

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



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BOUGUERRA Hanane

Intitulé

Traitement des erreurs orthographiques dans la
production écrite du type argumentatif.
Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne du CEM Bachiri
Mohamed de Msila

Soutenu devant le jury composé de:

Zaidi Mekdour

Université de M'Sila

Président

Dr Salah Faïd

Université de M'Sila

Rapporteur

Zohir Boussadia

Université de M'Sila

Examineur

Année universitaire : 2017 /2018

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



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BOUGUERRA Hanane

Intitulé

Traitement des erreurs orthographiques dans la
production écrite du type argumentatif.
Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne du CEM Bachiri
Mohamed de Msila

Dédicaces

À la mémoire de ma mère...

Remerciements

Au terme de ce travail, je remercie Dieu de m'avoir donné le courage et la volonté pour réaliser ce mémoire.

Je transmets vivement mes sincères remerciements à mon directeur de recherche Salah Faïd, d'avoir accepté sans aucune hésitation de diriger ce travail, pour ses encouragements et son soutien. Je voudrais lui exprimer ma plus sincère gratitude pour la confiance, la générosité et la patience dont il a fait preuve à mon égard.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'examiner ce travail.

Je suis reconnaissante envers ma chère collègue DELLIDJ Amel, qui m'a ouvert les portes de ses classes, je la remercie pour son aide précieuse.

Gigantesque salutation à tous les enseignants à qui je serai reconnaissante toute ma vie, j'ai beaucoup appris grâce à vos efforts :
Mr Salah Faïd pour les théories d'enseignement apprentissage, Mr Azzedine Ameer pour la didactique de l'écrit, Mr Kamel Slitane pour les stratégies évaluatives, Mr Amar Gherbaoui pour la méthodologie de la recherche, Mme Nadjet Chikhi pour les techniques rédactionnelles, Mme Fatima Zohra Rouabah pour ses conseils précieux et Mme Linda Zaghba pour son travail et son grand cœur.

Je vous remercie tous pour votre sincérité et vos efforts qui ont permis la maturation de ma réflexion et la finalisation de ce travail.

Ma gratitude s'adresse à mes proches et à tous les membres de ma famille.

Introduction générale

Introduction générale

Beaucoup de travaux sont réalisés dans le domaine de l'orthographe française, beaucoup de disciplines se sont alors directement penchées vers ce phénomène, entre autres, la linguistique qui décrivait les normes d'écriture en français, en termes de règles, de lois, etc. La didactique, plus particulièrement celle de l'écrit, a pareillement discuté cette question, mais somme toute, les discussions en didactique avaient pour relief de rendre compte d'un bon enseignement / apprentissage du FLE ; c'est dans cette dernière lignée que la présente recherche prenait son insertion.

Dans le contexte de FLE justement, il est sans dire que la question de l'orthographe continue à faire couler de l'encre, disons que la question semble être posée avec acuité, même s'agissant du FLM, français langue maternelle ; la grande querelle ayant frappé, il y a quelques peu d'années, l'Académie Française en témoigne de la situation, ses échos se font d'ailleurs de plus en plus entendre.

Toutefois, les pratiques apprenantes de l'orthographe au sein de notre contexte algérien ne font que confirmer un état de malaise flagrant, affectant les écrits des apprenants au point ils deviennent préjudiciables. A ce sujet, beaucoup d'observations nous ont permis de corroborer les difficultés au niveau de l'orthographe chez des apprenants de moyen, plus particulièrement, des apprenants de 4^{ème} année moyenne ; nous nous sommes donc fortement appuyée sur ces constatations, étant praticienne dans le moyen depuis quelques années.

A l'instar de ces constatations que nous développerons tout de suite, notre choix d'une classe d'examen pour mener le cadre empirique est motivé par le fait que ces apprenants s'appêtent à passer l'épreuve de brevet d'enseignement moyen (BEM), et donc la question de leurs productions écrites se retrouve au vif du sujet ; d'autant plus que nous avons constaté à maintes reprises, lors de la correction des épreuves de français au BEM, que les candidats tournent carrément le dos à la partie de la production écrite, malgré la valeur qui lui est accordée en matière d'annotation.

De retour aux constatations, il faut reconnaître qu'il y a eu au moins deux facteurs qui, à la base, nous ont incitée directement à vouloir entamer le sujet des erreurs orthographiques : en tant qu'enseignante de moyen dans le secteur de l'éducation, nous avons été régulièrement confrontée aux difficultés que rencontrent les apprenants dans la séance de production écrite. À dire vrai, ces difficultés sont dépeintes par des formes disparates, le plus souvent liées à la conjugaison, au vocabulaire, à la morphosyntaxe, à l'orthographe lexicale ou grammaticale etc. Nous n'avons bien sûr pas besoin de rappeler que le français est une langue à caractère normatif compliqué, comparée par exemple à l'anglais, ou même à l'espagnol qui partage avec elle la même origine.

Aussi, les pratiques enseignantes censées solutionner le problème ne proposaient que des remédiations vides de sens, c'est-à-dire au lieu de faire des erreurs d'écriture commises par les apprenants un point d'appui où, seule, une pédagogie efficiente de l'erreur rendra son compte, et aidera ces apprenants à traiter d'abord leurs propres lacunes orthographiques pour pouvoir les surmonter après, on continue plutôt de les systématiser, en créant autour d'elles toute une polémique les réduisant aux simples séances de correction, pour ne pas les qualifier de simplistes, alors que de nos jours, rien n'est plus comme ce qu'il a été exigé dans les méthodes classiques ; qui plus est, les apprenants continueront aussi d'avoir peur de commettre des erreurs pendant les activités de production écrite, ce que Michel Dabène dénomme *insécurité scripturale*.

C'est à ce propos que nous désirons circonscrire l'objectif de la présente étude ; nous voulons faire des erreurs le *quattrocento* pédagogique dans lequel, et enseignants et enseignés, reconvertirons leur conception vis-à-vis de ce phénomène. En effet, tout au long de ce travail, nous soumettrons à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle une pédagogie de l'erreur pourrait être positive dans le processus du traitement lors de la production écrite par des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Cela dit, et dans le même ton hypothétique, nous pensons que la dictée préparée, reconnue comme vecteur de la pédagogie de l'erreur, pourrait devenir une véritable situation d'apprentissage.

Il n'est pas étonnant de remarquer qu'en 2004, le ministre français de l'Éducation François Fillon annonçait dans le journal *Libération* une circulaire selon

laquelle on vise à « *remettre fortement au goût du jour les exercices traditionnels qui ont fait la preuve de leur efficacité [à savoir] la lecture, la dictée, la récitation, la rédaction, tous les exercices qui demandent un effort personnel.* » (Libération, mardi 31 août 2004). Dans la même lignée, son homologue, le premier ministre canadien Jean Charest révélait en 2007 dans le journal *La presse* son intention de « *faire revenir en force les dictées dans les écoles du Québec* » (*La Presse*, 29 et 30 octobre 2007) ; bien avant peut être, des précurseurs comme Noam Chomsky (1971) et Emilia Ferreiro (1982) ont affirmé dans leur travaux que ce que nous avons l'habitude de voir comme erreurs produites par les apprenants, ne correspondent en vérité qu'à des façons de conceptualiser les différentes formes de l'écrit chez ces apprenants, et que c'est façons évoluent au fur et à mesure.

Bien sûr, l'ensemble de ces déclarations et confirmations exigeait des stratégies de pointes où les enseignants seront de plus en plus sensibilisés à la question ; c'est pourquoi, nous avons directement ciblé le terrain de pratique où nous avons désigné deux classes de 4^{ème} année moyenne pour les expérimentations.

Vis-à-vis des séances de production écrite qui se pratiquaient traditionnellement à la base des trois activités connues : la préparation à l'écrit, la production écrite proprement dite et le compte rendu, notre perspective est celle de suggérer la dictée préparée pendant la première activité de préparation à l'écrit, étant donné que cela permet un accès facile à la compréhension de l'écrit d'un côté, et d'un autre côté, d'anticiper sur les obstacles et les difficultés que rencontreront les apprenants lors de la deuxième activité, la production écrite, où nous prendrons plus particulièrement l'exemple des textes argumentatifs ; c'est ainsi que nous avons pris un groupe témoin avec lequel la séance de production écrite se déroulera le plus ordinairement ; et un autre groupe expérimental qui subira la dictée préparée lors de la séance de production écrite. Nous aurons l'occasion de mieux expliciter la démarche expérimentale au cours du troisième chapitre.

Afin d'organiser notre travail, nous avons proposé une planification ternaire en trois chapitres : le premier intitulé *Écrire en FLE et fatalité de l'orthographe* prendra en charge le balayage théorique des principales notions relatives à l'orthographe française,

ensuite, nous verrons son impact sur les écrits en FLE ; l'idée est de réaffirmer la complexité au niveau de la norme de cette langue, d'autant plus quand cela concerne l'écriture en FLE. Le deuxième chapitre intitulé *L'erreur, une situation d'apprentissage* s'occupera de décrire l'approche de la pédagogie de l'erreur ; il s'agit aussi d'un volet théorique, mais nous exposerons dans ce chapitre les processus qui ont fait de la dictée préparée une pure pratique pédagogique ; tandis que le troisième chapitre intitulé *Cadre empirique de la pédagogie de l'erreur*, il combinera toutes les données théoriques évoquées dans les deux premiers chapitres, en les conjuguant dans les pratiques de terrain. Il sera donc question de comparer deux protocoles expérimentaux pour rendre compte de la dictée préparée et de la pédagogie de l'erreur en général.

Chapitre I
Écrire en FLE et fatalité de l'orthographe

Tout le monde commence par faire des erreurs, et un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger.

(Léonard de Vinci, 1452-1519)

Les plus courtes erreurs sont toujours les meilleures.

(Molière, L'étourdi, 1655)

Chapitre I. Écrire en FLE et fatalité de l'orthographe

L'apprentissage d'une langue étrangère c'est un enjeu et un défi pour la mondialisation et l'ouverture sur le monde parce que les besoins communicatifs en langues étrangères n'ont jamais été grands qu'aujourd'hui, surtout avec le progrès économique, scientifique et technologique. Alors l'enseignement du FLE en Algérie vise à assurer une compétence de communication active et positive à l'oral et à l'écrit, et à atteindre les objectifs fixés par les concepteurs du programme d'enseignements tels que l'acquisition de la compétence de comprendre et de produire des messages oraux et écrits. Donc l'apprenant doit acquérir une compétence de communication. Cette idée a été développée par Christian Puren, selon lui « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* » (Puren, 1998 : 371-372).

Cependant, nous savons qu'apprendre une langue étrangère, notamment le français, ce n'est pas une tâche facile, c'est plutôt un processus qui nécessite la capacité de surmonter les différentes difficultés qui peuvent être rencontrées au niveau des quatre compétences : l'oral et l'écrit (réception et production), qui doivent être installées chez l'apprenant pour qu'il devienne capable à produire et à comprendre des énoncés et des textes oraux et écrits en langue française.

Dans le premier chapitre de notre travail de recherche, nous mettons l'accent sur la quatrième compétence (la production écrite), et sur l'orthographe comme un obstacle

dans la production écrite qui entrave l'acquisition et l'amélioration de la compétence de produire des textes à l'écrit.

I.1. Qu'est-ce-que l'écrit ?

Il est bien admis que l'objectif principal de l'enseignement des langues est celui de faire installer chez des apprenants des compétences en communication écrite et orale. À ce titre, nous voyons que l'écrit est partout présent dans les milieux scolaires et extrascolaires, il occupe une place primordiale dans la société. Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-pierre Cuq précise que :

L'écrit : utilisé comme substantif, ce terme, désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. (Cuq, 2003 : 78-79).

C'est-à-dire que l'écrit est vu, selon cet auteur, comme la transformation d'un message sonore à un message graphique.

I.1.1. L'écriture

Jean Dubois et al pensent que :

l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. (Dubois et al. 2002 : 165).

Une conception qui est un peu différente par rapport à celle de Christine Barré De Miniac qui voit que l'écriture est « *un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. [...] c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » (Barré De Miniac, 1996 : 52-53), ce qui signifie que l'écrit est en perpétuelle mutation ; Christine ajoute que « *la production écrite est un lieu d'organisation, de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances* ». (Ibid. : 19).

Cependant, Jean-François Halté stipule qu' :

écrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations, que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passe sous silence le plus intervenant dans la production forme complexe inanalysé, ou demeurant particulièrement efficaces puisque c'est lui qui, en définitive permet de faire la différence entre les doués et les non doués. (Halté, 1988 : 09).

Alors nous mettons le point sur l'écriture en disant qu'il s'agit d'un processus, ou d'un système qui nécessite essentiellement la maîtrise de plusieurs composantes de la langue, à savoir, la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. D'ailleurs, le Groupe DIEP précise que « *la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit* ». (Groupe DIEP, 1995 : 05). Les mêmes auteurs ajoutent que « *le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous compétences : la planification, la rédaction, la réécriture et la révision* ». (Ibid. : 26). Pour écrire un texte donc, il faut mobiliser des savoirs et les savoir-faire selon les contraintes de la situation de communication en produisant un texte qui assure le projet de communication.

En didactique, la notion de la production écrite a plusieurs appellations ; elle est reconnue comme rédaction de textes, comme production scripturale, comme écriture, comme acte scriptural, etc. Néanmoins, les dénominations les plus fréquentes utilisées par les praticiens au sein des classes de langue sont la production écrite et l'expression écrite.

I.1.2. L'écriture en français

L'embarras majeur qui peut entraver la maîtrise d'une compétence scripturale c'est bien le fait de constater que le français est une langue alphabétique, ainsi que l'écart très remarquable entre l'oral et l'écrit ; ce n'est pas le cas de l'allemand, par exemple, où les mots s'écrivent tel qu'ils se prononcent. L'idée de l'écart entre l'oral et l'écrit a été développée par Dominique Abry qui voit que :

le français a une écriture alphabétique. (Il existe deux autres systèmes d'écriture dans le monde, syllabique, basé sur les syllabes, et idéographique, basé sur les mots.)

Dans le système alphabétique, un nombre restreint de symboles graphiques, les lettres, désigne les unités phoniques de la langue. La représentation n'est pas biunivoque en français et le décalage entre orthographe et prononciation – même s'il s'explique historiquement – est lourd de conséquences. Le français ne s'est doté d'une écriture qu'au XVII^e siècle. Il utilise l'alphabet latin : 20 consonnes et 6 voyelles. Le peu de voyelles en latin a obligé le français qui ne voulait pas créer de nouvelles lettres, à faire des combinaisons de lettres pour transcrire ses seize voyelles!

Le conservatisme académique est constant quelle que soit l'époque, mais la langue parlée a toujours évolué. Au fil du temps le décalage est devenu de plus en plus important. (Abry : 37).

Autrement dit, le fait de produire un texte ou une phrase à l'écrit, tout en respectant la norme de la langue, exige une certaine maîtrise de l'orthographe française, et cela est parmi l'une des premières difficultés, car un seul graphème peut avoir deux prononciations (é fermé / è ouvert) un phonème peut avoir plusieurs graphèmes (o = au / o = eau), un nombre important de lettres ne se prononcent pas (aspect).

I.2 L'orthographe française

Nous parlerons dans la section suivante de l'orthographe française où nous aborderons ses définitions, ses deux principales composantes : l'orthographe lexicales et l'orthographe grammaticale, ainsi que ses difficultés.

I.2.1. Définitions

En leur qualité de spécialistes en linguistique, Jean Dubois et al relativisent la définition de l'orthographe à la norme de la langue ; selon eux :

le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. (Dubois, op.cit. : 37).

Tandis que Michel Fayol et Virginia W. Berninger, ils avancent que « *l'orthographe un code qui utilise des séquences de lettres pour présenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans le dictionnaire mental* ». (<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=234&fr=true> Consulté le 26/03/2018). Par ailleurs, certains dictionnaires résument la définition de l'orthographe comme une règle, un usage ou une convention ; à titre d'exemple, Le Petit Robert (2000) propose la définition de l'orthographe comme une « *manière d'écrire un mot qui est considérée la seule correcte* ». (Le Petit Robert, 2000 : 1742).

I.2.2. Les composantes de l'orthographe

Il faut souligner que nous devons la classification de l'orthographe en deux composantes à Maurice Grevisse dans son fameux dictionnaire *Le bon usage* de 1980 où il expliquait que l'orthographe française se subdivise en deux catégories : lexicale et grammaticale.

I.2.2.1. L'orthographe lexicale

Selon l'auteur, l'orthographe lexicale convient le plus souvent aux mots comme ils sont transcrits dans le dictionnaire, et ce, en dehors de tout contexte de sens. Or, les classes orthographiques sont tout à fait non conventionnelles, étant donné qu'il n'existe pas une règle qui détermine et présente le choix d'une lettre au lieu d'une autre.

Cela signifie que notre manière d'acquérir l'orthographe a été construite par l'effet de répétition de certains usages langagiers, en faisant fonctionner en nous nos facultés auditive, visuelle et musculaire, et c'est ainsi que ce processus nous permet de graver l'image de chaque mot dans notre mémoire.

I.2.2.2. L'orthographe grammaticale

Par opposition à la première catégorie, l'orthographe grammaticale pose comme condition la présence des règles telles que les règles de grammaire et de conjugaison. Ces dernières doivent être appliquées sur les mots suivant la pratique et le contexte, comme par exemple, les marques du nombre / du genre, ou comme les formes verbales.

Il faut dire que l'orthographe grammaticale requiert le contrôle des liens entre les mots dans la phrase et dans le discours, à ce titre précis, elle ne concerne que les mots dits variables.

I.2.3. Complexité du système orthographique français

Jean-Pierre Jaffré pense que la difficulté de l'orthographe du français est due à son histoire et sa transformation à travers le temps. Pour lui, le problème de l'orthographe réside dans le fait d'adopter l'alphabet latin pour transcrire une langue riche en phonèmes, ce qui a créé une certaine ambiguïté dans l'orthographe actuelle.

Donc, plus une orthographe est réglementaire, c'est-à-dire que les phonèmes correspondent toujours aux mêmes graphèmes, et vis-versa, plus que cette orthographe est aisée à faire maîtriser, mais ce n'est pas le cas pour la langue française qui est simulée d'une orthographe très compliquée, plusieurs mots, à titre illustratif, se prononcent d'une façon et s'écrivent autrement, comme les homophones qui représentent une grande difficulté pour les apprenants. À ce propos, André Chervel et Daniel Manesse précisent que « *l'orthographe française est, à la prendre dans son intégralité, d'une difficulté comparable à celle de l'écriture chinoise* ». (Chevrel et Manesse, 1989 : 263). Cependant, André Angoujard, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Rilliard voient que :

le principe phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit (lettre, groupement stable de lettres, ensemble constitué d'une lettre et d'un signe diacritique) transcrivent les phonèmes du code oral. La structure de ce domaine phonographique suffirait à elle seule à rendre notre écriture particulièrement difficile, du fait de l'absence de relations biunivoques entre les unités de l'écrit (les graphèmes) et de l'oral: un même graphème peut noter différents phonèmes (s et c par exemple) et réciproquement (les phonèmes [à],[s], [k] par exemple. (Angoujard, Jaffré et Rilliard, 1994 : 20).

Ce qui signifie que l'orthographe grammaticale française est d'une difficulté élevée, car non seulement elle requiert la maîtrise des rapports dissemblables régissant les mots dans une phrase ou dans un texte, mais les règles grammaticales sollicitent également l'apparition de lettres qui ne correspondent pas à la langue parlée, c'est ce

que nous connaissons sous l'appellation elles sont de lettres muettes qui, selon la classification effectuée par Nina Catach en 1980, représentent 12 à 13% des graphèmes écrits.

En contre partie, même le français écrit comprend des morphologies et des graphèmes incoutables ; nous pouvons citer à titre d'exemple les signes d'accord du participe passé et des adjectifs en genre et en nombre. C'est ainsi que nous ne pouvons nier que l'orthographe grammaticale française pose une étonnante fatalité parce que la maîtrise et la connaissance de la figure morphologique d'un mot ne sont pas reconnues suffisantes pour avoir posséder une habileté orthographique ; par ailleurs, il faut que les apprenants soient conscients des règles et des rapports syntaxique et grammaticale qu'entretiennent les mots les uns avec les autres, et ce, sans négliger les particularités de ces règles qui, de plus en plus, compliquent la tâche pour les apprenants.

Concernant l'orthographe d'accord, la source de difficulté réside dans le fait que la plupart des noms au pluriel et les verbes conjugués avec la troisième personne de pluriel se transcrivent d'une morphologie qui n'a pas une correspondance phonologique, comme dans l'exemple suivant : *Les oiseaux gazouillent*. Dans cette phrase, c'est le déterminant *les* qui indique que le mot *oiseaux* est au pluriel, ainsi, le verbe *gazouillent* se termine par la terminaison du pluriel *ent*. C'est alors que la dictée devient un très bon exercice pour traiter ce genre d'erreurs d'orthographe grammaticale, parce que cette activité aide facilement les apprenants à bien mémoriser la morphologie des mots (l'orthographe lexicale) ce qui fait qu'après la correction, les apprenants arrivent à saisir les règles grammaticales par la diversité de leurs erreurs commises. Aussi, et quand les apprenants se corrigent, ils assimileront les règles ainsi que les rapports qui régissent les mots, à noter que cette correction restera gravée dans leurs mémoires, ce qui provoque une diminution dans le nombre d'erreurs, et c'est ainsi que les compétences scripturale et orthographique s'améliorent au fur et à mesure chez ces apprenants.

Parmi les erreurs fréquentes dans les copies des apprenants lors de la production écrite, nous décelons les erreurs de l'accord du participe passé, de l'adjectif qualificatif, la difficulté de confondre entre les homophones, les signes de ponctuation qui sont des éléments significatifs importants et leur omission dans la langue écrite, etc. donc les

corrections au moyen de la dictée peuvent vraiment être considérées comme le bon remède pour ces lacunes où l'écriture d'un texte sans erreurs reste un objectif essentiel de l'apprentissage scolaire, raison pour laquelle, nous proposons un traitement des erreurs qui doit être fait *à priori* en tirant profit de la séance de la préparation à l'écrit, et de la pédagogie de l'erreur. C'est-à-dire la dictée préparée comme une activité intéressante qui porte ses fruits et qui influence positivement les productions écrites des apprenants.

I.3. Traiter les erreurs orthographiques au moyen de la dictée

Avec les nouvelles réformes du système scolaire en Algérie depuis 2002, l'enseignement du FLE a connu une mutation considérable dans les dispositifs et les processus mis en œuvre, et ce, dans tous les paliers : primaire, collège et secondaire. Ces changements ont également touché les méthodes adaptées par les enseignants, et même les pratiques de classe ; de nouvelles activités naissent, d'autres plutôt disparaissent. Mais malgré tout, nous remarquons une nette baisse dans le niveau en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire chez les apprenants.

A cet effet, nous pensons que la disparition de quelques pratiques et activités qui étaient à l'époque des années 80 et 90 très bénéfiques est parmi les causes directes de cette baisse de niveau. La dictée, à vrai dire, est l'une des activités qui est complètement disparue des pratiques enseignantes, du moins dans les paliers moyen et secondaire. Actuellement, la majorité des enseignants ne pratiquent plus la dictée en classe, ils l'ont substituée par d'autres exercices, le plus souvent des exercices lacunaires (textes à trous). Cependant, nous avons déjà affirmé plus haut que la dictée est une activité très utile, et qu'elle aide remarquablement les apprenants à mémoriser les différentes formes orthographiques ; tout simplement, la dictée leur permet de profiter de leur erreurs commises, étant donné qu'après la correction, les mots corrigés se graveront dans leur esprit.

Épistémologiquement parlant, la pratique de la dictée était très répandue en France au cours des années 1850, c'est pourquoi, elle est reconnue une activité typiquement francophone. L'objectif de sa pratique consiste à permettre aux apprenants de dompter leur acquisition des compétences orthographiques. À cette époque, l'usage

de cette activité a fait d'elle une discipline à part entière dans les programmes scolaires, elle était considérée parmi les exercices *roi* de l'école primaire, car elle était l'unique moyen permettant à apprendre l'orthographe.

I.3.1. Que signifie la dictée ?

Dans *Le Petit Larousse illustré*, nous lisons, « *La dictée est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un, un exercice scolaire visant à l'acquisition de l'orthographe* ». (Le Petit Larousse illustré, 1980) ; tandis que dans Le Robert des écoles, nous lisons « *une dictée est un exercice que l'on fait en classe le professeur lit un texte et les apprenants l'écrivent dans leurs cahiers* ». (Le Robert des écoles, 2012). Ces deux définitions ont en commun le fait qu'elles désignent une action qui se fait en classe, une pratique qui se réalise par un enseignant et des élèves. Il s'agit donc d'un exercice que l'on effectue au sein de la classe, et qui consiste à écrire un texte ou un énoncé lu à haute voix par l'enseignant, suivant un certain respect des règles de syntaxe et d'orthographe.

L'objectif que trace cet exercice (la dictée) est bien celui de faire mobiliser chez les apprenants les connaissances linguistiques, en général, et en particulier, les connaissances lexicales et syntaxiques.

I.3.2. Types de dictée

Nous empruntons, dans cette section, la classification opérée par Denis Simard en 1994 où il proposait deux types différents des exercices de dictée :

I.3.2.1. Types selon la mesure des unités linguistiques

La première catégorie de ces types met en valeur la taille des unités linguistiques à faire transcrire, c'est-à-dire, de la plus petite unité linguistique à la plus grande. Denis précise que dans ce cas, les exercices de dictées peuvent avoir respectivement et graduellement trois formes, à savoir, la dictée de mots, la dictée de phrases et la dictée de textes.

I.3.2.1.1. Dictée de mots

Dans cette forme, les apprenants transcrivent les mots que leur enseignant leur dictait, Denis souligne que pour aider ces apprenants, leur enseignant pourra leur proposer une insertion des mots à dicter dans des phrases, ce qui favorisera une bonne construction du sens par les apprenants.

A noter que cette forme de dictée convient le mieux à l'orthographe d'usage fréquent, mais si nous voulions dépasser cette forme simple pour aller de l'orthographe de l'usage habituel à une forme dans laquelle il faut utiliser quelques règles d'accord, Denis recommande à l'enseignant de faire prodiguer aux apprenants ce qu'il appelle un texte à trous ; bien sûr, dans ce texte à trous, les apprenants seront appelés à insérer les mots dictés où ils auront le temps de mieux observer le contexte dans lequel il faut transcrire les mots ; et nous remarquons que c'est toujours la question de la signification qui revient. A propos de la signification des pratiques enseignantes, nous savons qu'il s'agit d'un processus d'une majeure importance, non seulement pour cette forme de dictée dont il est question, mais c'est un processus qui gère presque toutes les habiletés à faire développer chez les apprenants ; à ce sujet, Salah Faïd voit que :

Les significations ayant trait à la compétence sont en relation étroite avec le contexte [...], elles sont surtout en rapport avec les objectifs arrêtés au début de tout enseignement /apprentissage. Dans la perspective des langues étrangères, entre autres le FLE, cette compétence devrait être saisie sous plusieurs angles et dans des dimensions variées. (Faïd, 2018 : 98).

I.3.2.1.2. Dictée de phrases

Dans cette forme, Denis recommande à l'enseignant de dicter, d'une manière un peu défaite, plutôt des phrases détachées que les apprenants vont écrire en respectant l'unité phrastique. Il faut mentionner que cette forme de dictée est reconnue le type le plus répandu pour des apprenants novices dans les pratiques enseignantes ; et c'est encore une fois la grande utilité de la signification qui découle de l'unité phrastique qui semble à l'origine de la fréquence d'utilisation de cette forme.

I.3.2.1.3. La dictée de textes

Dans un contexte où l'enseignement / apprentissage est destiné à un public un peu adulte, le cas de l'enseignement secondaire à titre d'exemple ; cette forme de dictée

est la forme la plus pratiquée, l'unité sémantique textuelle joue un rôle prépondérant dans la pratique de cette forme. La mise en pratique très souple de cette forme permet de voir que l'enseignant peut, lui-même, cette forme de dictée, en cela, il n'aura pas forcément besoin de se référer un texte particulièrement choisi, car il peut tout simplement cibler les connaissances travaillées antérieurement avec ses apprenants, ce qui lui permettra de dynamiser le lexique déjà mémorisé dans la base de connaissances des apprenants.

Dans une autre conjoncture, ce type de dictée présente une large variété au niveau de sa mise en place ; l'enseignant peut travailler des extraits de textes contenus dans le manuel, qu'il s'agisse de textes déjà lus ou à faire lire ; il peut également travailler des passages de romans, comme il peut pratiquer des textes authentiques dans lesquels il portera les modifications qui vont l'aider dans le traitement de certains points orthographiques.

I.3.2.2. Types selon leur but assigné

Il s'agit de la deuxième classification de Simard. Dans ces types, le premier objectif à tracer par l'enseignant, c'est la finalité de la dictée. Nous pouvons donner l'exemple de vérification des compétences installées : si l'enseignant désire vérifier, par exemple, la compétence de la marque du pluriel déjà évoquée dans les cours précédents, il pourra proposer des formes de dictées différentes (selon les contextes) pour vérifier si les apprenants ont bien assimilé la règle (masculin / pluriel) ; il pourra alors proposer graduellement la dictée de mots simples : *un cartable / des cartables* ; il pourra également proposer la transformation entière de phrases dictée : *cette voiture circule rapidement / ces voitures circulent rapidement* ; comme il pourra proposer des textes à part entière.

Selon le but assigné à la dictée, Simard suggère plusieurs formes dont nous n'évoquerons ici que les plus importantes :

I.3.2.2.1. La dictée de contrôle

Cette forme de dictée intervient subitement ; il s'agit d'une forme de dictée occasionnelle qui n'exige aucune phase de préparation de la part de l'enseignant, elle

est pratiquée à intervalles plus ou moins réguliers (mensuellement /hebdomadairement). Il faut remarquer que dans ce genre, les apprenants n'ont à leur disposition aucune référence, ni manuels, ni dictionnaire, etc.

La dictée de contrôle est ce que nous avons tendance à pratiquer le plus souvent, c'est la dictée traditionnelle qui a marqué les pratiques pédagogiques depuis les années 1920. Dans les pratiques actuelles, cette forme de dictée est rarement utilisée par les enseignants, et même s'il ne s'agit que de quelques pratiques, celles-ci laissent entendre que les enseignants ne font pas une nette distinction entre la fonction de contrôler les apprentissages en tant que processus d'acquisition, et entre les contrôles des connaissances.

I.3.2.2.2. La dictée préparée

Cette forme de dictée se pratique, le plus souvent, avec une conception de préparation au préalable comme son nom le montre ; dans les détails, les enseignants transcrivent la totalité du texte pour la dictée sur le tableau, ensuite, il attire l'attention de ses apprenants sur quelques mots ayant une orthographe particulière, ou sur quelques règles grammaticales relatives à l'accord de l'adjectif, par exemple, ou du participe passé ; après cette phase, l'enseignant peut laisser le texte qu'il a recopié sur le tableau pendant un bon moment, une heure, une journée ou même une semaine.

Après cette phase, et lors de la dictée proprement dite, l'enseignant, en effaçant le tableau demandera aux apprenants de retranscrire le texte, les phrases ou les mots, selon le point d'appui qu'il préétabli. Ainsi, les apprenants s'appliqueront en mettant en place leurs facultés de mémorisation ; il faut dire que ces dernières ont pu avoir l'apanage d'être travaillées très convenablement, c'est alors que les erreurs commises au niveau de la reproduction seront vite rattrapées par les apprenants eux-mêmes, ce qui signifie que cette forme de dictée se prête à merveille pour favoriser l'auto-évaluation chez les apprenants.

I.3.2.2.3. La dictée dirigée

Cette forme de dictée ressemble un peu à la forme précédente avec la seule différence dans la modalité de mise en place. La dictée dirigée se pratique tout en

attirant également l'attention sur les éléments à faire travailler dans la dictée, mais seulement avec la différence dans le moment, c'est-à-dire au lieu de préparer préalablement la dictée, comme dans la forme précédente, l'enseignant explique à chaque fois l'élément abordé dans le texte ; ainsi, et au fur et à mesure que la dictée se fasse directement, les productions des apprenants seront, en quelque sorte, dirigées.

Nous pouvons donner l'exemple suivant : pendant la dictée d'un texte, l'enseignant pourra avertir les apprenants sur une règle d'accord avant de prononcer les mots : Avant de dicter l'énoncé *Les enfants jouent*, l'enseignant pourra dire aux apprenants *Attention ! Quand l'article est au pluriel (Les) nous ne devons pas oublier d'ajouter le (s) du pluriel ; il s'agit de faire l'accord du nombre... Attention aussi ! Quand le sujet est au pluriel (les enfants) nous ne devons pas oublier de l'accorder avec le verbe (jouent)...*

Il est vrai de constater que cette forme de dictée n'accorde pas assez de temps aux apprenants pour une auto-évaluation, comme nous l'avons vu dans la dictée préparée, mais cette forme permet aux apprenants d'acquérir une conscience rédactionnelle à rythme rapide.

I.3.2.2.4. La dictée-consultation (dictée sans faute)

Comme son nom l'indique, dans cette forme de dictée, l'enseignant permet aux apprenants de consulter des textes, le plus souvent des ouvrages et surtout des dictionnaires. Bien que la dictée-consultation soit recommandée pour des apprenants ayant acquis un certain niveau dans la langue, des lycéens par exemple, cette forme permet de voir que les apprenants sont déjà dotés de cette faculté de se documenter.

L'idée de mettre en pratique cette forme de dictée revient, selon Simard, à la réalisation de productions écrites parfaites, c'est-à-dire que l'on exige une production sans faute ; et derrière cette idée, il ne faut pas comprendre qu'effectivement il faut que les productions des apprenants soient sans fautes, car il y aura toujours lieu de tomber sur quelques erreurs, mais à travers cette idée de rigueur, les apprenants vont acquérir une manière d'autocontrôle dans des situations pareilles ; autrement dit, et à force de

bien s'imprégner dans cette forme, les apprenants deviennent des producteurs qui s'auto-surveillent automatiquement pendant la dictée, ou l'écriture en général.

Chapitre II
L'erreur, une situation d'apprentissage

S'il se trompe laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et les corriger lui-même.

(Rousseau, L'Emile, 1762).

L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs.

(Oscar Wild, 1892).

Chapitre II. L'erreur, une situation d'apprentissage

Nous savons que depuis bien longtemps, l'erreur a été toujours vue à travers les méthodologies traditionnelles au point où elle été considérée comme un signe négatif. Avec le temps et le développement des méthodologies en didactique, cette conception est à peine disparue pour céder la place à de nouvelles conceptions dans lesquelles, l'erreur est vue comme une stratégie de force, comme un point de renouveau qui permet aux apprenants de surpasser leurs lacunes au niveau de l'écrit.

Malgré la vision rétrograde de certaines pratiques enseignantes à l'égard de l'erreur, cette dernière demeure une réalité que nulle pratique ne pourra nier ; les apprenants continuent à faire des erreurs, et les enseignants continuent à les considérer négativement. C'est pourquoi, il devient plus sage de penser plutôt à des pratiques où les erreurs deviennent un potentiel qui permet aux apprenants de s'épanouir dans les activités de production. A ce propos, Jean-Pierre Astolfi explique le statut positif de l'erreur et son utilité, « *les erreurs commises en situations didactiques doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des apprenants, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée* ». (Astolfi, 1997 : 27) ; c'est ainsi que ce présent chapitre tentera de projeter la lumière sur la notion de l'erreur et sur son statut positif dans une pédagogie de l'erreur où cette dernière devient une véritable situation d'apprentissage.

II.1. La dyade erreur / faute

Dans le langage courant, il n'y a pas une nette différence entre l'erreur et la faute, les deux vocables semblent être considérés comme des synonymes. Cependant dans le domaine de la didactique en général, il y a quand même des nuances entre les deux termes ; la faute possède plus de gravité que l'erreur, étant donné qu'elle est chargée d'une forte connotation morale, liée le plus souvent au domaine de la religion d'où son sens rime parfaitement avec le mot pécher. A noter que l'utilisation de l'un ou l'autre terme a largement causé des conséquences vis-à-vis de l'intervention didactique.

II.1.1. Qu'est-ce que l'erreur ?

Etymologiquement parlant, la notion erreur vient du verbe latin *error*, issu de *errare*, qui a pour signification l'écartement et l'éloignement de la vérité. Comme nous l'avons mentionné, cette notion a connu plusieurs définitions en didactique des langues ; Jean-Pierre Cuq la définit comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». (Cuq, op.cit. : 86). Par ailleurs, Rémy Porquier et Ulli Frauenfelder avancent qu'il est impraticable de donner à l'erreur une définition despotique, selon eux :

L'erreur peut être définie par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l'exposition (point de vue b). Mais par rapport au SI de l'apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. (Porquier et Frauenfelder, 1980 : 33).

Tout comme Philippe Meirieu qui soutient avec force que l'erreur ne devrait pas être définie comme une carence, mais plutôt comme le fruit de travaux d'apprenants, C Chauviré et al la conçoit de la même manière que les pédagogues conçoivent l'installation des compétences « *Il faut savoir calculer pour faire des erreurs de calcul. On ne peut pas attribuer une erreur ou une faute à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer* ». (Chauviré, Ogien et Quéré, 2009 : 168).

II.1.2. Qu'est-ce que la faute ?

Le micro Robert, dictionnaire de la langue française indique que « La 'faute' issue du mot latin 'fallita' de 'fallere' qui veut dire tromper, c'est aussi le fait de manquer : le manquement à la règle morale, au devoir ». (Le micro Robert, Dictionnaire de la langue française, 2007 : 545).

Pareillement à l'erreur, les conceptualisations qui ont été données à la faute marquaient leur évolution épistémologique à travers l'histoire de la didactique. Il semble intéressant de remarquer que le vocable faute est lié à un blocus d'ordre psychologique : lapsus ; ce qui a donné, par la suite, lieu de revenir vers les apprenants pour évoquer un certain manque de confiance chez eux. Il est vrai que dans les tendances actuelles, l'on préfère utiliser le terme erreur à celui de la faute ; ce choix ne paraît pourtant être motivé que dans une conjoncture épistémologique relative au développement des deux concepts.

II.2. Typologie des erreurs selon Jean-Pierre Astolfi

Dans les nouvelles approches didactiques, l'erreur se situe en tant qu'élément obligatoire du processus didactique dont il faut reconnaître son statut afin de fixer les meilleurs moyens d'intervention didactique. A ce sujet, Jean-Pierre Astolfi est parmi les didacticiens qui se sont penchés sur l'étude des origines et de la typologie des erreurs. Il proposait ainsi une classification composée de huit types d'erreurs. Nous avons pris soin de les présenter en respectant leur ordre de classement dans l'ouvrage de Jean-Pierre *L'erreur un outil pour enseigner* (1997), comme nous avons également préféré garder identiquement les appellations que proposait l'auteur, par risque de déformer leurs significations.

II.2.1. Erreur liée à la compréhension de la consigne

Pour rédiger un texte en respectant les critères de la production écrite et répondre aux attentes de l'enseignant, les apprenants doivent d'abord lire la consigne à exécuter, la comprendre pour qu'ils puissent la respecter. Néanmoins, selon Astolfi, l'enseignant est le premier censé comprendre la consigne, car c'est lui qui aura la tâche de l'enseigner après ; alors que du côté des apprenants, la compréhension de cette consigne n'est pas à cent pour cent certaine. À ce propos, Astolfi souligne qu' :

Un premier type d'erreur est à mettre en relation avec la difficile compréhension par les apprenants des consignes de travail données, oralement ou par écrit. Il s'y rattache des difficultés de lecture des énoncés des problèmes et autres textes scolaires. La première raison de ces difficultés est évidemment que les questions sont plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que chez celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut y répondre [...] Le caractère 'inversé' du questionnement scolaire est ainsi source de bien des malentendu, tant est indispensable une décentration de point de vue pour percevoir ce qui peut faire difficulté chez celui qui ne connaît pas la réponse. (Astolfi, op.cit. : 59).

C'est ainsi que pour assurer une meilleure compréhension des consignes de la part des apprenants, il faut que l'enseignant utilise des formules très claires, simples, comprenant des verbes bien choisis, reformulées, variées, etc.

II.2.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles

Toujours selon Astolfi, les apprenants qui sont généralement accoutumés à un type de fonctionnement bien déterminé et régulier en classe, savent ce que leur enseignant leur demande de réaliser – c'est l'effet de familiarisation avec l'approche enseignante – ce qui compte le plus pour ces apprenants, c'est de donner la réponse souhaitée par leur enseignant, et ce, sans trop savoir comment la réponse serait construite, ni pour quelle finalité.

C'est ce que souligne Astolfi en disant que « *des règles valides sont connues mais beaucoup moins leur limites d'emploi, d'autres résultent d'une élaboration coutumière sans lien avec la maîtrise d'un système globale* » (Ibid. : 67).

II.2.3. Erreur et représentations notionnelles des apprenants

Nous savons que les apprenants ne viennent pas à la classe comme une page blanche ou vierge ; chaque apprenant possède des acquis précédents, une conception et une image de reconnaissance cognitive qui lui permet de distinguer le juste de l'erroné. C'est pourquoi, la modification des représentations erronées demande un travail très délicat de la part de l'enseignant, afin que l'apprenant puisse appréhender ses erreurs pour pouvoir les modifier dans sa base de connaissance. Jean Piaget a déjà évoqué ce stade de reconnaissance dans ses principaux travaux constructivistes.

Et c'est dans la même lignée qu'Astolfi stipule que « *comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des apprenants* ». (Ibid. : 73). Pareillement, la même idée semble être développée par Gaston Bachelard pour qui, les représentations des apprenants ne sont vues que comme des obstacles à surmonter. Ces obstacles se dévoilent durant l'action pendant que les apprenants emploient des moyens qui ne sont pas appropriés, ce qui les conduit à commettre des erreurs.

II.2.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles

Quelques erreurs sont immédiatement liées à la dissemblance des opérations cérébrales pour la résolution des problèmes, notamment l'apprentissage de l'écrit qui requiert une application considérable pour mobiliser les acquis préalables et un temps, car il se construit à long terme. Raison pour laquelle, certains apprenants éprouvent des difficultés à conduire correctement les opérations.

II.2.5. Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant

Afin de résoudre les situations-problème apparentes, nous voyons que les apprenants choisissent de multiples démarches et stratégies ; par fois directes, par fois de contournement, etc. l'ensemble de ces démarches et stratégies ne sont souvent pas celles qui mènent aux résultats attendus par l'enseignant ; dit autrement selon Astolfi :

Certaines productions d'apprenants sont peut-être trop rapidement étiquetées comme des erreurs, alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée' quand l'enseignant, lui, s'attend à un type de réponse bien précis. C'est souvent le manque de conformité de la solution qui est sanctionné, alors que les apprenants ont pu emprunter des chemins, pas nécessairement absurdes, mais auxquels on n'avait pas songé. Or justement, on est toujours surpris de l'extrême variété des stratégies de résolution qu'ils mettent 'spontanément' en œuvre, dès qu'on leur en laisse la possibilité et qu'on observe leur travail. (Ibid. : 73).

II.2.6. Erreur liée à une surcharge cognitive

Dans ce type d'erreur, les nouvelles approches d'enseignement / apprentissage ne sont pas considérées comme se basant exclusivement sur la mémorisation des savoirs, mais plutôt sur d'autres agissements mentaux, citons à titre d'exemple la créativité, la

réflexion et l'intelligence, inversement à ce que nous avons tendance à constater dans les méthodologies anciennes ; celles-ci, reposaient foncièrement sur le processus de mémorisation des savoirs, ainsi que sur le travail de la mémoire qui se réalise sur deux canaux, vis-à-vis des types de mémoire.

II.2.6.1. La mémoire de travail (MDT)

Ce type de mémoire se caractérise de sa capacité très réduite de traiter les informations, ainsi que par le temps court de la conservation de ces informations. C'est ce type de mémoire qui, selon les neuroscientifiques, nous permet de se rappeler d'un numéro de téléphone, rapidement entre le moment de sa lecture sur l'agenda, et entre l'action de composer les chiffres et les combiner. À noter que la MDT peut être sensiblement affectée par les interférences ; c'est-à-dire que si quelqu'un nous parle avant la composition du numéro de téléphone, il va falloir que nous rouvrions notre agenda.

II.2.6.2. La mémoire à long terme (MLT)

La mémoire à long terme est dotée d'une capacité extraordinaire de mémorisation et de stockage d'informations ; Astolfi juxtapose le travail de cette mémoire (MLT) au processus fondamental d'un micro ordinateur dans la mesure où il devient impossible d'ouvrir tous les fichiers et les données pour les traiter en même temps.

Et c'est justement ce qui explique les situations-problèmes qui exigent des apprenants le traitement de plusieurs informations en même temps ; comme des contextes dans lesquels les apprenants seront appelés à être attentifs au contenu d'une phrase, aux informations disparates qu'ils doivent mettre en place, à la manière dont ils transmettent leurs idées, aux règles de cohérence et de cohésion, au lexique qu'ils doivent déployer, à la grammaire qu'ils doivent utiliser, à la conjugaison qu'ils doivent systématiser, à l'orthographe qu'ils doivent transcrire, etc. remarquons, toutefois, que toutes ces actions pourraient être déclenchées durant une seule tâche, ce qui conduit inévitablement les apprenants à produire des erreurs.

II.2.7. Erreur liée au transfert des connaissances entre disciplines

Dans ce type, il s'agit bien des connaissances cumulées par l'apprenant dans les autres disciplines ; Astolfi signale que :

Le transfert, c'est aussi un travail permanent à faire, et non le simple 'transport' d'une compétence acquise. Toute activité intellectuelle authentique consiste à rapprocher deux contextes, afin d'en apprécier les différences et les similitudes. Il n'existe pas, d'un côté, des savoirs stockés en mémoire et, de l'autre, des aptitudes à transférer qui en seraient indépendantes. (Ibid. : 91).

Autrement dit, le transfert des compétences acquises d'une discipline vers une autre n'est pas simple. L'apprenant doit joindre les deux contextes pour en dégager les parentés et les dissimilitudes, afin de bien adapter la notion selon chaque situation, et par conséquent, éviter de produire des erreurs.

II.2.8. Erreur liée à la complexité propre du contenu

Dans ce type d'erreur ; l'origine peut remonter à un contenu d'enseignement ardu, compliqué ou équivoque, c'est une complexité, selon Jean-Pierre Astolfi, qui n'est pas toujours comprise telle quelle.

C'est pourquoi l'on exige de l'enseignant qu'il fasse une analyse pédagogique, afin d'escamoter ce type d'erreurs, et pour une meilleure accoutumance du contenu aux capacités palpables des apprenants.

II.3. Le statut de l'erreur

L'angle de concevoir l'erreur a connu une énorme mutation d'une conception négative à une conception positive. Sous l'effet des études épistémologiques conduites par Jean Piaget et Gaston Bachelard, mais aussi suite aux travaux réalisés dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'erreur est considérée présentement comme un déclencheur du processus cognitif, elle devient ainsi au cœur de l'apprentissage.

Nous avons évoqué plus la tendance selon laquelle l'on accorde à l'erreur un autre statut ; en effet, beaucoup de chercheurs ont opposé l'erreur à la faute, comme le soulignent Dominique Ducard, Renée Honvault et Jean-Pierre Jaffré :

La perspective didactique nous impose de parler 'd'erreur' et non plus de 'faute'. Le changement de nom n'est pas un simple glissement d'étiquette mais s'inscrit dans la lignée du bouleversement philosophique opéré là encore par les travaux de Gaston Bachelard, où apparaît une nouvelle conception de l'erreur. (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995 : 214).

Aujourd'hui alors, l'erreur est envisagée comme une situation effective et tout à fait normale de l'apprentissage où son statut se dévoile comme une caractéristique appartenant à un modèle d'apprentissage. Nous tenterons dans les sections suivantes de présenter un aperçu historique sur les différentes conceptions de l'erreur dans les modèles d'apprentissage.

II.3.1. Conception de l'erreur dans le modèle transmissif

Ce modèle est appelé *le modèle des modèles*, il expose une représentation classique de l'apprentissage où la conception de *tête vide* de l'apprenant prend essor ; Autrement dit, l'apprenant ne sait rien. Ce dernier est considéré dans ce modèle comme une page blanche et c'est c'est au maître de lui transférer les savoirs.

L'apprenant est alors vu comme un sujet sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre des savoirs. Par contre, la considération accordée à l'enseignant dans ce modèle est celle de détenteur du savoir. Il doit alors le présenter avec clarté en choisissant les bons exemples et les explications appropriées et en exposant le cours d'une manière progressive et ordonnée. De sa part, l'apprenant doit être attentif, patient et régulier dans l'effort qu'il fournit ; il n'a pas le droit d'interrompre la transmission du savoir. Nous devons remarquer que le modèle transmissif ne peut fonctionner correctement que si l'apprenant a la tête vide en situation initiale (par rapport au savoir), mais après transmission, sa tête devient pleine en situation finale, à condition que le savoir transmis ne soit pas erroné.

Donc, ce modèle est basé sur le savoir, l'autorité du maître, le travail individuel et la sanction. L'apprenant n'a pas le droit de commettre des erreurs écrites ou de douter de l'efficacité de l'enseignant ou du savoir proposé, même si ce savoir n'est pas conforme à son niveau d'assimilation. Bien que les erreurs, synonymes de fautes, ne soient pas tolérées dans ce modèle, elles sont quand même corrigées immédiatement par l'enseignant sans aucune explication, ni analyse, ni implication de l'apprenant qui ne comprend pas. L'idée principale est comment éviter prochainement la reproduction des erreurs. Ces dernières sont vue comme une infraction à la norme, elles sont sous la responsabilité de l'apprenant parce qu'elles sont considérées comme la conséquence d'une insuffisance de motivation et d'intérêt de la part de l'apprenant, bref, disons que l'erreur signifie dans ce modèle l'échec, et doit être donc sanctionnée.

II.3.2. Conception de l'erreur dans le behavioriste

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'éducation et de la formation. Ce grand courant se définit selon Skinner comme « *Une théorie psychologique d'apprentissage qui considère que le savoir s'acquiert par formation d'habitude lorsque le sujet est confronté à des stimulus qui entraînent des réponses renforcées positivement ou négativement* ». (Skinner, cité par Narcy-Combes, 2005 :145).

Ce modèle est basé sur le fameux schéma (stimulus-réponse) issu des travaux de Pavlov ; selon cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait une fois les automatismes et les habitudes mises en place. Dans ce modèle, l'enseignant recommande aux apprenants la pratique de l'imitation, c'est-à-dire présenter un modèle, ensuite, demander aux apprenants de refaire pareil. Dans tous les cas :

L'apprentissage est envisagé comme un processus mécanique dans lequel le répertoire de comportement de l'apprenant est déterminé par le renforcement rencontré dans l'environnement, les bonnes réponses sont récompensées et reproduites, les mauvaises réponses sont punies et abandonnées. (Foulin et Mouchon, 2000 : 12).

Skinner était le premier ayant préservé dans ce modèle la conception d'un programme pédagogique où l'erreur serait à faire décamper pour gagner du temps. Pour

lui, si le comportement produit par l'apprenant lui procure une satisfaction, ce comportement sera reproduit ; dans le cas échéant, il sera abandonné ; ce qui signifie selon cette démarche que l'erreur est complètement exclue du processus d'apprentissage, étant donné qu'elle symbolise l'inconfort.

Ainsi ce modèle d'apprentissage est basé sur l'imitation et la répétition des structures linguistiques correctes, alors l'apprenant n'avait pas le droit de commettre l'erreur, cette dernière n'a aucune place dans le processus d'enseignement apprentissage de la langue étrangère. Elle est assimilée selon Astolfi à un *bogue*, terme utilisé en informatique, qui signifie « *défaut d'un logiciel entraînant des anomalies de fonctionnement* ». (Le Petite Robert, op.cit. : 264). L'origine de ce bogue, selon le même auteur, serait un défaut de planification commis par l'enseignant ou une inadaptation de son cours par rapport au niveau de ces apprenants. A noter que l'erreur commise est fatale, car elle peut servir d'apprentissage, c'est pourquoi, il faut prévoir éviter de la commettre dès le début, mais si elle se manifeste quand même, il faut la corriger systématiquement et sans analyse. En fin, nous pouvons voir que dans les deux modèles précédents, transmissif et béhaviorisme ; l'erreur est beaucoup regrettable ; elle possède une prescription négative.

II.3.3. Conception de l'erreur dans le constructivisme

Le modèle constructiviste déploie l'idée que la perception se construit par celui qui apprend, l'apprenant est alors l'acteur du processus, et la construction mentale qui en découle est le produit de son activité. Selon Piaget, l'adepte du constructivisme, l'apprentissage est fondé sur l'intelligence et la capacité d'ajustement qui s'appuie sur deux processus de corrélation de l'individu avec son milieu : il s'agit de l'assimilation et l'accommodation.

Ce modèle régénère les activités d'apprentissage, en mettant l'apprenant en position capitale dans les dispositifs d'enseignement / apprentissage comme acteur de ses connaissances et un collaborateur garant, actif et dynamique dans son apprentissage. Donc il faut tirer profit des connaissances antérieures de cet apprenant.

Selon cette vision, l'erreur est une pause dans l'organisation graduelle de l'apprentissage. Elle est considérée comme une balise d'un apprentissage qui se bâtit, un obstacle qu'il faut étudier et parcourir. C'est à ce moment où l'erreur devient nécessaire parce qu'elle est indice de développement, un indicateur et analyseur de mouvement intellectuel, « *l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* ». (Porquier et Frauenfelde, op.cit. : 28).

De ce fait, les erreurs doivent être examinées comme des symptômes de fatalités confrontés par l'apprenant, donc ces signaux doivent être avec attention par l'enseignant en les intégrant dans le processus d'apprentissage, afin de proposer une thérapie appropriée. L'erreur n'est plus considérée comme une faiblesse, mais comme un indice important qui aide l'apprenant à améliorer son niveau.

II.3.4. Conception de l'erreur dans le socioconstructivisme

Cette pensée est fondée sur l'idée que l'apprentissage est le fruit d'une interdépendance sociale, l'apprentissage est alors principalement considéré comme le résultat d'activité sociocognitives amarrées aux interactions didactiques enseignant-apprenants et apprenants-apprenants.

Vygotski voit que l'interaction sociale est constructiviste et nécessaire dans l'élaboration des aptitudes, parce qu'elle est susceptible de mener une confrontation entre les visions hétéroclites, l'accent est mis alors sur la rapport sujet-sujet, l'hypothèse fondamentale de Vygotski est le fonctionnement indispensable social de l'être humain, il juge que les activités physiques supérieures ne se développent pas couramment pour des raisons qui seraient totalement biologiques, mais culturellement par le biais de conciliateurs socio-culturels.

L'erreur est raccommodée dans l'esprit des sujets. Elle pourrait être précepte déclencheur du conflit cognitif et un très bon outil de progression, dans la mesure où elle permet de déconstruire et reconstruire des nouveaux savoirs.

Finalement, nous concluons que la notion de l'erreur a connu une énorme évolution au fil du temps. D'un signe négatif qui certifie un échelon faible des apprenants, à quelque chose d'inéluctable, mais qui entrave et trouble négativement l'apprentissage considéré comme un bogue, et enfin à un statut positif comme une composante essentielle et un jalon facilitateur et congruent dans le processus d'apprentissage des langues, notamment le FLE.

II.4. La pédagogie de l'erreur

Les études effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont attesté que le traitement et l'emploi des erreurs occupe une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

Fréquemment, en situation de production écrite, l'enseignant a souvent l'aptitude à réprimer copieusement les fautes d'ordre morphosyntaxique. Cependant, puisque l'erreur est consubstantiel du processus d'apprentissage, elle ne doit pas être inexcusable, bien au contraire, elle doit être considérée comme une preuve de l'apprentissage, il est indispensable d'utiliser les erreurs comme un moyen de remédiation pour qu'elles ne soient plus perçues comme négatives, mais tout au contraire, un moyen salubre pour apprendre et progresser.

Alors, l'apprenant doit corriger ses erreurs avec l'aide de son enseignant, ou de ses camarades dans le but de progresser vers d'autres activités, en effet, l'enseignant doit consigner les différents types d'erreurs dans les productions écrites et les classer selon leur origine et leur type pour pouvoir y remédier rentablement.

II.5. Corriger l'erreur

La correction de l'erreur demeure dans tout traitement pédagogique de l'erreur que Claude Germain et Hubert Séguin définissent comme :

la rétroaction négative. Celle-ci peut être explicite ou implicite : une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation,

les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur. (Germain et Hubert cités dans Cuq, op.cit. : 351).

Alors la correction et l'éclaircissement de l'erreur jouent un rôle fondamental pour l'amélioration de l'adaptation de formes justes

Chapitre III
Cadre empirique de la pédagogie de l'erreur

L'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler.

(Bachelard).

Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend on se trompant, on reconstruira l'école différemment.

(Jacques Attali, Le Monde Education, 10 nov. 2010).

Chapitre III. Cadre empirique de la pédagogie de l'erreur

L'appropriation de la compétence de communication à l'écrit est l'un des objectifs de l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous pouvons atteindre cet objectif à travers l'amélioration des productions écrites des apprenants en proposant une thérapie sur le plan pédagogique sous forme de dictées préparées.

Cette activité de traitement (la dictée préparée) est une activité préventive qui doit être préalablement suggérée au cours de la séance de la préparation à l'écrit et avant de commencer la rédaction dont la tâche serait de produire un texte argumentatif ayant pour thème de produire un dialogue dans lequel les interlocuteurs argumentent.

III.1. La pédagogie de l'erreur comme objectif de travail

L'objectif de notre travail de recherche est de vérifier la fiabilité et l'utilité de la pédagogie de l'erreur et l'activité de la préparation à l'écrit comme une thérapie proposée *à priori* pour remédier aux erreurs d'orthographe et améliorer les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

III.2. Échantillonnage

Pour pouvoir réaliser notre expérimentation, nous avons choisi comme échantillon les apprenants de 4^{ème} année moyenne du collège de Bachiri Mohammed dans la wilaya de M'Sila.

À propos de ce niveau en question, ces apprenants auront des épreuves du BEM à passer en fin d'année, ce qui signifie que la production écrite est une activité très importante pour eux. Ces apprenants sont âgés entre 14 et 16 ans. Ils représentent deux classes différentes dans le même collège, et ils partagent la même enseignante de français.

L'enseignante qui nous a ouvert les portes de ses classes pour mener notre expérimentation est formatrice, ayant une expérience très considérable dans le domaine d'enseignement, elle a débuté en qualité d'enseignante dans le fondamental en 1992, dans la wilaya de Bourdj Bou-Arirdj. En 2014, elle a réussi dans la formation spécialisée pour la promotion du grade de professeur d'enseignement fondamental au grade de professeur de l'enseignement moyen. Depuis septembre 2007, elle travaille au collège Bachiri Mohammed qui se situe à M'Sila, établissement où nous avons mené notre expérimentation.

III.3. L'expérimentation

Notre expérimentation comprend deux séances pour chacun des deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental). En ce qui concerne le groupe témoin, il a été question d'assister à une première séance de préparation à l'écrit ; nous avons donc pris le soin de décrire l'activité telle qu'elle a été pratiquée par l'enseignante, et proposée dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne, cependant, la deuxième séance a été consacrée à la production écrite proprement dite.

Pour le groupe expérimental, et comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons suggéré à l'enseignante de pratiquer une dictée préparée au lieu de faire l'activité de la préparation à l'écrit du manuel scolaire, bien sûr, cette suggestion est venue après avoir eu des entretiens avec l'enseignante, et où nous lui avons explicité les modalités de l'activité proposée ainsi que les démarches à entreprendre.

III.3.1. Description de l'expérimentation

Nous avons tenu, dans cette section, donner une image réelle des différentes interactions qui ont accompagnées les pratiques auxquelles nous avons assistées ; c'est

pourquoi, nous proposerons une description du déroulement du protocole expérimental chez chaque groupe.

III.3.1.1. Le groupe témoin

Pour le choix de ce groupe, il faut noter que nous n'avons établi aucun critère de sélection ; nous avons, au contraire, préféré laisser l'enseignante elle-même pour désigner le groupe témoin du groupe expérimental, bien qu'elle nous a révélé que le niveau des deux groupes était très approximatif.

III.3.1.1.1. La première séance (préparation à l'écrit) G01

Durant cette séance, l'enseignante a débuté l'activité en inscrivant la date sur le tableau, ensuite, l'activité et l'objectif de la séance, puis, par une phase habituelle d'éveil de l'intérêt, elle a posé aux apprenants la question suivante :

- *C'est quoi le dialogue?* Les apprenants ont répondu : *C'est une conversation.*

Après l'étape de l'éveil de l'intérêt, l'enseignante a posé oralement une suite de questions, à la base d'un texte déjà lu (voir texte *Le loup et l'agneau*, page suivante) :

- *Quels sont les signes de ponctuation qu'on trouve dans le dialogue?*
- *Quelle est la différence entre les verbes d'opinion et les verbes de parole ?*
- *Quels sont les verbes de parole que vous connaissez?*
- *Quel est le titre de la fable qu'on a étudié la séance précédente?*

Ensuite, l'enseignante a mentionné sur le tableau, Activité : 1. Page : 132 (du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne), puis, elle a lu le texte après l'avoir fixé également sur le tableau, tandis que les apprenants écoutaient.

Après la lecture du texte, les questions suivantes ont été posées :

- *Quel est le titre u texte ?*
- *Quels sont les personnages du texte?*
- *Quel est le prétexte que le loup utilise pour dévorer l'Agneau ?*
- *A quel temps les verbes sont-ils conjugués?*

LE LOUP ET L'AGNEAU (*)

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
 Nous l'allons montrer tout à l'heure (1).
Un Agneau se désaltérait
 Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
 Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi (2) de troubler mon breuvage ?
 Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté
 Ne se mette pas en colère ;
 Mais plutôt qu'elle considère
 Que je me vas (3) désaltérant
 Dans le courant,
 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
 Je ne puis troubler sa boisson.
Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
Comment l'aurais-je fait si (4) je n'étais pas né ?
 Reprit l'Agneau ; je tette encor ma mère
 Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens:
 Car vous ne m'épargnez guère,
 Vous, vos Bergers et vos Chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge."
 Là-dessus, au fond des forêts
 Le loup l'emporte et puis le mange,
 Sans autre forme de procès.

Texte : *Le loup est l'agneau* de Jean De La Fontaine

L'enseignante a demandé ensuite aux apprenants de compléter le dialogue en reformulant les paroles du loup et celles de l'agneau ; il s'agit d'un travail à faire sur les cahiers en binôme pour compléter le dialogue suivant :

- Le loup (en colère) : *Eh toi là bas ! Qui t'as permis de troubler mon eau tu seras puni !*
- L'agneau (en se faisant tout petit) :
- Le loup : *Quoi ? Tu me dis que tu es innocent ? Et en plus tu m'as insulté l'année dernière.*
- L'agneau :
- Le loup :
- L'agneau :
- Le loup :
- Le loup emmène alors l'agneau dans la forêt, puis il le mange.

Nous avons remarqué que l'enseignante dirigeait les apprenants pendant l'activité pour qu'ils puissent réaliser facilement la tâche. Etant donné que le texte proposé pour la préparation à l'écrit représente une fable, souvent considéré comme texte difficile par les enseignants, nous avons dénoté que les apprenants n'ont pas compris facilement la tâche ; il a fallu que leur enseignante intervienne à chaque reprise.

Aussi, nous avons constaté que l'enseignante se hâtait un peu dans sa démarche ; contrainte que nous avons expliqué par l'insuffisance du temps imparti à l'activité, car l'enseignante s'efforçait à achever l'activité dans les délais, ce qui l'a poussée à intervenir à maintes reprises afin d'aider les apprenants dans la réalisation de la tâche. Une autre contrainte a été soulevée pendant cette activité, nous avons souligné l'absence du rapport entre le thème de l'activité et le sujet de la production écrite.

III.3.1.1.2. La deuxième séance (production écrite) G01

« Contrairement à toi, la plupart de tes ami(e)s ont l'internet chez eux. Ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour, tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre de te laisser utiliser l'internet »

Ecris un dialogue dans lequel tu emploies des arguments pour convaincre ton père de l'utilité de l'internet.

Critères de réussite :

- *Donne trois arguments pour justifier ton avis.*
- *Donne trois arguments pour justifier l'opinion de ton père.*
- *Utilise des verbes introducteurs de parole.*
- *Mets les verbes au présent de l'indicatif.*

Les apprenants se sont lancés dans la réalisation de la tâche, ils ont commencé à aborder la consigne en travaillant en binômes, et quelques fois, en petits groupes de trois apprenants ; nous avons ressenti qu'ils étaient habitués à mener ce genre de pratique dans cette disposition. Après avoir terminé l'activité, l'enseignante a ramassé les copies vers la fin de la séance.

III.3.1.2. Le groupe expérimental

Comme nous l'avons souligné pour le groupe témoin, le choix du groupe expérimental n'a été motivé par aucun critère, il a été question d'un choix tout à fait arbitraire ; d'ailleurs, la désignation des groupes a été faite par l'enseignante elle-même, avant que nous lui avons explicité notre démarche.

III.3.1.2.1. La première séance (préparation à l'écrit) G02

Nous tenons à rappeler que pour montrer l'importance de la pédagogie de l'erreur, nous avons mis en place la dictée préparée comme une activité de vérification de l'efficacité de cette pédagogie. Cette activité donc, a été pratiquée par l'enseignante à la place de l'activité de préparation à l'écrit, en tant que stratégie de traitement préalable, le but tracé était celui d'anticiper la deuxième activité (production écrite) en diminuant au maximum le nombre d'erreurs orthographiques au cours de la production écrite.

L'enseignante a débuté alors la leçon par la phase de l'éveil de l'intérêt ; c'était pour sensibiliser les apprenants au genre du texte qu'ils vont aborder et produire, elle a posé la question suivante :

- *Que signifie un dialogue ?*

Puis elle leur a posé oralement presque les mêmes questions qu'elle a déjà posées aux apprenants du groupe témoin concernant les caractéristiques du dialogue. Puis elle a fixé un dialogue sur le tableau, et elle a demandé aux apprenants de le lire et d'essayer de le comprendre :

Le dialogue :

« Le fils Samir tente de convaincre son père d'installer une connexion internet à la maison.

" *Voyons père, nous sommes les seuls, dans le quartier, privés d'une connexion à domicile* ", déclare Samir.

- " *Pas question ! L'internet est d'abord un danger pour toi, car elle contient des sites immoraux, de plus, c'est une perte de temps, tu vas passer des heures à naviguer sans aucun objectif précis* ", dit le père.

- " *C'est faux, l'internet est un moyen important dans la vie, car elle enrichit mes connaissances, aussi elle m'aide à réaliser mes exposés* ", dit le fils.

- " *Je suis d'accord, mais seulement pour les études.*" réplique Le père. »

Les apprenants ont lu le dialogue écrit sur le tableau d'une manière fragmentaire. Après la lecture à haute voix, l'enseignante a posé les questions suivantes :

- *Quel est le thème du dialogue ?*
- *Qui sont les interlocuteurs de cette conversation?*
- *Quelle est l'utilité de l'internet?*
- *Est-ce que le père est d'accord pour installer l'internet à la maison?*
- *Quels sont les arguments que le père utilise pour défendre son point de vue?*
- *Quels sont les arguments du fils pour convaincre son père d'installer une connexion internet à domicile?*
- *Que veut dire les sites immoraux?*
- *Est-ce que le père est convaincu finalement d'installer l'internet à domicile?*

L'enseignante a effacé ensuite le tableau, et a demandé aux apprenants de prendre leurs cahiers pour écrire le même dialogue qu'elle va leur dicter. Elle leur a fait

la remarque de sauter toujours une ligne pendant l'application à la dictée pour qu'ils puissent faire des corrections en bas des mots mal écrits.

Une fois que les apprenants ont fini l'écriture du dialogue, il y avait quelqu'un qui a été interpellé par l'enseignante pour passer au tableau afin de porter les corrections durant le travail collectif. Il faut dire que la majorité des apprenants a participé à l'écriture du dialogue, et même à la correction des erreurs commises, car l'enseignante interpellait à chaque fois un autre apprenant pour aller faire des corrections sur le tableau. Pour l'explication de la démarche, l'enseignante explicitait les critères qui montrent qu'un mot, par exemple, est écrit d'une manière erronée ; à ce propos, nous avons souligné quelques exemples :

- Elle a montré aux apprenants la différence entre les homonymes (sans) la préposition, et (sont) le verbe être au présent.
- Un apprenant s'est trompé, il a transcrit le nom propre (samir*) en minuscule. Alors l'enseignante expliquait à tous les apprenants la règle qui consiste toujours à écrire le nom propre avec une lettre majuscule pour la lettre initiale.
- Elle a montré l'importance des signes de ponctuation : mettre les propos entre deux guillemets.

Après l'écriture de tout le dialogue sur le tableau et la correction des erreurs commises, l'enseignante a demandé aux apprenants de corriger leurs erreurs sur les cahiers ; elle les a ensuite vérifiés en expliquant aux apprenants comment doit-on corriger telle ou telle erreur d'orthographe.

III.3.1.2.2. La deuxième séance (la production écrite) G02

Dans cette séance, l'enseignante a demandé aux apprenants d'écrire sur leurs cahiers la même consigne et les mêmes critères de réussite qu'elle a donnés aux apprenants du groupe témoin.

Quand les apprenants ont fini la rédaction en binômes, l'enseignante a ramassé leurs travaux, elle a demandé à ceux qui n'avaient pas encore fini la tâche de ramener leur productions écrites la prochaine séance.

III.3.2. L'analyse des résultats

En ce qui concerne l'analyse des résultats obtenus des deux expérimentations, il est vrai de remarquer que les travaux de Nina Catach et de son équipe sont à considérer avec trop d'intérêt, mais nous avons proposé d'appliquer la conception d'André Chevrel Manesse parce que nous avons constaté que c'était l'outil le plus simple pour notre cas d'étude ; bref, nous expliciterons dans la section suivante les contraintes relatives à l'application de la grille d'analyse de Nina Catach et de son équipe.

III.3.2.1. Outils d'analyse

Les travaux de recherche de Nina Catach et son équipe sur l'orthographe française ont donné un nouvel élan d'analyse dans les années 1970. Ces auteurs ont fourni un classement pour un objectif préventif proposant d'analyser le dispositif du système orthographique du français et traiter ainsi les erreurs. En effet, l'équipe a envisagé un raisonnement constructiviste et positif de l'erreur en la considérant comme une étape ordinaire de l'apprentissage, c'est ce que nous avons abordé dans le second chapitre en ce qui concerne la pédagogie de l'erreur et le statut de cette dernière.

Cependant, en travaillant avec cette grille, nous avons dénoté la contrainte suivante : cette grille semble le mieux adaptée pour description purement linguistique des erreurs, bien que sur le plan pratique, elle représente l'une des première références à mettre en place, vu le succès qu'elle apportait au niveau de études qu'elle a menées. Seulement, nous avons rencontré un problème dans le classement des erreurs, par exemple ; une seule erreur pourrait être classée dans plusieurs cases, ce qui a fait que pour élaborer une progression pédagogique adéquate, ce n'est plus une tâche facile. A titre d'exemple, le mot *linternet** : nous pouvons l'analyser à la fois comme erreur de segmentation et en même temps, comme mauvaise reconnaissance des unités du mot.

Nous avons donc opté pour un outil d'analyse plus facile et simple en choisissant la grille d'analyse élaborée par André Chevrel Manesse (1989). Cette grille est claire et

simple à utiliser car elle est considérée comme une grille pédagogique plus que linguistique, elle nous a permis le regroupement des faits orthographiques et le repérage des gênes.

Mais nous avons quand même porté quelques modifications sur cette grille (tableau 01) ; nous avons regroupé les erreurs d'ordre grammatical en une seule catégorie, et les erreurs d'ordre lexical en une autre catégorie. Nous avons également ajouté les erreurs des signes de ponctuation dans la dernière case avec les signes orthographiques et les majuscules.

III.3.2.2. Typologie des erreurs d'orthographe

Type d'erreur	Définition	Exemple
<i>T1</i>	Mauvais découpage du mot, mot sauté ou tronqué	Un formation* (pour information)
<i>T2</i>	Aberration dans la représentation des sons	Broblème* (pour problème)
<i>T3</i>	Substitution du mot	Mer* (pour mère)
<i>T4</i>	Cumul de fautes grammaticale et lexicale	Les fourmasion* (pour les informations)
<i>T5</i>	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée	Sa maisons* (pour sa maison) Je tu promis* (pour je te promis)
<i>T6</i>	Orthographe lexicale	Jeur* (pour jour)
<i>T7</i>	Signes orthographiques et majuscules, signes de ponctuation	Pére* (pour père)

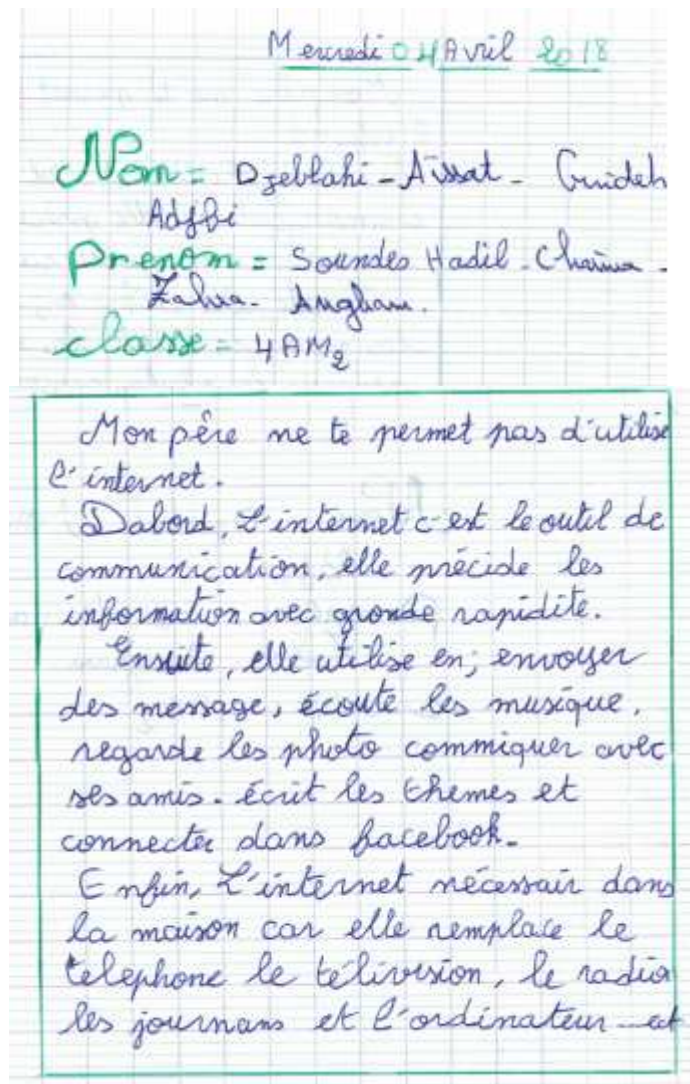
Tableau 01 : Typologie des erreurs

III.3.2.3. Les résultats

Le corpus total est constitué de 16 copies, car les apprenants ont travaillé en groupes de deux ou de trois apprenants. Avant de commencer à compter les erreurs,

nous avons vérifié d'abord le respect de la consigne où nous avons tiré une estimation globale de la productivité.

Dans les 16 textes produits par les apprenants, un total de 304 erreurs a été relevé, le tableau 02 illustrera la distribution des sept catégories d'erreurs et leur nombre pour chaque catégorie. Dans les 08 productions écrites recueillies du groupe témoin (voir échantillon 01) le total des erreurs commises était de 173 erreurs, ce qui donne le pourcentage de 57,00%. Pareillement, le tableau 03 montrera la distribution des sept catégories d'erreurs et leur nombre pour chaque catégorie dans les 08 productions écrites recueillies du groupe expérimental (voir échantillon 02) où le total des erreurs commises était de 131 erreurs, soit un pourcentage de 43,00%.



Echantillon 01

Mercredi 14 Mars 2018.

Nome = Ben Moussa Yasmine
surnom = Boudief Mawar.

Classe = 4 A.M.1

La note	Observation

Aujourd'hui je veux convaincre mon père
à me laisser utiliser l'internet à la maison

Salut papa tu vas bien ?

- Oui ma fille et toi bien ?

- Oui bien donc papa je veux te dire
quelque chose.

- ~~Ok~~ Oui.

- L'internet avait de nombreux
avantages donc j'ai besoin pour préparer
les leçons que j'enseigne.

- D'autre part, j'ai utilisé l'internet
pour communiquer avec mes parents

éloignés, et l'internet facilite la
recherche des informations nécessaires
pour étudier. alors permets-moi
d'utiliser l'internet.

- Oui, mais seulement pour la
nécessité.

- ~~Ooooooh!~~ papa ~~me~~ merci j'étais
mon plus précieux. →

Echantillon 02

Type d'erreur	Définition	Nombre d'erreur	Pourcentage
T1	Mauvais découpage du mot	11	06.35 %
T2	Aberration dans la représentation des sons	00	00.00 %
T3	Substitution du mot	06	03.46 %
T4	Cumul de fautes grammaticale et lexicale	10	05.78 %
T5	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée	63	36.41 %
T6	Orthographe lexicale	49	28.32 %
T7	Signes orthographiques et majuscules, signes de ponctuation	34	19.65 %
Total des erreurs commises		173	

Tableau 02 : Résultats du groupe témoin

Type d'erreur	Définition	Nombre d'erreur	Pourcentage
T1	Mauvais découpage du mot	05	03.81 %
T2	Aberration dans la représentation des sons	01	00.76 %
T3	Substitution du mot	05	03.81 %
T4	Cumul de fautes grammaticale et lexicale	07	05.34 %
T5	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée	49	37.40 %
T6	Orthographe lexicale	44	33.58 %
T7	Signes orthographiques et majuscules, signes de ponctuation	20	15.26 %
Total des erreurs commises		131	

Tableau 03 : Résultats du groupe expérimental

III.3.2.4. L'interprétation des résultats

A travers l'expérience que nous avons menée et les résultats obtenus des productions écrites des deux groupes, nous avons constaté que les apprenants éprouvaient des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage du FLE en général, et la production écrite particulièrement. Le nombre le plus élevé des erreurs était celui des erreurs d'orthographe grammaticale, et un nombre aussi considérable des erreurs d'orthographe lexicale.

Une simple comparaison des statistiques des résultats des tableaux 02 et 03 a révélé nettement que le nombre d'erreurs commises dans les deux groupes était considérablement distinct ; il était de 173 erreurs commises par les apprenants du groupe (01), c'est-à-dire les apprenants du groupe témoin. Alors qu'il était de 131 erreurs commises par les apprenants du groupe (02), c'est-à-dire le groupe expérimental. Cela donne un écart au niveau des erreurs de 42 erreurs.

D'une manière plus détaillée, le nombre des erreurs d'orthographe grammaticale chez le groupe témoin était de 63 erreurs commises, cependant, il était de 49 erreurs chez le groupe expérimental ; en ce qui concerne l'orthographe lexicale, le nombre d'erreurs était de 49 erreurs chez le groupe témoin, alors qu'il était de 44 erreurs chez le groupe expérimental ; en ce qui concerne les erreurs des signes orthographiques, les majuscules et les signes de ponctuation, nous avons remarqué que le nombre de ces erreurs a largement baissé chez le groupe expérimental ; il semble que les apprenants ont pu tirer profit de leurs erreurs commises au cours de la pratique de la dictée préparée, ce qui signifie alors qu'ils étaient conscients du rôle des signes de ponctuation comme éléments significatifs très importants, et c'est ainsi que ces apprenants ont bien respecté la ponctuation du dialogue : les tirets, les guillemets, etc. il faut voir aussi que ces apprenants (du groupe expérimental) étaient plus prudents que ceux du groupe témoin concernant l'écriture des mots en majuscule au début des phrases.

Pour terminer, il est sans dire que la dictée préparée a montré une nette efficacité dans le sens où les erreurs se sont allégées chez le groupe expérimental, encore faut-il penser une familiarisation des apprenants avec la pratique de la dictée pour rendre davantage meilleurs ces résultats.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nul ne peut nier que l'amélioration du niveau des apprenants en langue étrangère notamment le FLE, et précisément l'amélioration de leurs compétences scripturales constitue un potentiel majeur. Du coup, encourager des apprenants à améliorer leurs compétences scripturales en les conduisant vers des pratiques où leurs écrits revêtent une sérieuse prise en compte, et où ils surpasseront les lacunes d'écriture, entre autres, le fait de commettre des erreurs ; un fait considéré parmi l'un des grands obstacles qui les entravent.

La problématique que nous avons prise en charge était ainsi formulée : jusqu'à quel point la pédagogie de l'erreur pourrait être positive pour le traitement des erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne ? Et jusqu'à quel point la dictée préparée proposée comme une activité de préparation à l'écrit pourrait contribuer à une remédiation *à priori* des erreurs orthographiques dans la production écrites ?

Cela nous a conduit à proposer l'hypothèse suivante : proposer la dictée préparée, en tant que vecteur de la pédagogie de l'erreur, dans la séance de la préparation à l'écrit, cette activité contribuerait à alléger le nombre d'erreurs orthographiques commises par les apprenants lors de la production écrite, ce qui conduit facilement à la compréhension des obstacles auxquels font face les apprenants et diminuer au possible le nombre d'erreurs d'orthographe dans la production écrite.

Les résultats de l'expérimentation menée dans l'établissement Bachiri Mohammed de M'Sila ont révélé l'utilité et l'efficacité de l'approche appliquée en vigueur, à savoir, la dictée préparée, ce qui nous a permis de confirmer le rôle positif de l'erreur dans l'amélioration des productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

A partir des résultats obtenus et la comparaison entre les productions écrites du groupe témoin et celles du groupe expérimental, nous avons conclu que notre

intervention par le biais de l'activité thérapeutique faite préalablement dans la séance de la préparation à l'écrit a été profitable et avantageuse pour ces apprenants.

En effet, cela a été très marquant dans le mesure où l'approche mise en place a contribué non seulement à faire diminuer les carences au niveau de l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale et les signes orthographiques y compris les majuscules et les signes de ponctuation, mais aussi à l'enrichissement du lexique selon le constat que nous avons fait en comptant les erreurs produites par les apprenants de chaque groupe.

La complexité de l'orthographe française pose un problème dans un contexte de FLM, nous avons déjà attesté de cette vérité au niveau de l'introduction générale, alors la situation est d'autant plus compliquée qu'il ne le paraissait lorsqu'il s'agit d'un contexte de FLE dans lequel, l'usage de l'arabe algérien affecte la norme linguistique. Les apprenants algériens ont d'autres difficultés spécifiques dans la transcription de certains sons (e) (u) (v) (p), car ces sons n'existent pas dans la langue arabe. De ce fait, le débat sur les erreurs d'orthographe dans les deux contextes (FLE / FLM) devient d'une telle acuité et s'amplifie du jour au lendemain.

En fin, la présente investigation nous a permis de nous construire une conscience autour des pratiques de l'écrit, l'activité de la dictée en l'occurrence ; il est peut être grand temps, et la recherche l'autorise, de partager cette conscience selon laquelle un retour valorisant vers la pratique de cette activité est, seul, censé donner ses fruits. A travers la présente étude, nous espérons avoir contribué à insérer une parcelle dans le domaine de la recherche

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- Angoujard A., Jaffré J-P. et Rilliard J. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : INRP/Hachette.
- Astolfi J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barre De Miniac C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Catach N. (1980). *L'orthographe française: traité théorique et pratique*. Paris : Nathan université.
- Catach N. Duprez D. Legris M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris : Nathan.
- Chauviré Ch, Ogien A. et Louis Quéré (2009). *Dynamique de l'erreur*. Paris : Éditions l'EHSS. Coll. Raisons Pratiques.
- Chervel A et Manesse D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe 1973-1987*. Paris : Calmann-Levy-INRP. 290 p.
- Chervel, A. Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe*. Paris : Calmann-Lévy / INRP.
- Ducard D., Honvault R. et Jaffré J-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan. Coll. Théories et pratiques
- Faïd S. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
- Foulin J-N. et Mouchon S. (2000). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Groupe DIEP.(1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones. D'Europe et d'Amérique*. Wesmael : De Boeck.
- Narcy-Combes M-F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses. 159 p.
- Puren C. (1998). *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE International. Coll. DLE.

2. Articles et périodiques

- Barré De Miniac C. (2000). *Le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Halté J-F. (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie ». Dans *Études de linguistique appliquée*, n° 71, Productions des textes écrits, juillet-septembre.
- Porquier R. et Frauenfelder U. (1980). « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir ». Dans *Le Français dans le monde*, n° 54. pp. 29-36.
- Quq J-P. et Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : PUG.
- Simard C. (1996). « Examen d'une tradition scolaire : la dictée ». Dans S.-G. Chartrand (Ed.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 359-397). Montréal : Les Éditions logiques.

3. Thèses et mémoires

- Aghaeilindi S. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Thèse de Doctorat, discipline ou spécialité : Science de l'Education, soutenue à Université de Toulouse.
- Belala M.H. (2013). *L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne*. Thèse en didactique du FLE, soutenue à l'Université de Constantine 01.
- Fayol M. (2011). *Erreurs orthographiques et paramètres en temps réel : Analyse de textes d'élèves de CM2, 5^e et 3^e*. Thèse en Didactique soutenue à l'Université de Lorraine.

4. Dictionnaires

- Cuq J-P. (2003). *ASDIFLE. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dubois J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Grevisse M. (1980). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- *Le micro Robert, Dictionnaire de langue française* (2007). Paris : Robert. 3^{ème} édition Poche.

- *Le Petit Larousse illustré* (1980). Paris : Larousse.
- *Le Petit Robert* (2000). Paris : Robert.
- *Le Robert des écoles* (2012). France : Pollima Éditions.
- Reuter Y. & al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

5. Documents et manuels pédagogiques

- Abry D. *Introduction à la didactique d'une langue étrangère*. Cours publié chez le CNED – Université Stendhal – Grenoble 3.

6. Articles de presse

- Libération, mardi 31 août 2004.
- *La Presse*, 29 et 30 octobre 2007.

7. Sitographie

- Berninger V. et Fayol M. (2008). « Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation (pp. 1-14). London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Mis en ligne sur :
<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=234&fr=true>
- <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html>
- <http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-ereur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>
- <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lerreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html>

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
Chapitre I. Écrire en FLE et fatalité de l'orthographe	07
I.1. Qu'est-ce-que l'écrit ?	08
I.1.1. L'écriture	08
I.1.2. L'écriture en français	09
I.2. L'orthographe française	10
I.2.1. Définitions	10
I.2.2. Les composantes de l'orthographe	11
I.2.2.1. L'orthographe lexicale	11
I.2.2.2. L'orthographe grammaticale	11
I.2.3. Complexité du système orthographique français	12
I.3. Traiter les erreurs orthographiques au moyen de la dictée	14
I.3.1. Que signifie la dictée ?	15
I.3.2. Types de dictée	15
I.3.2.1. Types selon la mesure des unités linguistiques	15
I.3.2.1.1. Dictée de mots	15
I.3.2.1.2. Dictée de phrases	16
I.3.2.1.3. La dictée de textes	16
I.3.2.2. Types selon leur but assigné	17
I.3.2.2.1. La dictée de contrôle	17
I.3.2.2.2. La dictée préparée	18
I.3.2.2.3. La dictée dirigée	18
I.3.2.2.4. La dictée-consultation (dictée sans faute)	19
Chapitre II. L'erreur, une situation d'apprentissage	22
II.1. La dyade erreur / faute	23
II.1.1. Qu'est-ce que l'erreur ?	23
II.1.2. Qu'est-ce que la faute ?	24
II.2. Typologie des erreurs selon Jean-Pierre Astolfi	24
II.2.1. Erreur liée à la compréhension de la consigne	24

II.2.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles	25
II.2.3. Erreur et représentations notionnelles des apprenants	25
II.2.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles	26
II.2.5. Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant	26
II.2.6. Erreur liée à une surcharge cognitive	26
II.2.6.1. La mémoire de travail	27
II.2.6.2. La mémoire à long terme	27
II.2.7. Erreur liée au transfert des connaissances entre disciplines	28
II.2.8. Erreur liée à la complexité propre du contenu	28
II.3. Le statut de l'erreur	28
II.3.1. Conception de l'erreur dans le modèle transmissif	29
II.3.2. Conception de l'erreur dans le béhavioriste	30
II.3.3. Conception de l'erreur dans le constructivisme	31
II.3.4. Conception de l'erreur dans le socioconstructivisme	31
II.4. La pédagogie de l'erreur	33
II.5. Corriger l'erreur	33
Chapitre III. Cadre empirique de la pédagogie de l'erreur	36
III.1. La pédagogie de l'erreur comme objectif de travail	36
III.2. Échantillonnage	36
III.3. L'expérimentation	37
III.3.1. Description de l'expérimentation	37
III.3.1.1. Le groupe témoin	38
III.3.1.1.1. La première séance (préparation à l'écrit) G01	38
III.3.1.1.2. La deuxième séance (production écrite) G01	40
III.3.1.2. Le groupe expérimental	41
III.3.1.2.1. La première séance (préparation à l'écrit) G02	41
III.3.1.2.2. La deuxième séance (la production écrite) G02	43
III.3.2. L'analyse des résultats	44
III.3.2.1. Outils d'analyse	44
III.3.2.2. Typologie des erreurs d'orthographe	45
III.3.2.3. Les résultats	46
III.3.2.4. L'interprétation des résultats	49

Conclusion générale	51
Bibliographie	54
Table des matières	

الملخص

إن إتقان اللغة المكتوبة يمثل أحد أهداف تدريس الفرنسية كلغة أجنبية في المنظومة الجزائرية، فالكتابة عنصر أساسي للنجاح الأكاديمي، إلا أن آلية كتابة هذه اللغة بشكل سليم تشكل عقبة كبيرة أمام المتعلمين. تهدف هذه الدراسة إلى تحسين الإنتاج الكتابي لطلاب السنة الرابعة متوسط، وذلك من خلال معالجة الأخطاء الإملائية المقدمة مسبقاً في جلسة التحضير، مع الاستفادة من الخطأ الذي لم يعد يُنظر إليه كإحدى السلبيات لدى المتعلمين، ولكن كخطوة طبيعية، لا غنى عنها في التعلم، وكأداة تعليمية تحتل مكاناً هاماً في مجال التعليم الحديث.

الكلمات المفتاحية

التدريس والتعلم، الكتابة، الإملاء، الجواجز، الإنتاجات المكتوبة، الخطأ، العلاج.

Résumé

La maîtrise du langage écrit est l'un des objectifs de l'enseignement du FLE dans le contexte algérien, l'écrit est un élément-clé pour la réussite scolaire. Cependant l'orthographe française constitue un redoutable obstacle pour les apprenants.

Notre travail de recherche vise à améliorer les productions écrites des élèves de 4^{ème} année moyenne à travers un traitement des erreurs orthographiques fait à priori dans la séance de la préparation à l'écrit, en tirant profit de l'erreur qui n'est plus considérée comme l'effet de l'ignorance, mais comme une étape normale et indispensable dans l'apprentissage, et comme un outil d'enseignement qui occupe une place importante dans la didactique moderne.

Mots clefs

Enseignement/ apprentissage, écrit, orthographe, obstacle, productions écrites, erreur, traitement.

Abstract

The mastery of the written language is one of the objectives of the teaching of the FLE in the Algerian context, the writing is a key element for the academic success. However the French spelling constitutes a formidable obstacle for the learners.

Our research work aims at improving the written productions of the average 4th grade students through a treatment of orthographic errors made in advance in the preparation session, taking advantage of the error that is no longer considered. as the effect of ignorance, but as a normal and indispensable step in learning, and as a teaching tool that occupies an important place in modern didactics.

Key-words

Teaching/ learning, writing, spelling, hurdle, written productions, error, treatment.