin « error » mot de la famille de « errore » qui signifie « *s'écarter, s'éloigner à la vérité* » (Robert, 2008. p. 82).

Rédiger mieux les textes et éviter autant que possible de faire des erreurs si vouloir mieux se faire comprendre les autres. Se tromper et placer les mots sans contextualiser leurs sens et sans prendre en considération ce que le lecteur va entendre, c'est comme on lui demande de deviner la signification. Alors, on n'aura pas un message clair qu'on aime transmettre.

Peut-être, l'erreur est un obstacle, un blocage car elle crée le malentendu, et l'erreur non corrigée devient un échec. Mais avant tout, est une étape nécessaire de savoir de nouveau. Comme l'affirme Scala « *L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un apprenant qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir* » (Scala, 1995. p. 19).

D'une manière différente, se tromper ne veut dire pas qu'on ne sait rien, au contraire, on sait peut être très bien et on a oublié ou parce qu'on n'est pas à l'aise. La

disparition de la concentration fait croire les autres qu'on est ignorant, mais n'est pas apparemment de l'ignorance.

Lors de la production écrite « *L'erreur concerne les acteurs en présence dans la classe* » (Anne, 2006. p. 25). On la corrige en fin d'apprentissage pour objectif d'évaluer les connaissances stockées récemment dans le cerveau de l'apprenant . On peut faire la correction aussi en cours d'apprentissage, cela lui donne une chance pour mieux réaliser ses objectifs.

Alors, on apprend en se trompant, ce manque « *constitue un vide que l'enseignant comble lorsqu'il corrige, en personne, la copie* » (Anne, 2006. p. 25). et le bon évaluateur est celui qui fait d'un élève une personne qui sait et apprendre de nouveau par son erreur.

L'erreur rectifiable, un très bon outil dans l'acte d'apprendre, Comme Bachelard pense « *On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle* ». (Bachelard 1938 s.n.p).

Il signifie que loin d'être un rassemblement de connaissances ininterrompu et qui va, par degrés, selon un rythme raisonnable encyclopédique, les connaissances s'segmentent forcément par une interruption qui représente l'erreur afin de faire plus tard l'apprentissage dans un bon état.

Parmi ses provenances, l'erreur vient généralement d'incapacité de comprendre les consignes, peut-être que l'apprenant n'est pas intéressé au thème abordé c'est pourquoi il trouve difficile le décryptage des implicites d'une situation. Elle est aussi possible en raison d'un défaut de concordance entre lui et la culture de l'institution scolaire. Elle est probablement le résultat du mal déchiffrement des normes du contrat scolaire. De plus, des fois les erreurs censées comme des figurations, c'est-à-dire les élèves utilisent leurs propres raisonnements liées aux leurs contextes de vie (Giordand & Favre & Tarpinian, 2013 .p. 5).

Errer c'est « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent*» (Le petit Robert, 1985. p. 684).

Voilà, c'est exactement ce qu'on a déjà insinué, qui produit des erreurs pense qu'il a raison, alors qu'il y a une manque de concentration ou à cause d'autres raisons.

Et comme l'a défini Jean-Pierre Cuq dans le dictionnaire de didactique du Français, est un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq, 2003. p. 86). C'est censé rester loin de la vérité.

D'après Daniel Favre, et selon l'une des quatre attitudes mentales (cognitives) liée à une démarche scientifique qui base sur le mode de relation avec la subjectivité et qui incline à mettre une attitude réflexive d'une manière majoritaire à la place d'une attitude projective d'une manière aussi majoritaire, « *l'erreur est perçue comme une 'faute', elle est associée à un sentiment désagréable plus ou moins inhibiteur de l'action* ». Favre voit que l'erreur affecte négativement la psychologie.

Ou elle « *est perçue comme une information, le plus souvent, inattendue et susceptible d'engendrer un questionnement ou une nouvelle hypothèse* » (Favre, 1995. p. 90). C'est clair que l'erreur change peut être l'idée et donne une vision sur le sujet (le scripteur) qui a écrit le texte. L'erreur produite impose de s'interroger par exemple sur l'état physique, moral, familial de l'auteur, sur son niveau de connaissance, sur le cotexte, etc.

Une *tâche prescrite*, est une appellation de l'erreur qui est remis dans la même situation de la norme. Cette dénomination a été proposée par les psychologues, prend un sens négatif car elle est jugée comme un problème de concordance. Donc l'erreur a une place d'une information qui n'a subir aucun travail intellectuel à partir des données initiales. Brièvement, est une nouvelle information fautive (Amigues, 1991. p. 9).

Leplat & Pailhous présentent que la production de l'erreur est à cause des choix d'expression possibles. L'erreur décisionnelle, un lien particulier propre à l'élève qui lui assemble au savoir en rendant compte à la relation classique chargée ordinairement par un contrat didactique démontrée par Chevillard en 1989. C'est qu'on prend plusieurs décisions à la fois puisqu'on n'est pas sûr. Et s'il y a des fondements permettent de caractériser ces choix (Leplat & Pailous, 1974. p. 729). Ce type d'erreur appelé par les mêmes psychologues du travail une *tâche affective*.

I.5.2. L'erreur en pédagogie

Elle est un écart qui fait différencier la production de l'élève au produit attendu. Cela signifie qu'on évalue le produit de l'élève en comparant avec celui qu'est normé pour découvrir s'il est identique avec le produit espérée (attendu) ou pas, et on remarque les erreurs et leur échelle s'ils sont pardonnables (Ravestein & Sensevy, 1993. p. 02).

L'enseignant détermine l'erreur et lui considérée propre à son élève quand elle est visible. Au moment où elle est inacceptable, il faut que l'enseignant tente de trouver sa source dans la tâche prescrite où l'élève a apporté de nouveau qui n'a pas une relation avec l'activité intellectuelle, et les circonstances qui ont poussé l'élève à se tromper pour remédier finalement le problème. Si l'erreur est individuellement relatif à tel ou tel élève, dépend de la tâche effective. Peut-être qu'elle est exceptionnelle se fait par hasard, elle est appropriée comme une déviation de ce qui est déjà normé. Si l'erreur est répétée d'une manière excessive sera donc une faute.

Michel Billières (1987) l'un des chercheurs qui ont montré aux apprenants qu'ils vont tout le temps se tromper, et au moment qu'ils sont en train d'apprendre, il est impossible de les éviter, c'est involontairement. Donc, « *L'aptitude face à l'erreur de l'apprenant et de l'enseignant ne doit pas être négative. Il faut accepter un avis bienveillant face aux erreurs* » (Val Traín, 2016. p. 19). En effet, l'erreur a un rôle utile d'acquérir des connaissances langagières.

Lorsqu'on présente le statut de l'erreur chez l'élève, on retient l'attention que ses erreurs sont condamnées à son choix personnel, c'est-à-dire il décide ses réponses sans les soumettre à des règles déterminées. Ce tableau récapitulatif en bas résume le statut, l'origine et le mode de traiter l'erreur selon les trois courants, transmissif, behavioriste et constructiviste (Laxague, Biarritz & ASH Ouest, 2012. s.n.p.).

	LA FAUTE	LA BOGUE	L'OBSTACLE
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe-quisme »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la plani- fication	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Évaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner	Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir	Travail <i>in situ</i> pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

Figure 01. Statut de l'erreur

I.5.2.1. L'erreur selon le modèle constructiviste

Les approches pédagogiques prennent en charge l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les erreurs selon les méthodes traditionnelles qui fondent sur les modèles transmissifs, le béhaviorisme et le structuralisme causent du mal. Mais après quelques années, durant le développement des modèles constructivistes le sens négatif de l'erreur a été changé vers un signification positive. J. P. Astolfi souligne que

Les modèles constructivistes, en fort développement ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif. [... Dans] ces modèles, les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée (Astolfi, 2015. P. 15).

En ce sens, le constructivisme par opposition aux autres courants, il ne considère l'erreur ni comme une faute répréhensible ni comme un bogue, mais comme un obstacle (Notion bachelardienne représente un dysfonctionnement agit objectivement) sert à agir utilement sur l'enseignement- apprentissage. Il recherche « *de la logique qui empêche de comprendre l'erreur* » (Clauzard, 2017.p. 5).

Qui empêche l'apprenant à apprendre est une idée naïve contredit une connaissance antérieure entrave de construire une autre nouvelle (Des figures se ressemblent) c'est-à-dire exercer intuitivement l'activité de l'esprit comme ne pas le cerveau fonctionne, quand « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation* » (Bachelard, 1995).

I.5.2.2. L'erreur, un point de vue psychologique

Pour Cuq « *l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système* » (Cuq, 2003. p. 87).

C'est que l'apprentissage de deux ou plusieurs langues (être bilingue) demande nécessairement d'errer comme une phase intéressante de la réalisation d'une certaine progression, ou comme un indice pour systématiser l'apprentissage, ou ce que Faid appelle « *l'apprentissage par l'erreur* » (Faid, S. 2018. p.109).

À la suite des changements au niveau de la psychologie, elle est devenue la science du comportement. D'après lui, l'apprentissage comme un conditionnement demande un changement du comportement. Cette grande première théorie est appelée par l'américain Watson (1913) en inspirant du mot anglais *behavior* qui désigne le comportement. L'erreur vient d'un manque de capacités logiques.

L'état déséquilibré de l'apprentissage peut être cognitif et en même temps affectif et comme le représente le schéma ci-dessous préparé par Daniel Favre (Favre, 2003, p. 4-5).

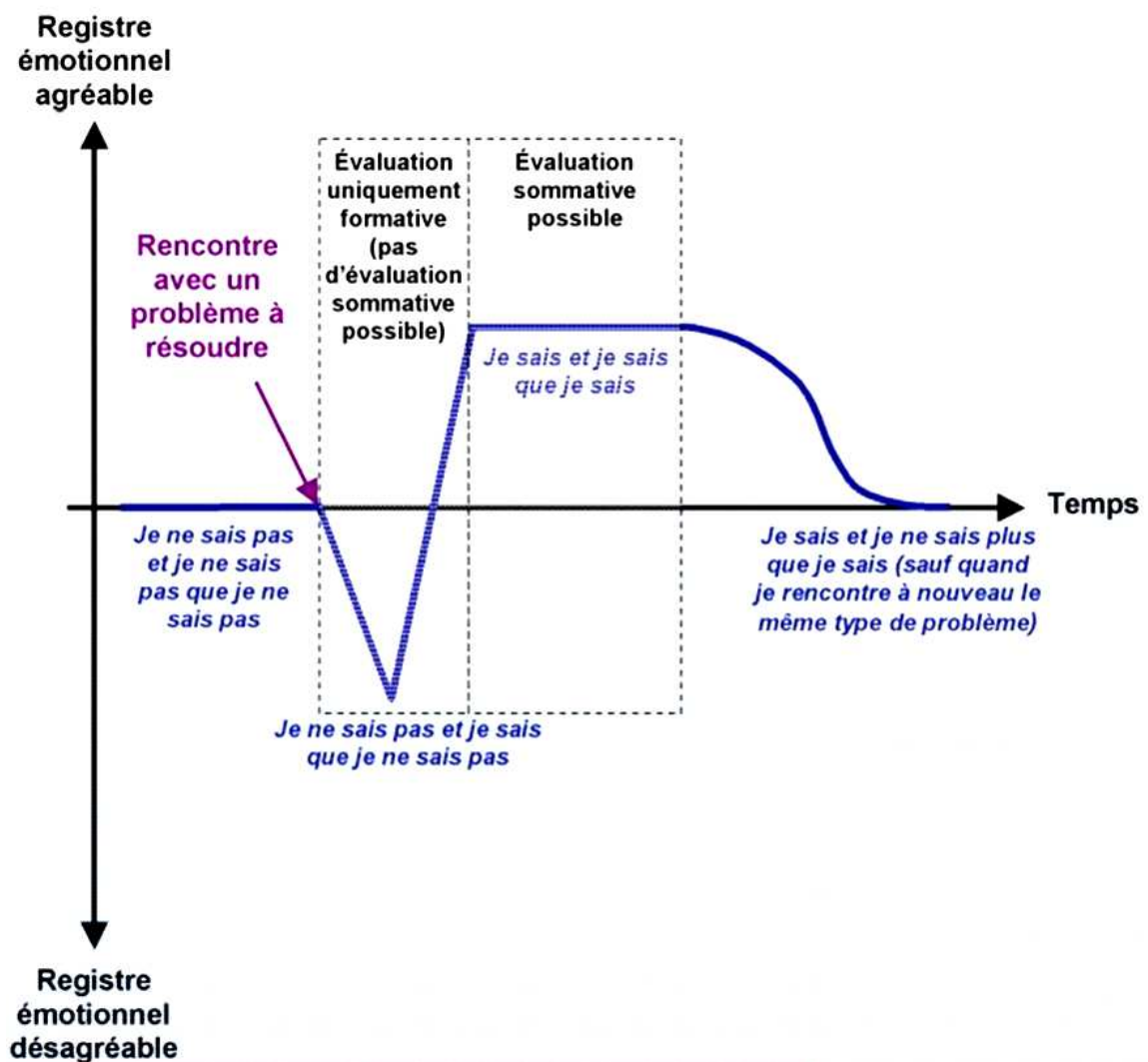


Figure 02. *Durant la phase de déstabilisation, l'apprenant est vulnérable donc les contrôles sont à éviter car l'erreur est comptabilisée pour baisser la note et ainsi affaiblir l'élève et le décourager.*

Une fois que l'apprenant a une bonne connaissance de découvrir une correction à son erreur, il sera capable de suivre des changements. Cela signifie qu'il a une compétence lui permet avec le temps de rendre stable la situation. Alors, il devient un vérificateur de son problème et peut le régler lui-même. Donc, le danger de saper son moral n'est presque pas possible.

Puis l'étape de satisfaction, elle implique la possibilité de corriger l'erreur, alors que l'élève ne se souvient pas comment régler le problème. Mais sa confiance en soi augmente et il se sent réussir. Ce sentiment de supériorité éprouvé entretient *la sécurité de base des élèves*.

Lorsque le processus de perturbation se répète, l'état d'esprit confiant fait l'apprentissage moins terrible qu'au début. Si l'apprenant se rappelle qu'il a réussi, il envie de comporter le risque une fois d'autre en pensant qu'il ressentira agréablement, et il prend en considération son premier sentiment qui a lui fait du mal.

Brièvement, cette désorientation cognitive et affective qui vient au moment de l'apprentissage a pour objectif de faire l'élève connaître son erreur.

I.5.2.3. Le modèle transmissif

Est un modèle direct exige la présence de l'enseignant et l'élève en classe, où l'enseignant va expliquer clairement son cours en suivant la hiérarchie du simple vers le complexe.

L'erreur de l'élève considérée selon ce modèle comme *le fautif* en raison des problèmes de décalage qui se pose aux apprenants à travers la réception et la compréhension des savoirs enseignés, malgré le rythme d'apprentissage est le même, et tous acquiert d'une manière égale les connaissances. Des fois à cause de la mauvaise transformation de des savoirs par l'enseignant, c'est lui donc le responsable.

En bref, la pédagogie transmissive exige de commencer par une situation initiale, où l'élève ne sait rien en passant par des étapes intermédiaires (Les fautes) d'arriver à la situation souhaitée (l'objectif) de l'apprentissage avec une tête comporte des informations nouvelles.

I.6. L'erreur a une origine

Pour la psychologie cognitive, l'erreur présente un ensemble de phénomènes mentaux auxquels on n'a pas directement accès. Le psychologue James Reason montre que les erreurs ont certain nombre de sortes. Pour savoir leurs provenances il faut entendre ces trois apparences : a) la nature de la tâche, b) les conditions de réalisation, c) les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet. (Reason, 1993. p. 25).

Quelques auteurs avec Tagliante ont distingué qu'il a en didactique des langues étrangères soit en production écrite ou orale cinq types d'erreur : l'erreur linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et finalement le type stratégique (Tagliante, 2001. p. 152-153).

On indique quelques stratégies de remédier les erreurs. D'abord, la nécessité de proposer des causes pour éclaircir leurs natures. On interroge l'élève de son erreur pour pouvoir stimuler sa conscience, c'est comme il s'autocontrôler. En outre, il est désirable que l'enseignant la corrige, l'analyse et l'explique tout de suite (en classe) en vue de pousser les élèves à accéder pareillement à un savoir-faire de la langue qu'ils apprennent.

Jain (1975), Selinken (1980), Richards (1980) et d'autres ont fait attention aux origines des erreurs. Ils pensent qu'elles sont principalement de pluralité des langues utilisées, autrement dit ? elles sont relatives à *l'interlangue*. On constate l'erreur chez un seul individu parle plus d'une langue et par la suite on vérifie chez deux ou plus de personnes aussi elles parlent plus d'une seule langue.

La proximité d'utilisation de deux langues à la fois touche en faisant une impression pénible le comportement langagier de la personne plurilingue.

L'interlangue, un concept lié au phénomène de contact des langues où l'utilisation de tant de langues est un des causes qui provoquent les erreurs à la production en langue étrangère.

I.7. L'impact de l'erreur sur le processus d'apprentissage

Puisque les erreurs en phonétique, en sémantique ou en morphosyntaxe soit de compétence ou de performance commis par l'élève oralement ou à l'écrit, en cas où il

est entraîné de produire ou lors de la compréhension et que sont influencés par sa langue maternelle prennent la dénomination *interférences* (Robert, 2008. p. 82).

Ces mêmes erreurs causées en influençant par la langue maternelle « *il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible* » (Champagne-Muzar & Bourdages, 1993p. 76). Cela veut dire que la raison de tant d'erreurs est d'apprendre une langue étrangère par la langue maternelle.

I.8. De la faute à l'erreur

Au début, on était en train d'utiliser le terme *faute* pour exprimer un manquement à une règle ou à un principe, ou alors pour représenter une manière d'agir maladroite. Peu à peu, le terme *erreur* est devenu plus important que le premier et plus utilisable par les pédagogues parce qu'il « *est beaucoup plus neutre, culturellement il est moins marqué* » (Val Traín, 2016. p. 10).

Le mot erreur diffère du mot faute. Selon l'approche cognitive, l'erreur est une déclaration d'hypothèses non justes si l'apprentissage des langues apprécie comme une activité suit un rythme cognitif logique, s'agit d'border des données et des formations. De façon que la faute remplace de la performance (Corder, 1980).

On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question. On dit qu'il y a faute lorsque l'élève a les moyens de se corriger parce qu'il a déjà étudié la notion en question ; il s'est trompé parce qu'il n'a pas fait attention ou qu'il a oublié la règle à appliquer»

[\(https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnrsi-llsn-althalth-gamyi.10981/](https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnrsi-llsn-althalth-gamyi.10981/) Le 20/5/2021).

L'élève abuse s'il ne sait rien du thème traité, néanmoins il commet une faute quand il sait bien comment la ramener à la règle, mais à cause de défaillance de sa mémoire il se trompe.

Pour résumer, on peut montrer que l'emploi de l'erreur en didactique des langues étrangères satisfait le besoin de l'élève car lui donne la chance de trouver ses difficultés et surtout de s'auto-corriger, et aide l'enseignant à améliorer l'apprentissage, à atteindre son objectif plutôt institutionnel.

Chapitre II

Le protocole expérimental : Comment enseigner avec l'erreur ?

II.1. Le protocole expérimental : Comment enseigner avec l'erreur ?

Ce chapitre abordera en premier lieu le protocole d'expérimentation en explorant le terrain en fin de mettre les résultats de notre recherche que nous allons obtenir, dont ils sont considérés comme des preuves permettent de valider les hypothèses proposées, le point de départ de notre travail. Nous voulons savoir si on a de chance d'utiliser l'erreur pour développer l'apprentissage chez l'élève ou soutenir l'enseignant à atteindre l'objectif d'enseigner le français langue étrangère.

Par la suite, on présente les résultats selon des statistiques que nous compterons puis les analyser. En outre, nous proposons un questionnaire aux élèves qui nous semble une meilleure procédure de découvrir apparemment pour eux d'où viennent les difficultés qu'ils rencontrent, et démontrer finalement si nous pouvons les juger comme s'ils sont des obstacles empêchent l'enseignement-apprentissage de cette langue ou s'ils servent ce processus.

Nous avons pour objectif de connaître la méthode utilisée par l'enseignante lors de la production écrite avec laquelle nous ferons notre pratique. Nous précisons le niveau terminal au lycée de Abdalhamid Ben Badis de M'sila. De même, nous voulons savoir comment l'enseignant utilise les erreurs d'une manière utile pendant l'exercice sa fonction, et comment va les corriger.

Nous avons assisté à trois séances de compréhension écrite, de production écrite et une séance de compte-rendu.

II.2. Cadre descriptif de la population

II.2.1. L'établissement

Abdalhamd Ben Badis est une très propre nouvelle institution (2013). Dès le début, elle est connu le plus de succès, c'est ce que les résultats de baccalauréat montrent chaque année. Son directeur est très sérieux même leurs travailleurs (enseignants, agents de sécurité, etc.) se consacrent à l'exercice de leurs fonctions avec beaucoup d'organisation et d'efforts, parce que nous la savons très bien car nous y avons déjà étudié. Donc, tout est réglé là.

II.2.2. La classe

Nous avons observé que ce contexte est adorablement donne une impression comme on est en pique-nique, grâce à la décoration et les images de la nature collées sur

les murs surtout en derrière. Le climat pendant les séances où nous étions présents est agréable même c'était l'hiver. Elle est immense organisée à trois rangées et au fond il y a une armoire pour les fournitures scolaires.

II.2.3. Les élèves

Nous avons choisi le niveau terminal plutôt la classe de langues étrangères qui comprend 17 élèves où la plupart d'eux étaient des filles, à Abdlhamid Ben Badis qui est un école de la commune de Hammam D'alaâ de M'sila pour réaliser ce travail de recherche.

Selon ce que nous avons constaté depuis la première séance et en appuyant sur le questionnaire, nous avons conclu que leur niveau pour rédiger en français langue étrangère est faible.

II.2.4. L'enseignante

L'enseignante a une expérience de quelques années, elle est très calme et explique en employant des mots faciles à acquérir, plus clairs. Elle veut faire toujours comprendre ses élèves avec la plus simple manière. Son extrême calme est l'une des causes pour n'utiliser ni des gestes ni des mimiques, pourtant ils disent qu'ils ont compris.

II.3. Protocole expérimental (méthodologie)

Nous avons intéressé à décrire pour le protocole expérimentale ce qui nous plaît du contexte, des circonstances et de méthode de l'enseignante, et représenter les moments qu'ont de l'importance en fiches d'observation et après nous avons lu et analysé les résultats.

Au début de la première séance, l'enseignante a informé les élèves que nous étions présents pour la recherche scientifique. Ce qui les a vraiment surpris c'est que nous avons déjà étudié chez l'enseignante elle-même et dans cette même école en 2015. Nous avons remarqué qu'ils ont été encouragés à étudier davantage. En bref, notre présence ne les pas dérangeait.

II.3.1. Fiche d'observation

Date : Le 17/01/2021

Projet 02: Le débat d'idées

Séquence1 : Convaincre ou persuader

Horaire : 12 :55- 13 :40

Activité : Compréhension de l'écrit

Durée : 45min

Classe : Groupe témoin (17 élèves)

Support : Manuel scolaire page 80

Thème : Faut-il dire la vérité au malade ?

Compétences visées :

- Savoir convaincre et persuader les gens à prendre tel ou tel point de vue.
- Savoir utiliser les articulateurs d'opposition.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier le thème de l'argumentation
- Identifier la thèse, l'antithèse et les arguments

Déroulement de l'activité

À cette séance, l'enseignante a présenté les activités selon un ordre comme suit :

Attirer l'attention

Elle a salué chaleureusement les élèves avant de leur rappeler la leçon précédente de points de langue qu'a abordé les articulateurs de cause et de concession, de même les verbes d'opinion. Par la suite, elle a demandé d'une élève d'écrire au tableau quel projet, quelle séquence, quelle activité, quel support et bien sûr quelles objectifs d'apprentissage. Elle a ordonné d'ouvrir les livres sur la page 80 (voir Annexe 01 : *Texte échantillon du groupe témoin*). Les élèves ont sorti leurs livres et ont pris assez de temps pour tourner les pages.

1. Compréhension du texte

L'enseignante a imposé d'avant de commencer à lire le texte de répondre à ces questions par des suppositions : *De quoi parle le texte? Préciser sa source, et s'il faut dire la vérité au malade ou pas*. Leurs réponses ne restées que des hypothèses avant de lire et de comprendre le texte.

2. Analyser le texte

(a). Lecture magistrale

C'est que l'enseignante a lu le texte rapidement à haute voix puisqu'il n'y avait pas assez de temps (45 min) où les autres suivaient la lecture.

(b). *Lecture silencieuse*

Puisque la compréhension d'un texte écrit exige au moins de relire encore une fois, l'enseignante a demandé aux élèves de faire silencieusement et attentivement une deuxième lecture pour en construire un sens et pouvoir répondre aux questions.

(c). *Compréhension du texte*

Pour mieux comprendre le texte, l'enseignante a posé ces questions :

- 01- *Qui est le responsable à déclarer ces maladies ?*
- 02- *Donc, est-ce que le médecin a le droit de lui dire ?*
- 03- *Donner quelques-unes de ces maladies.*
- 04- *De quel type de phrase s'agit le titre ?*
- 05- *Quel type exactement ?*
- 06- *Généralement, la phrase interrogative demande quoi ?*
- 07- *Où on trouve la réponse d cette question-titre ?*
- 08- *Quelles sont les hypothèses qu'on a dit pour répondre pour répondre à la question ?*
- 09- *Quel est le thème abordé dans le texte ?*
- 10- *Combien de réponse nous nous avons trouvé dans le texte ?*
- 11- *Lesquelles ?*
- 12- *Avant tout, de quelle maladie s'agit-il ?*
- 13- *Il y a deux points de vue, les auteures commencent par quel point de vue ?*
- 14- *d'après vous, Quels sont les arguments pour justifier la première thèse*
- 15- *Pour aller à la deuxième thèse, les écrivains ont utilisé un terme de transition, quel est le terme ?*
- 16- *Pourtant, c'est un articulateur de quoi ?*
- 17- *Pourquoi on doit dire la vérité au malade ?*

Les élèves ont fourni rapidement des réponses à chaque question-réponse, mais ils ont répondu souvent collectivement (nous allons interpréter ces réponses plus tard dans des tableaux.

(d). *Lecture des élèves à haute voix*

L'enseignante a désigné quelques élèves pour lire à haute voix même s'ils n'ont su pas prononcer les mots.

Après la lecture et la compréhension des textes, ils ont travaillé les activités au tableau (Voir les échantillons : Annexe 02).

EXPRESSION ECRITE

• Voici le schéma de deux circuits argumentatifs différents. Quel e serait la conclusion dans chacun d'eux ?

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'il ne faut pas le désespérer.
Argument contre	Pourtant, le médecin ne doit pas lui cacher la vérité.
Opinion des auteurs	

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'on ne doit pas lui mentir.
Argument contre	Mais lui dire la vérité serait le choquer encore plus.
opinion des auteurs	

Sur le modèle du texte, rédigez une quinzaine de lignes sur le thème «Faut-il obliger les enfants à faire du sport ?».

II.3.2. Lecture interprétative des données du groupe témoin

C'était dimanche le 17 janvier 2021, il s'agit d'une séance de compréhension de l'écrit pour *identifier le thème de l'argumentation*, elle a se passé en 45 minutes comme le ministère de l'éducation national a réduit le temps à cause du Coronavirus, la maladie qui s'est propagé depuis 2020, alors tous ont été forcés de porter les masques tout le temps.

Nous avons abordé qu'un seul texte fait partie du manuel scolaire de 3ème AS, ce support pédagogique intitulé *faut-il dire la vérité au malade ? p. 80*.

La classe des langues étrangères (3AS) contient uniquement dix-sept élèves. Dans cette première séance tous étaient présents.

Dans le but de faire une lecture des données, et selon la méthode descriptive-analytique, nous avons indiqué le nombre de réponses correctes fournies par les élèves ainsi que le pourcentage pour présenter le taux de participation, et logiquement cela dépend du nombre total des élèves (17 élèves).

II.3.2.1. Première question

II.3.2.1.1. Lecture de la question 1

Nous avons remarqué que seulement une réponse a été donnée à la question : *Qui est le responsable à déclarer ces maladies ?* Une réponse exemplaire c'était : *Le médecin est le responsable de dire la vérité au malade*. Cette réponse représente 5,88% où tout le pourcentage (100%) indique le nombre total des élèves (17).

II.3.2.1.2. L'analyse de la question 1

En conséquence de ce pourcentage, nous avons constaté en dépend de ce que nous avons observé lors du déroulement de la séance c'était que la plupart des élèves n'ont pas participé, ce qui signifie pour nous qu'ils ont manqué de la capacité de comprendre un texte écrit, et ce qui nous a attiré le plus, c'était la réponse de l'élève puisqu'elle a été bien structurée.

II.3.2.2. Deuxième question

II.3.2.2.1. Lecture de la question 2

Nous avons remarqué que seulement six élèves ont répondu à la question : *Donc, est ce que le médecin a le droit de lui dire ?* Les réponses se comptent en six réponses,

nous prenons l'exemple de : *Oui*. Ces six réponses représentent un pourcentage de 35,29% du nombre total des élèves (17).

II.3.2.2.2. L'analyse de la question 2

D'une part, les élèves n'ont pas bien compris les différents éléments qui composent un texte argumentatif, ils n'ont pu pas distinguer une thèse à une antithèse. D'autre part, nous avons constaté qu'ils répondaient inachèvement à cause peut être du vocabulaire pauvre.

II.3.2.3. Troisième question

II.3.2.3.1. Lecture de la question 3

Nous avons remarqué que seulement trois élèves ont connu la réponse de la question : *Donner quelques-unes de ces maladies ?* Et comme réponses nous citons *Coronavirus* et *le Cancer*. Ces trois réponses représentent un pourcentage de 17,64% des élèves qui assistaient à cette séance.

II.3.2.3.2. L'analyse de la question 3

Apparemment, Nous avons constaté qu'ils étaient un peu cultivés car ils ont répondu à une question de culture générale, notamment, lorsque qu'ils ont utilisé, comme un exemple *coronavirus* le terme synchronique.

II.3.2.4. Quatrième question

II.3.2.4.1. Lecture de la question 4

Nous avons remarqué que cinq élèves ont répondu (presque les mêmes éléments participaient à chaque fois) à la question : *De quel type de phrase s'agit le titre ?* par une seule réponse commune entre eux : *Une question*. Donc, cinq parmi dix-sept élèves représentent un pourcentage de 29,41%.

II.3.2.4.2. L'analyse de la question 4

Nous avons constaté qu'ils étaient démotivés et la question nous semble très facile à répondre, mais la plupart n'ont pas répondu.

II.3.2.5. Cinquième question

II.3.2.5.1. Lecture de la question 5

Nous avons remarqué que seulement deux élèves ont connu la réponse de la question : *Quel type exactement ?* Et comme exemple nous prenons la réponse : *C'est une phrase interrogative.* Ces deux réponses représentent un pourcentage de 11,76% du nombre total des élèves (17).

II.3.2.5.2. L'analyse de la question 5

Nous avons constaté qu'il y avait seulement deux élèves ont levé leurs mains pour participer ; nous pouvons dire que les connaissances des autres élèves qui n'ont pas participé étaient très limitées.

II.3.2.6. Sixième question

II.3.2.6.1. Lecture de la question 6

Nous avons aussi remarqué à cette fois que seulement deux élèves ont répondu à la question : *généralement, la phrase interrogative demande quoi ?* Et comme un exemple des réponses nous prenons : *Une réponse.* Ces deux réponses représentent un pourcentage de 11,76% parmi dix-sept élèves.

II.3.2.6.2. L'analyse de la question 6

Avec ce taux calculé, nous avons constaté que le français pour eux n'était pas facile à apprendre et leur niveau était très faible.

II.3.2.7. Septième question

II.3.2.7.1. Lecture de la question 7

La question : *Où se trouve la réponse de la question (titre) ?* nous a semblé très simple et claire, c'est pourquoi nous avons remarqué que tous ont répondu par la même réponse : *Dans le texte.* Donc, cette réponse correcte de tous les élèves (17) représente 100%.

II.3.2.7.2. L'analyse de la question 7

Nous ne pouvons pas juger les niveaux des élèves à partir de cette réponse très simple, nous avons pu constater qu'ils ont l'air d'apprendre le français, quand même ils n'ont pas des capacités suffisantes.

II.3.2.8. Huitième question

II.3.2.8.1. Lecture de la question 8

Nous avons remarqué qu'il y avait trois élèves ont répondu à la question : *Quelles sont les hypothèses qu'on a dit pour répondre à la question (titre) ?* Par exemple, *deux thèses*. Ces trois réponses représentent un pourcentage de 11,64% parmi dix-sept élèves.

II.3.2.8.2. L'analyse de la question 8

Malgré la question était déjà reformulé, nous avons constaté que ces trois élèves ont déclaré correctement la réponse, qu'il veut dire que les élèves n'ont fait pas attention de ce qu'il a été déjà abordé.

II.3.2.10. Neuvième question

II.3.2.9.1. Lecture de la question 9

Encore une fois, la question était très claire : *Quel est le thème abordé dans le texte ?* Seulement les deux mêmes élèves qu'ont répondu à la question précédente ils ont répondu à cette question par : *Deux thèses, dire la vérité et non pas dire la vérité*. Les deux réponses égalent 11,76% du nombre total des élèves (17 élèves).

II.3.2.9.2. L'analyse de la question 9

Apparemment, ces mêmes chiffres répétés sont à cause de désintérêt des élèves, surtout quand la réponse était la même pour une même question reformulée.

II.3.2.10. Dixième question

II.3.2.10.1. Lecture de la question 10

Nous avons remarqué que trois élèves ont connu la réponse : *Dire la vérité et ne pas dire la vérité*. De la question : *Combien de réponses nous avons trouvé dans le texte ?* Ces trois réponses représentent un pourcentage de 11,64%.

II.3.2.10.2. L'analyse de la question 10

Pourtant la question était reformulée avant, seulement deux élèves ont fourni correctement la réponse, c'est-à-dire les élèves n'ont fait pas attention de ce qu'il a été abordé.

II.3.2.11. Onzième question

II.3.2.11.1. Lecture de la question 11

Malgré que cette question : *Lesquelles ?* a une relation avec la question précédente, personne n'a répondu. Et bien sûr zéro réponse représente 0% parmi dix-sept élèves.

II.3.2.11.2. L'analyse de la question 11

Nous avons constaté que le pire pour les élèves c'est lorsque l'enseignante posait autrement une question. Autrement dit, la reformulation fait perturber leur concentration.

II.3.2.12. Douzième question

II.3.2.12.1. Lecture de la question 12

Parmi dix-sept élèves nous avons remarqué que seulement trois élèves ont répondu à la question : *Avant tout, de quelle maladie s'agit-il ?* Ces trois réponses représentent un pourcentage de 17,64%.

II.3.2.12.2. L'analyse de la question 12

À causes de ces réponses inachevées des élèves, nous avons constaté qu'ils ne savaient répondre pas complètement et d'une manière structurée.

II.3.2.13. Treizième question

II.3.2.13.1. Lecture de la question 13

Pourtant il y avait dix-sept élèves, uniquement quatre élèves ont su répondre (mais inachèvement) à la question : *Il y a deux points de vue, les auteurs commencent par quel point de vue ?* nous prenons l'exemple : *Dire la vérité.* Ces quatre réponses présentent le taux 23,52% de participation.

II.3.2.13.2. L'analyse de la question 13

D'après notre observation, nous redisons une fois d'autre que les élèves répondaient inconsciemment sans réfléchir, c'est pourquoi ils donnaient des demi-réponses.

II.3.2.14. Quatorzième question

II.3.2.14.1. Lecture de la question 14

Nous avons remarqué que personne n'a répondu à la question : *D'après vous, quels sont les arguments pour justifier la première thèse ?* Qui représente 0% du nombre total des élèves (17).

II.3.2.14.2. L'analyse de la question 14

Nous voulons souligner que des fois il n'y avait pas des réponses car l'enseignante ne laissait pas assez de temps pour réfléchir.

II.3.2.15. Questions 15, 16 et 17

II.3.2.15.1. Lecture des questions

Selon l'ordre, nous avons remarqué que purement une même élève a répondu trois fois aux questions : *Pour aller à la deuxième thèse, l'écrivain a utilisé un terme de transition, quel est le terme ?; Pourtant, c'est un articulatoire de quoi ? Et Pourquoi on doit dire la vérité au malade ?* Ses réponses aussi en ordre c'étaient : *Pourtant ; Pourtant, c'est un articulatoire de l'opposition. Et pour chercher le traitement.* Chaque seule réponse représente à chaque fois un pourcentage de 5,88% des élèves qui étaient présents (17). Où la somme totale indique 17,64%.

II.3.2.15.2. L'analyse des questions

Nous avons constaté que cet élève avait un niveau un peu plus élevé que les niveaux des autres. En comparant les autres avec elle, nous pouvons dire qu'ils n'étaient pas intéressés.

II.3.3 Synthèse du groupe témoin

L'ensemble des réponses représentent un certain pourcentage de compréhension obtenu. Nous dénotons un faible taux de participation. Nous fournissons des digrammes circulaires ci-après pour mieux présenter chaque taux de participation pour chaque question en arrivant au taux général de la compréhension :

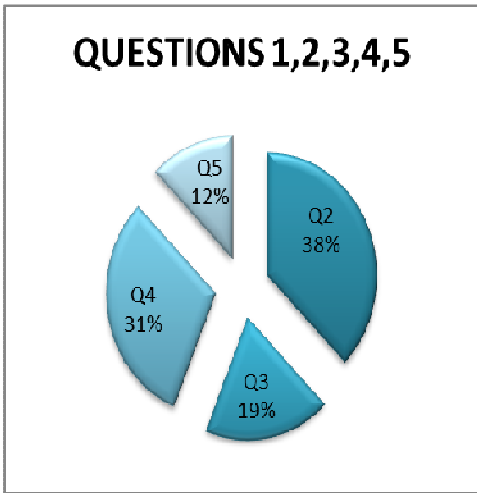


Diagramme n°1

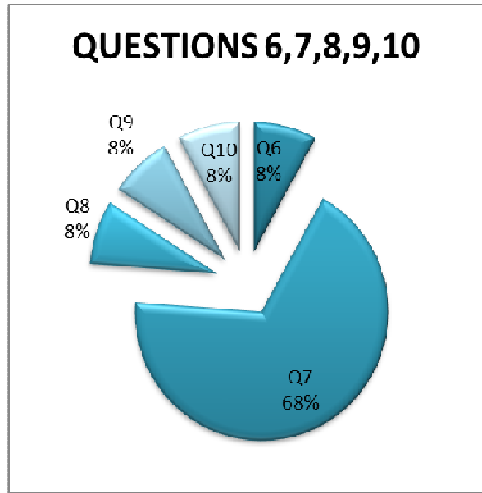


Diagramme n°2

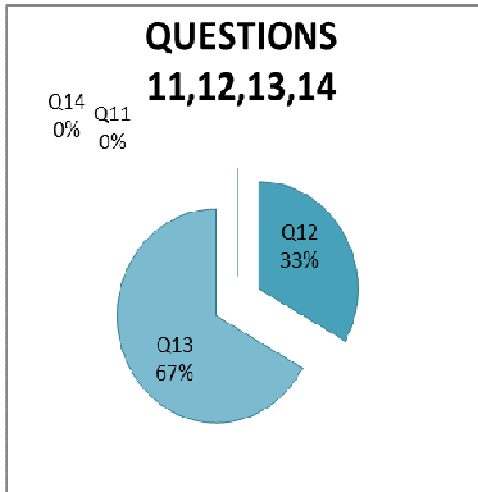


Diagramme n°3

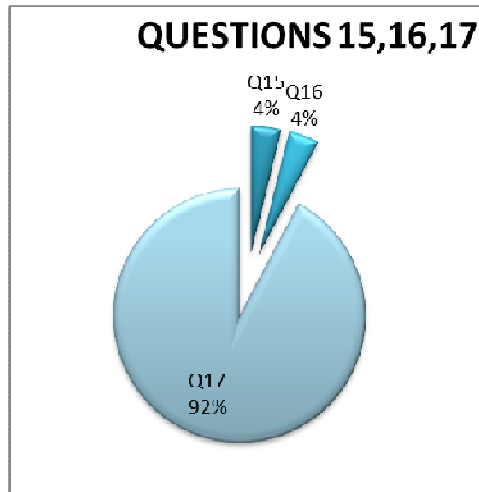


Diagramme n°4

II.3.3.1. Le taux général de compréhension

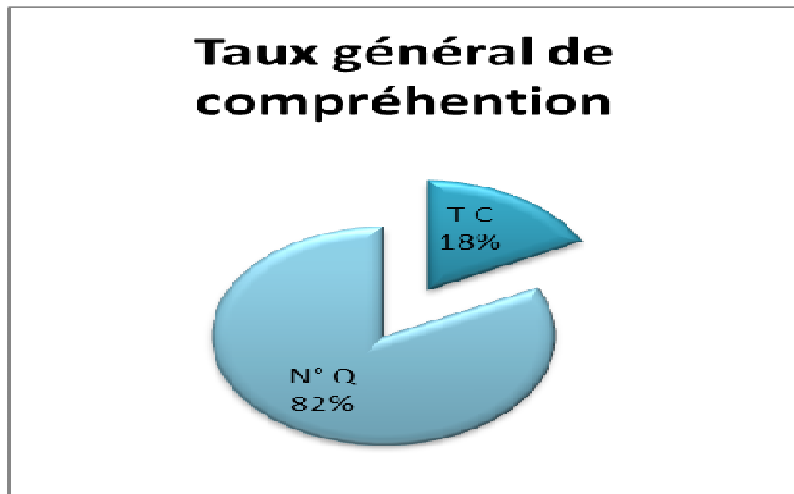


Diagramme n°5

Nous constatons que ce groupe témoin a réalisé un taux général de participation estimé de 18%. Ce taux d'échec signifie peut être que la méthode de l'enseignante ne plaît pas ses élèves, ou peut-être il y'avait un problème de compréhension rendait plus dure l'obstacle qui les empêchent à apprendre le FLE.

À la suite des circonstances exceptionnelles du Coronavirus, le rentrée scolaire cet année était trop tard. Le programme qui aide à se préparer pour l'examen de BAC était trop chargé, il comprend plusieurs types de textes (argumentatif, nouvelle explicatif...) et plusieurs cours concernant les points de langue, etc. Par conséquent, L'esprit de l'élève était perturbé, c'est logique, en raison du temps d'apprentissage limité et en même temps l'intensification des cours, sans oublier qu'ils étudiaient d'autres matières, pas seulement le français. Il est possible qu'il ait eu d'autres raisons familiales que nous ne connaissons pas, dont ils ont résulté des difficultés rencontrés par les élèves.

Cette séance vise à assembler tout ce qu'a été abordé tout au long d'une séquence, c'est-à-dire on réalise l'objectif du projet (Débat d'idées) pour rédiger un texte argumentatif et respecter sa structure en faisant rendant compte aux points de langue : utiliser les verbes d'opinion et les outils de cause et de concession et en rappelant l'entraînement à l'écrit.

II.3.4. Fiche d'observation (activité de production écrite)

Date : Le 21/01/2021

Projet01: Le débat d'idées

Séquence1 : Convaincre ou persuader

Activité : Production écrite

Durée : 45 min

Nombre d'élèves : 13 élèves

Horaire : 9 :30- 10 :15

Déroulement de la séance

Il s'agit d'une séance de production écrite. L'enseignante a demandé aux élèves de noter d'abord le sujet et le plan de travail après les avoir écrire au tableau (voir annexe 03) Ensuite, elle a expliqué la consigne, puis elle a demandé plus tard d'écrire un texte argumentatif où on commence par la présentation du thème : le don d'un greffe à un ami s'il en a besoin. Et sans oublier, pour sauver sa santé, est-ce qu'on

peut lui donner. Tout le reste de la séance était chargé pour la rédaction.

L'objectif de cette séance c'était *faire comprendre les élèves comment produire un texte argumentatif en défendant et réfutant un point de vue*, et le plus intéressant toujours c'est *la production des phrases correctes au plan syntaxiques*, aussi *savoir bien employer la concession et l'opposition*.

Pour développer le thème, ils étaient obligé de donner au moins trois arguments pour être contre le greffe de rein et d'utiliser l'articulateur de transition : *pourtant*.

Nous avons remarqué que seulement 13 élèves étaient présents. Nous disons que par rapport aux autres séances, les élèves n'ont pas assisté le jour de l'activité de la production écrite. Car nous étions déjà des élèves à cet école, et d'après notre expérience personnelle, nous constatons que les élèves avaient peur de rédiger des textes en français.

II.3.5. Séance d'auto-évaluation

Cette séance de de compte-rendu a pour objectif de régler quelques problèmes de compréhension, surtout de rédaction et en général les problèmes de l'apprentissage du FLE. Noter bien que pour l'élève s'auto-corriger il faut être sous la direction de son enseignant.

II.3.6. Fiche d'observation (activité de compte-rendu)

Date : Le 24/01/2021

Projet01: Débat d'idées

Séquence1 : Convaincre ou persuader

Activité : Compte-rendu

Nombre d'élèves : 15 élèves

Durée : 45 min

Horaire : 11 :55- 12 :40

Objectifs :

- Améliorer le travail de l'apprenant.
- Evaluer sa copie par rapport à la consigne donnée.

Déroulement de la séance

L'enseignante a rappelé les élèves le sujet de la production écrite et la consigne. Elle a énoncé ce qu'elle a remarqué lors de la correction des copies et par la suite elle a choisi une seule production à rédiger au tableau pour corriger ensemble les erreurs.

À la fin du cours, les élèves ont pris leurs copies corrigées.

D'après les productions des élèves (Voir annexes 03), nous avons constaté que la majorité a rédigé un texte argumentatif défend et critique un point de vue, sans oublier le plans qui a été respecté et même la consigne, nous trouvons aussi quelques-uns n'ont pas achevé leurs productions (n'ont pas cité la conclusion, n'ont pas développé le sujet...) à cause du temps insuffisant, et d'autres n'ont pas respecté le plan et une seule élève était hors sujet. Les élèves ont fait des erreurs de conjugaison, d'orthographe, d'accord, etc.

Finalement, pour préciser les difficultés que trouvent les lyciens (selon le programme scolaire) afin de produire un texte en FLE, nous avons proposé un questionnaire auxiliaire.

D'après les réponses des élèves au questionnaire, le compte-rendu est le procédé rédactionnel préféré. Nous avons concluons à une impression très exceptionnelle ; les élèves pensaient qu'ils pouvaient mieux apprendre le français langue étrangère en évitant de se tromper, en écrivant des textes de type simple et rédiger en employant un peu de mots, c'est pourquoi il préféraient le procédé le plus facile à réaliser c'est-à-dire ils n'aimaient pas rédiger librement car leur vocabulaire peut être n'était pas plaisant. Mais en fin du compte, la plupart d'eux n'étaient pas satisfaits de leurs niveaux en production écrite.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce mémoire avait pour ambition de nous faire découvrir *Quelles incidences de la pédagogie de l'erreur en production écrite dans un contexte de FLE ?* Son objectif était de (re)donner à l'erreur son véritable statut pour faciliter la tâche d'enseigner-apprendre le FLE dans le cadre scolaire.

Enseigner sans accepter l'erreur commise involontairement par l'apprenant est la raison qui nous a poussée à travailler ce sujet pour reconsidérer l'importance à cet outil pédagogique en dépendant la description de tout ce que nous avons observé, puis faire l'analyse.

Nous voulons revenir à la question que nous nous sommes posée au cours de la réalisation de ce projet, c'est si nous pouvons considérer les erreurs comme un outil pédagogique servant l'apprentissage et l'enseignement ou pas. Contrairement à ce que nous avons émis comme hypothèses, nous sommes arrivée à un taux très faible de participation (plutôt de compréhension à l'écrit) pour indiquer l'inutilité de se tromper en production écrite en FLE.

Cette expérience a fait de l'erreur une image négative. De plus, elle est à l'origine d'un manquement grave qui indique qu'il y a un symptôme de dysfonctionnement posé dans lequel l'erreur « *est présentée comme une lacune, un déficit, un manque que l'enseignant est censé combler, "guérir", avec les remèdes dont il dispose* » (Anne, 2006. pp. 23-24).

À noter aussi que les apprenants ont répété plusieurs fois les mêmes erreurs commises entre eux ; ce qui signifie que ces apprenants ne sont pas les seuls responsables de leurs erreurs. Cette constatation donne une idée sur la place de l'erreur dans les activités de production écrite, une place qui fait de l'erreur comme un *obstacle*, un *penché*, un *bogue* et un *blocage* qui conduit à l'échec scolaire puisque cela pousse à « *s'écarter, s'éloigner à la vérité* » (Robert, 2008. p. 82).

En ce qui concerne notre hypothèse (non validée), nous pensons que l'erreur devait être évitée, ce qui nous fait penser aux résultats obtenus de notre recherche, ainsi qu'au point de vue négatif des différentes méthodologies et approches ; citons à titre d'exemple la méthodologie audio-visuelle qui la considère comme un *penché* où les enseignants sont obligés à corriger immédiatement (Namukwaya, 2014. p. 210).

Afin de remédier contre ce problème, nous avons suggéré d'éviter, dans les mesures du possible, de programmer l'apprentissage des langues étrangères à partir de midi puisque les apprenants vont, sans doute, perdre la concentration.

Habituellement, le fautif pense qu'il a raison ; dans ce cas, notre point de vue soulève une autre problématique lorsqu'il s'agit d'auto-corriger un apprenant pour ses erreurs. Comment peut-il le faire ? Finalement, la pratique enseignante pourrait être à l'origine des erreurs des apprenants dans le cas où les enseignants ne les prennent pas en compte.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- Astolfi, J, P. (2015) *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Anne, Jorro. (2006) *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatives en question*. Bruxelles : De boeck
- Bachelard, G. (1938) *La Formation de l'esprit scientifique contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1987) *The psychology of writing composition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaun.
- Champagne-Muzar, c & Bourdages , J, S. (1993) *le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- Faïd, Salah. (2018). *BD et processus de compréhension : la question des pratiques en FLE*. Beau bassin : Editions universitaires Européennes.
- Malmaquist, E. (1973) *Les difficultés d'apprentissage à lire, tard de l'anglais*. Paris : Bourrelier-Coli.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/ production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Plane, S. (1994) *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*. Paris : Edition Nathan.
- Raymond, P & Cornaire, C. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Scala, A. (1995) *Le prétendu droit à l'erreur*. Villeneuve d'Ascq : UDREFF.
- Tagliante, C. (2001) *La classe de langue*. Paris : CLE international.
- thérien, C & Smith, G. (1996). *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : L'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline*. Montréal : Collège de Maisonneuve.

2. Articles

- Amigues, R. (1991) « L'apprentissage, l'erreur et le système ». Dans la revue *Interactions didactiques*. Vol. 9-25. n° 12.

- Berminger, V, W & Swanson, H, L. (1994) « Modification of the Hayes and Flower's model to explain beginning and developing writing ». Dans la revue *E. Butterflied (Ed) advances in cognitioand and Education Practice*. Vol. 57-81. n° 2.
- Corder, S, P. (1980) « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». dans la revue *Parcourir les collections*. Vol. 9-15. n° 57.
- Courtillion, J. (1995) « L'unité didactique. Dans la revue *Le Français dans le monde, recherches et applications, Méthodes et Méthodologie*.
- Favre, D. (1995) « Conception de l'erreur et rupture Epistémologique ». Dans la revue *Revue Française de pédagogie*. Vol. 85-94. n° 111.
- Favre , D. (2003) « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages ». Dans la revue *Psychologie de la motivation*. Vol. 100-115. n° 36.
- Flower, L & Hayes, Y, R. (1981) « A cognitive process Theory of writing». Dans la revue *College Compositic and communication*. Vol. 32. n° 4.
- Gufoni, V. (1996) « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique ». Dans la revue *Etude de linguistique appliquée*. Vol. 20-32. n° 101.
- Leplat, J & Pailhous, J. (1974) « Quelques remarques sur l'origine des erreurs ». Dans la revue *Bulletin de Psychologie*. Vol. 333-378. n° 27.
- Piolat, A & Roussey, J-Y. (1992) « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive». Dans la revue *Parcourir les collections*. Vol 106-125.
- Namukwaya, N. (2014) « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makere » dans la revue *Synergies Afrique des grands lacs*. Vol. 15 n° 3.

3. Thèse et mémoire

- Tameur, S. (2012). *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite de récit : cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne du C.E.M. 5 Juillet 1962 à M'sila*. Mémoire de Magistère, discipline ou spécialité : Didactique des langues étrangères, soutenu à l'Université de sétif.
- Val Traín, I, d. (2016) *La pédagogie de l'erreur dans les apprentissages du FLE en contexte bilingue*. Faculté de l'éducation, soutenu à l'Université de Zaragoza.

4. Dictionnaires

- Cuq, J, P. (2003) Dictionnaire de Didactique du français. Paris : CLE International.
- Galisson, R & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Robert, J, P. (1985) *Le petit Robert*. Paris : La société du Nouveau Littre.
- Robert, J, P. (2008) *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.

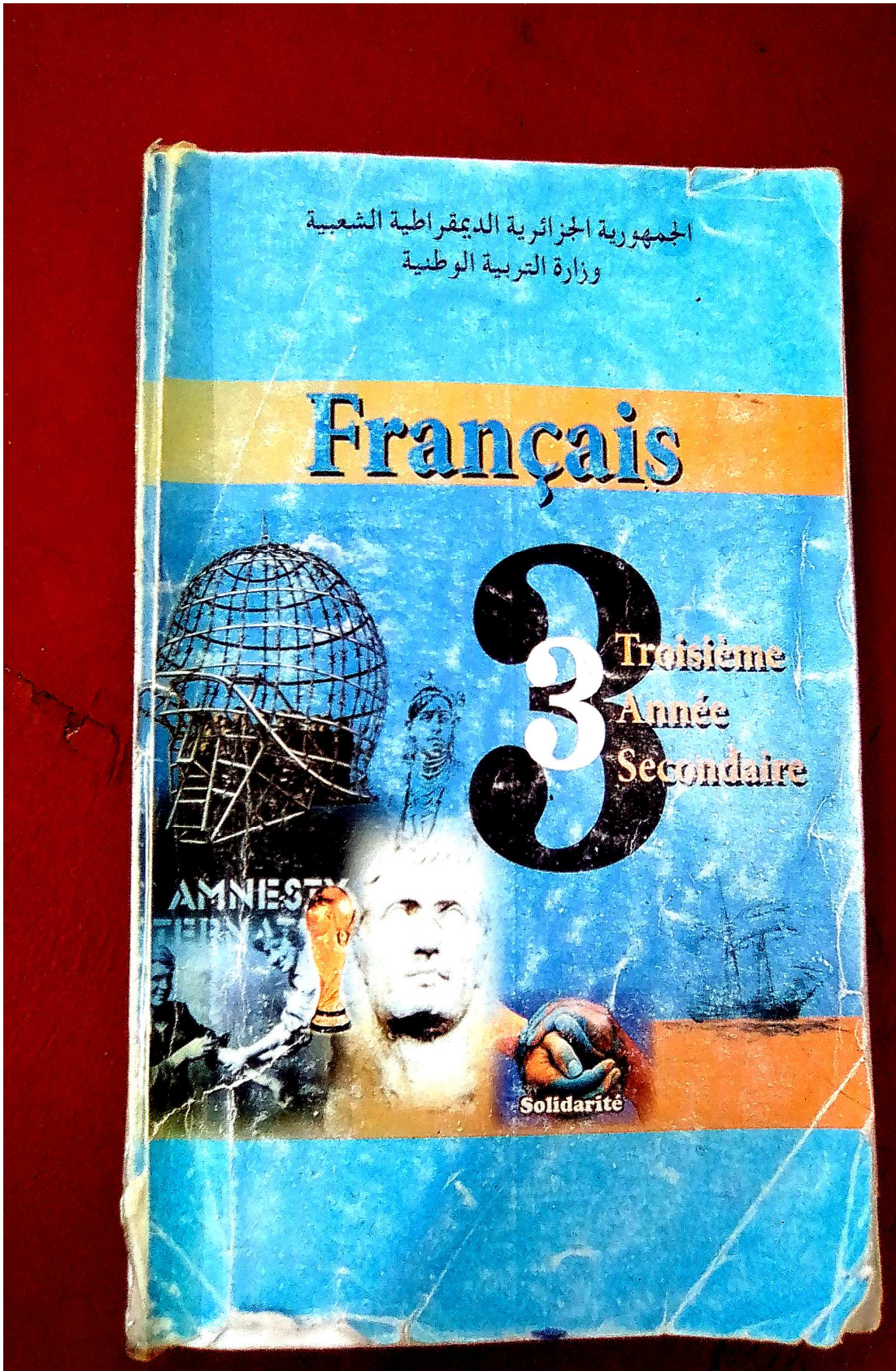
5. Documents électroniques

- Doc mis en ligne : « *L'erreur, un outil pour enseigner* » Jean-Pierre Astolfi : Animation pédagogique du 21.11.2012. Sylvie LAXAGUE, CPC Biarritz.
- Doc mis en ligne : *Comparaison de 3 modèles d'apprentissage*. Clauzard, Ph. (2017).
- Doc mis en ligne : *Connaissance-obstacle, épistémologique- opinion. La Formation de l'esprit scientifique*. Gaston Bachelard.
- Doc mis en ligne : *Statut de l'erreur dans la relation didactique*.
- Doc mis en ligne : *L'erreur en pédagogie* : Dossier thématique.
- Doc mis en ligne : *COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À PRODUIRE DES TEXTES ?* Alamargot (2018).

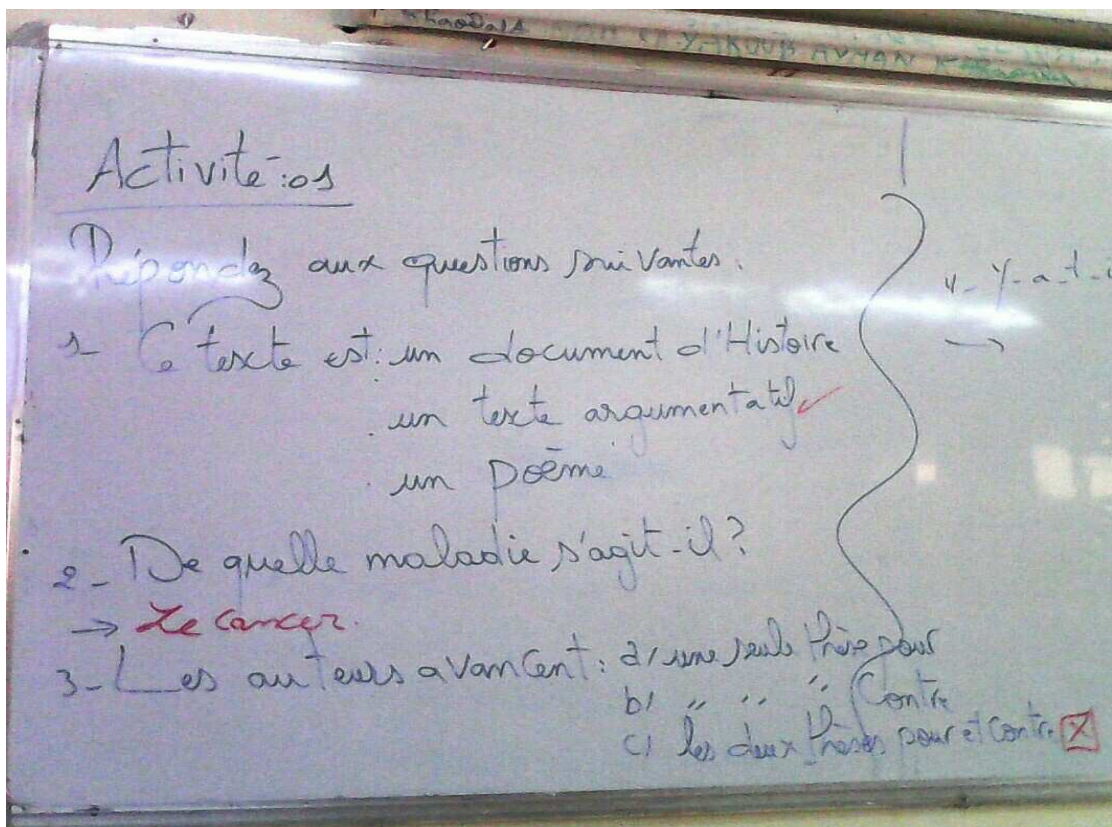
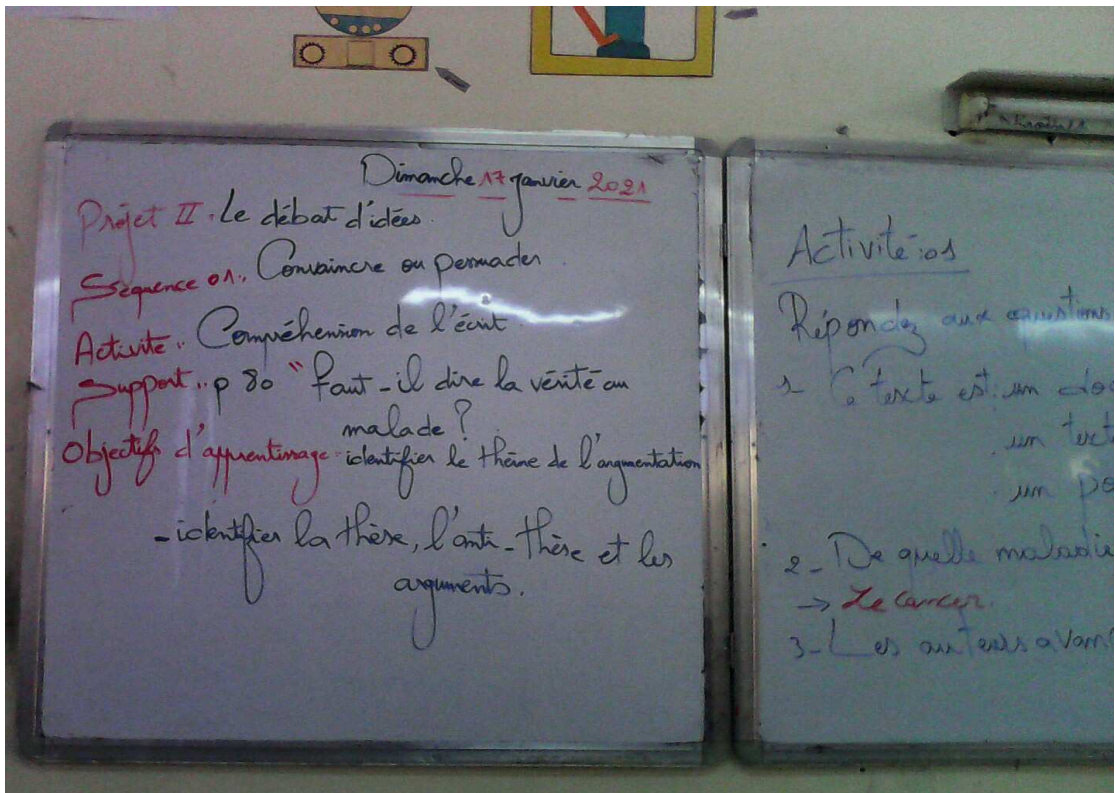
6. Sitographie

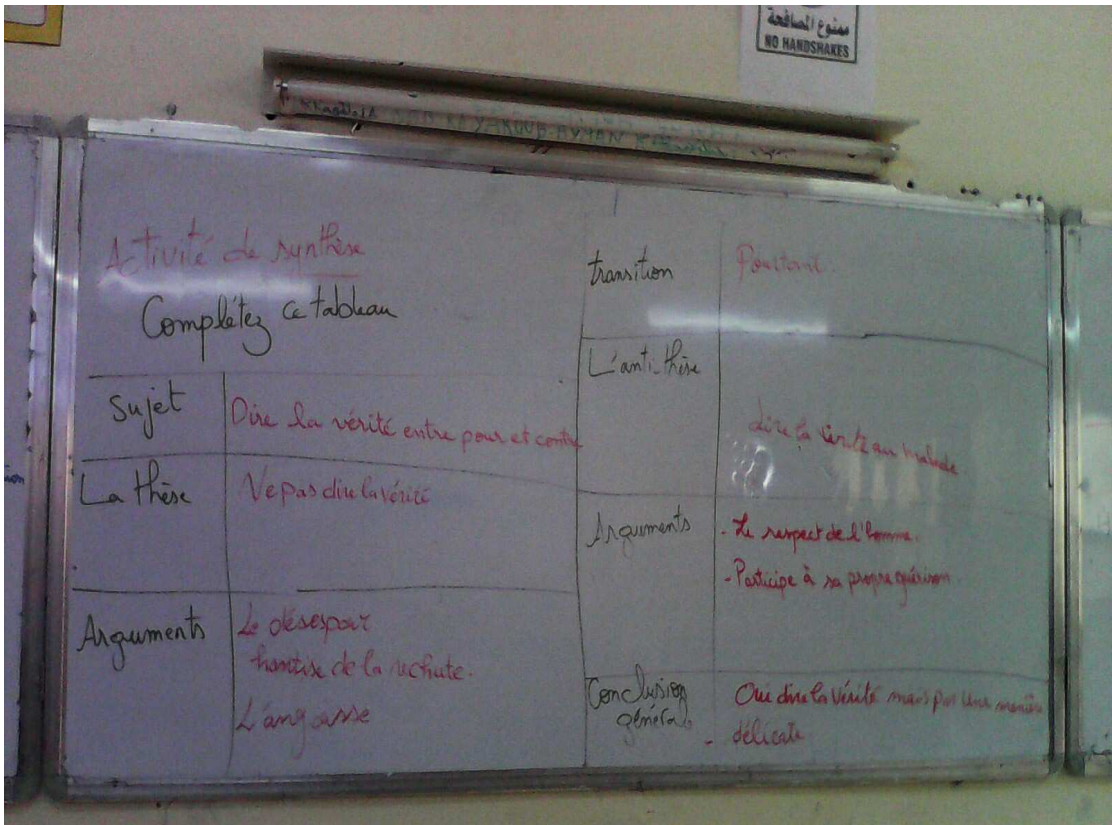
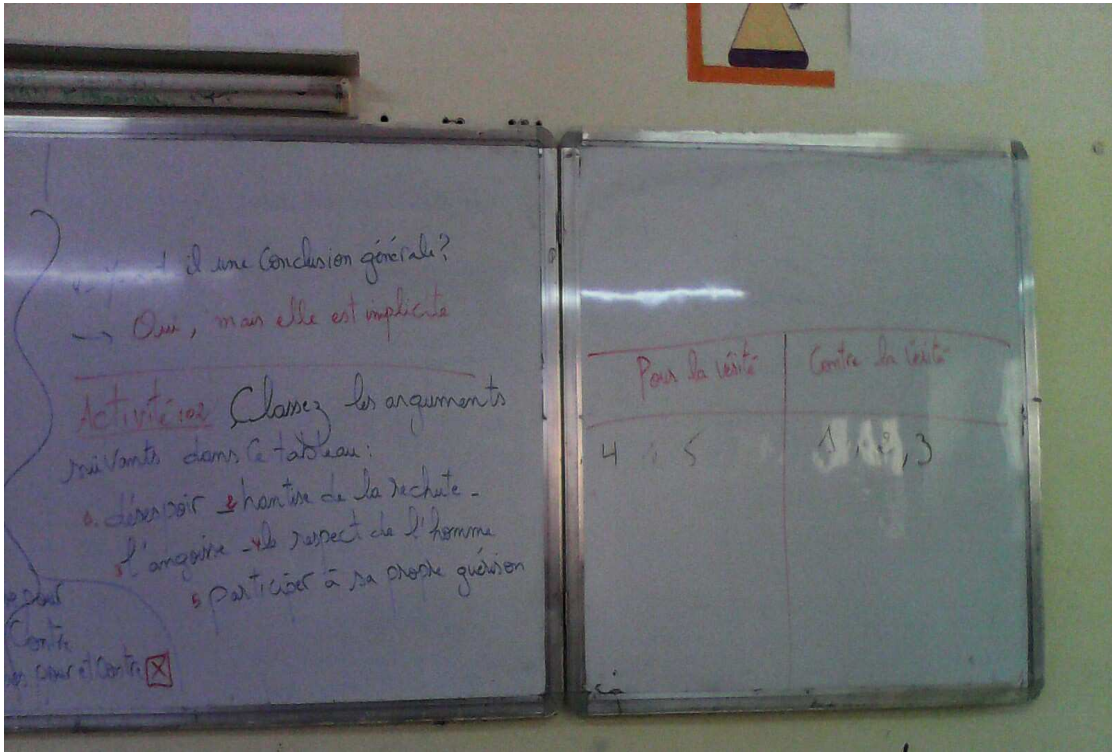
- Cnesco (2018). « *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages* » disponible sur le site [En ligne]. URL : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> (Consulté le 14/04/2021 à 17 :00).
- Attatfa (2007). « *Module de grammaire corrective* » disponible sur le site [En ligne]. URL: <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnsi-llsn-althalthgamyi.10981/> (Consulté Le 20/05/2021 à 10 :00).

Annexes



Annexe 02 : Les activités de la compréhension de l'écrit





Annexe 03 : Les activités de la production écrite et les productions des élèves

Jaudi 21 Janvier 2021

Projet II :

Séquence 01 : Convaincre ou persuader.

Activité : production écrite.

Objectifs : - Amener l'apprenant à :

- + rédiger un texte argumentatif en défendant et réfutant un point de vue.
- * produire des phrases correctes au plan syntaxiques
- + Savoir bien employer la concession et l'opposition.

1. Présentation du sujet :

Votre amie(a) a besoin d'un greffe de rein en urgence, seriez-vous prêt pour lui donner le votre ? Dites pourquoi.

Réprage des mots clés : greffe: opération chirurgicale consistant à transférer sur un individu des parties prélevées sur lui-même ou sur un autre individu.

Le rein : organe qui sécrète l'urine.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

2/ Plan de travail :

- Introduction : La présentation du thème "le don" et la problématique "Faut-il donner à mon amie ou mon ?"
- Développement : pour le greffe de rein (la thèse) donner au moins trois arguments.
Transition: pourtant.
Anti-thèse: Contre le greffe de rein donner au moins trois arguments.
- Conclusion : un point de vue personnel.

3/ Les consignes :

- 1- La rédaction d'un débat en paragraphe.
- 2- L'emploi des verbes d'opinion.
- 3- L'emploi des articulateurs de concession et d'opposition.
- 4- L'emploi au présent de l'indicatif.
- 5- Le respect du plan.

Dans cette vie ^{pour} Personne doit
 renoncer à son bien le plus précieux
 pour le bien de son ami, ^{on} personne doit
 elle abandonner ses reins ^{acc} pour le bien de son
 ami ?
 pour moi je suis contre et pour le don.
 Je suis contre ^{car} parce que elle est
 dans le besoin et parce que je travaille des
 heures ^{diff} longues et travaille ^{diff} beaucoup.
 et je suis contre ^{car} parce que il change ^{diff} pour la
 santé

en conclusion, je suis ^{diff} contre ^{diff} pour de
 donner mon rein.

La donation est un travail très
 et charitable ^{acc} ^{diff} humains, et opération chirurgicale
 consistant à transférer sur un individu
 à transférer sur un individu des parties
 prélevées ^{diff} sur lui-même ou sur un autre
 individu. mon amie a besoin d'un greffe
 de rein en urgence. C'est-à-dire que je peut
 donner mon rein à mon amie ^{diff} ou non ?
 D'une part, je donne mon rein à mon
 amie car ^{diff} est un ^{acc} action ^{diff} humanitaire
 développement

partant, je ne fais ^{diff} donner mon rein
 mon amie parce que :- est très ^{diff} danger
 à la santé, ne pratique pas le sport.
 Finalement, ^{diff} il ^{diff} est ^{diff} vrai que
 donner mon rein, il faut ^{diff} aider mes
 amie pour ^{acc} vivre ^{diff} une vie ^{diff} heureuse ^{diff} meilleure

Dans la vie de personne il besoin a les
 autre des personne pour vivre si des fois,
 une personne a besoin des autres pour vivre
 un jour ma copine est venue une voir dans
 le besoin Donner un rein, je n'ai pas
 rejete sa demande car =
 - travail humanitaire.
 - Sauver sa vie et aussi sela reste une
 travail ou œuvre humanitaire et une action
 tres magnifiques. on autre cote
refusez de faire un don parce que

- La vie pourrait etre en dan
 - danger a la sante de moi et
 - don a la fin Dans ce demi
 Mon point de vue Don le rein

Le don c'est action human et mon ami
 besoin un l'urine pour vivant Est-ce que
 donne a mon ami l'urine de rein?
 pour le greffe
 D'abord, il donne l'urine parce que faire
 mon ami.
 Ensuite, il donne parce que travail humanitaire
 Enfin, plus mise a l'endie.
 par contre je donne pas l'urine parce que
 D'abord, danger a la sante

Ensuite,
 Enfin,
 Finalement je donne rein Urin.
 mon point de vue Je suis avec le donne
 de mon Urin.
 hors sujet

* cette anxiété déficiale avec
syn orth
die personnes, Ex die malade de reins
lex orth lex

as que je donner mon reins aupar
No syn? Conj exp

* je donner mon reins avec mon
Conj syn

ami pour contenir l'anxiété

* pour vivant heureusement
syn

* je donne mon ami
syn

je donner à mon reins
Conj lex

parce que je risque avec ma vie

* danger pour mon santé

* je pense que je donner mon reins
ex. finalement
Conj

en cas de danger.

Le don est une opération humain bien
acc
commun un personne sur un autre
acc g
personne, mon amie est malade et besoin
un greffe de rein. Faut-il donner à mon
g
amie ou non?

D'une part, je peut donner à mon amie
Conj
une rein, tout d'abord, le don de rein
est opération sentiment pour crée l'âme de
Syn lex Conj orth
solidité entre nous.
Orth
Ensuite, pour diminuer sa vie de mort

Enfin, pour gagner un bonne santé
acc
vivre long qui heureux.
acc
Mais, je ne peux pas donner mon
à des raisons suivantes
acc
D'abord, quand je suis malade je
peux pas donner à mon amie.
Ensuite, le don est nocif à mon
g
et menace ma vie.
Enfin, pour conserver notre vie
Il faut aide mes amis pour vivre
Conj
vie heureux.
acc

« Faut-il donner à mon amie ou non »
Es-ce que faut-il donner à mon
amie ou non? Je crois que la
problématique pose à cet égard.
Le don est une charité travail de
acc
charité la même vie et leurs familles
de mort.
est fait

Dans la vie de ~~gibersin~~
le don est un action humain et mon
ami berson le reïn : Faut-il donner
à mon amie ou non?

- Je donne mon rein parce que je
aime mon ami et travail luminative
finalement, Mon point de vue Don le
reïn.

• la donation est beaucoup humaine
consistant à transférer un individu des parties
prélevées sur lui même ou sur un autre individu
Quand mon amie a besoin en reïn en urgence
Est-ce que je peut donner mon rein au non ?
D'un côté il faut donner parce que il est
mon ami. Et la greffe est un action humaine
peut-être je ne peut pas parce que cette opération
est très danger pour mon santé
En conclusion, je vois que je peut donner
mon rein parce que j'aime mon ami

" est-ce que donner à mon ami mon rein
ou mon ?

la amitié elle est chose admirable
mais ^{est} mon ami ^{est} il malade à
besoin en rein. Donc, donner à
mon ami ^{mon} rein ou ne pas donner ?

D'une part, donner mon rein
parce que ne riest pas perte, il aussi
il est impossible de ~~renonce~~ renonce
son vie mais d'autre part ~~il~~ il
ne donner pas le rein parce que le
dangereux mon vie
acc

La donation est un travail très
lourd, et opération chirurgicale
consistant à transférer sur un individu
des parties prélevées sur lui-même ou sur
un autre individu qu'on nomme amie
à base d'un rein ingerce. Est-ce que
je peut donner ou bien non ?

^{est un} personnellement, je donne mon amie
le reins car il travail très important
pour le santé de l'homme, et est un
travail développement

pourtant, je ne peut donner ma
rein par car il trava est un très
dangere et à la santé de l'homme
ne pratiquer pas le reins
finallement, il reins que
donner ma rein pour ma acc
je reins

Dans la vie "besoin" la
dame est un actif himmene est
g acc syn
mon amie besoin le rien. Fait il

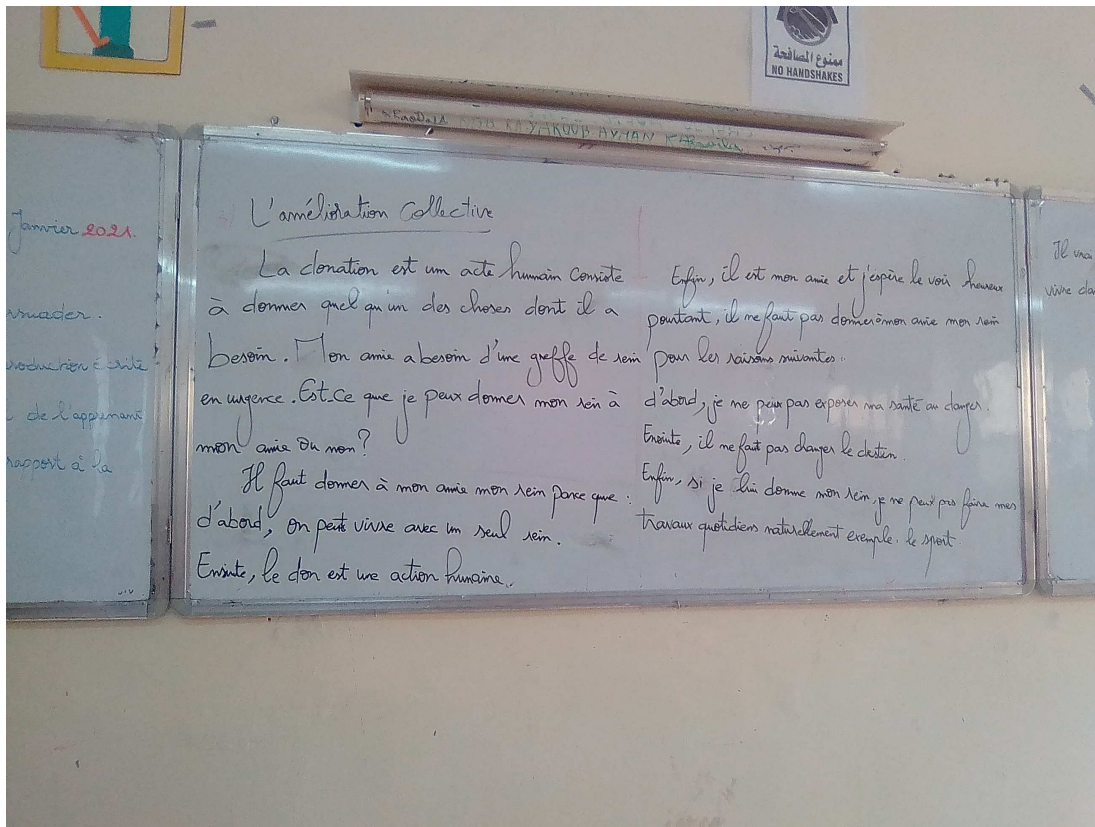
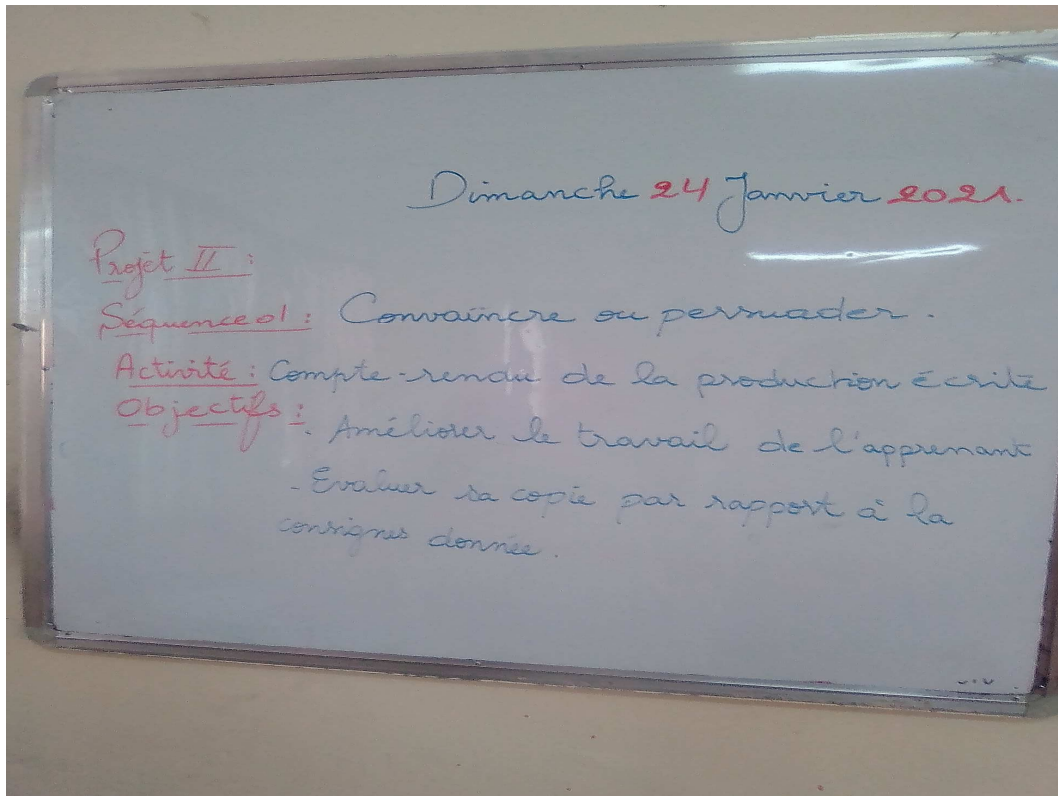
donner a mon amie du rien?
syn

Pour le greffe D'abord, travail
syn
himentain est pour acte moi a
lex syn
mon amie

je contre le greffe parce que
syn g
danger la sainte
est est

Dame je suis pour
syn

Annexe 04 : La correction collective



Il vrai qu'il est mon amie mais je ne peux pas
 vivre dans l'angoisse.

heureux
 mon sein
 mper.
 faire mes

Mon amie est (une) malade et greffe le sein en
 urgence, et la seule chance est une la mort or vie donc
accque "Faut il donnerai mon sein ou non?"
 orth

Personnellement, je donne mon sein la sein pour elle
 la vie très d'orgé et l'humilité de donner
 deux donnes la sein parce que Personnel de de benen.
 Corly o orth

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	06
-----------------------------	----

Chapitre I. L'erreur, un outil d'enseignement

Chapitre I. L'erreur, un outil d'enseignement.....	10
I.1. L'écrit, de quoi s'agit-il ?	10
I.2. Définir la production écrite	11
I.3. La production écrite selon le cognitivisme	13
I.4. Ecrire pour enseigner-apprendre le FLE	13
I.5. La pédagogie de l'erreur	14
I.5.1. La conception de l'erreur	14
I.5.2. L'erreur en pédagogie	16
I.5.2.1. L'erreur selon le modèle constructiviste	18
I.5.2.2. L'erreur, un point de vue psychologique	18
I.5.2.3. Le modèle transmissif	20
I.6. L'erreur a une origine	21
I.7. L'impact de l'erreur sur le processus d'apprentissage	21
I.8. De la faute à l'erreur	22

Chapitre II. Le protocole expérimental : Comment enseigner avec l'erreur ?

II.1. Le protocole expérimental : Comment enseigner avec l'erreur ?	24
II.2. Cadre descriptif de la population	24
II.2.1. L'établissement	24

II.2.2. La classe	24
II.2.3. Les élèves	25
II.2.4. L'enseignante	25
II.3. Protocole expérimental (méthodologie)	25
II.3.1. Fiche d'observation	26
II.3.2. Lecture interprétative des données du groupe témoin	29
II.3.2.1. Première question	29
II.3.2.1.1. Lecture de la question 1	29
II.3.2.1.2. L'analyse de la question 1	29
II.3.2.2. Deuxième question	29
II.3.2.2.1. Lecture de la question 2	29
II.3.2.2.2. L'analyse de la question 2	30
II.3.2.3. Troisième question	30
II.3.2.3.1. Lecture de la question 3	30
II.3.2.3.2. L'analyse de la question 3	30
II.3.2.4. Quatrième question	30
II.3.2.4.1. Lecture de la question 4	30
II.3.2.4.2. L'analyse de la question 4	30
II.3.2.5. Cinquième question	31
II.3.2.5.1. Lecture de la question 5	31
II.3.2.5.2. L'analyse de la question 5	31
II.3.2.6. Sixième question	31
II.3.2.6.1. Lecture de la question 6	31
II.3.2.6.2. L'analyse de la question 6	31
II.3.2.7. Septième question	31
II.3.2.7.1. Lecture de la question 7	31

II.3.2.7.2. L'analyse de la question 7	31
II.3.2.8. Huitième question	32
II.3.2.8.1. Lecture de la question 8	32
II.3.2.8.2. L'analyse de la question 8	32
II.3.2.10. Neuvième question	32
II.3.2.9.1. Lecture de la question 9	32
II.3.2.9.2. L'analyse de la question 9	32
II.3.2.10. Dixième question	32
II.3.2.10.1. Lecture de la question 10	32
II.3.2.10.2. L'analyse de la question 10	32
II.3.2.11. Onzième question	33
II.3.2.11.1. Lecture de la question 11	33
II.3.2.11.2. L'analyse de la question 11	33
II.3.2.12. Douzième question	33
II.3.2.12.1. Lecture de la question 12	33
II.3.2.12.2. L'analyse de la question 12	33
II.3.2.13. Treizième question	33
II.3.2.13.1. Lecture de la question 13	33
II.3.2.13.2. L'analyse de la question 13	33
II.3.2.14. Quatorzième question	34
II.3.2.14.1. Lecture de la question 14	34
II.3.2.14.2. L'analyse de la question 14	34
II.3.2.15. Questions 15, 16 et 17	34
II.3.2.15.1. Lecture des questions	34
II.3.2.15.2. L'analyse des questions	34
II.3.3 Synthèse du groupe témoin	34

II.3.3.1. Le taux général de compréhension	35
II.3.4. Fiche d'observation (activité de production écrite)	36
II.3.5. Séance d'auto-évaluation	37
II.3.6. Fiche d'observation (activité de compte-rendu)	37
Conclusion générale	40
Bibliographie	43
Annexe 01 : <i>Texte échantillon</i> (Manuel scolaire)	47
Annexe 02 : Les activités de la compréhension de l'écrit	48
Annexe 03 : Les activités de la production écrite et les productions des élèves ...	50
Annexe 04 : La correction collective	58

ملخص

الأعمال البحثية المتعلقة بنشاط الكتابة والإنتاج تحقق مكانة كبيرة، تبيّن ممارسته مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أنّ هناك خطوات ينبغي اتباعها لجعل التلاميذ ينتجون أنشطة مثل الفهم والإنتاج الشفهيّين ومن ثمّ الفهم الكتابي، وهي المهام التي تُعدّ الإنتاج النهائيّ للكتابات. في عملنا البحثي، نريد أن نركّز على النشاط الذي يتبّع كل هذه المراحل وهو تقرير الإنتاج المكتوب، ويُفترض أنّ تعاليم الخطأ هي إحدى الأساليب المتاحة للمُعلّمين، لا يمكن فقط أن تؤدي إلى تحسين نوعية الكتابة بل يمكن أن تؤدي إلى تنظيمها بتزويد التلاميذ بممارسات واعية على إنتاجهم الكتابية الخاصة.

الكلمات المفتاحية

التصحيح الذاتي، الكفاءة، الإنتاج الكتابي، علم التربية بالخطأ، التقييم.

Résumé

Les travaux de recherche sur l'activité de l'écrit-production font un état de lieu considérable. De surcroit, Les pratiques de cette activité auprès des élèves de 3^{ème} AS donnent à voir qu'il existe des étapes à suivre pour parvenir à faire produire les élèves : des activités comme la compréhension et la production de l'oral, ensuite, la compréhension de l'écrit, sont autant des tâches qui préparent la production finale de l'écrit. Dans notre travail de recherche, on veut mettre l'accent sur l'activité qui succède à toutes ces étapes, il s'agit du compte rendu de la production écrite. Dans cette optique, on suppose que la pédagogie de l'erreur, qui est parmi les procédés dont disposent les enseignants, pourrait non seulement améliorer la qualité de l'écrit, mais réguler cet écrit en dotant les élèves de pratiques conscientes sur leurs propres rédactions.

Mots clés

Autocorrection, compétence, production écrite, pédagogie de l'erreur, évaluation.

Abstract

Research work in regard to written expression activity and production is highly regarded. The results of students of final grade of secondary school have shown an urgent need to following well-studied steps to enable students to get a better grasp and make a better oral production, then writing comprehension, these which are considered the final writings production. Through our research work, we aim at focusing on the activity that follows the systemized steps to produce an articulate written expression. By being able to access new methods provided by their teachers to help them achieve the ability they require.

Key-words

Auto correction, skill, written production, pedagogy of error, evaluation.