

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

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Faculté des Lettres et des langues

Département des Lettres et Langue
Française

N° :.....



Domaine : lettre et langue étrangères

Filière : langue française

Option : didactique des langue étrangère

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

Par : Harizi Sara

Intitulé :

Le statut de l'erreur dans la production écrite

cas des élèves de la 5^{ème} année primaire

Ecole Rjemm Abdelkader - M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

BOUGLIMINA Mustafa Université Mohammed Boudiaf M'sila Président

Bensefa Youssef Nabil Université Mohammed Boudiaf M'sila Rapporteur

GUAOUDI Fella Université Mohammed Boudiaf M'sila Examineur

Année universitaire : 2021 /2022

REMERCIEMENTS

*Je remercie **ALLAH** le tout puissant de m'avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.*

*Je retiens tout d'abord à remercier Monsieur **BENSEFA Nabil** pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, et sa disponibilité durant ma préparation de ce mémoire.*

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

*Je tiens à remercier **Mme Amroun Najete** et ses élèves d'avoir accepté volontiers de participer à cette étude.*

*Je tiens à remercier **Mme HARIZI NASSIRA** professeur au département d'anglais à M'silla, pour ses supports, et ses remarques pertinentes.*

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

*À mes chers parents : **Ammar et Fatiha**. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour dont ils ne cessent de me combler. Que Dieu leur procure une bonne santé et une longue vie.*

*La mémoire de mon défunt grand-père « **Mohammed** », si lointain, si proche que le bon Dieu ait son âme.*

*À mes grands-mères « **WREYDA et REBH** », le vrai symbole de l'amour et de la bonté du cœur.*

*À tous mes charmants frères **Abdoullah, Abderrahmane, et Younes** et à ma belle cousine **HIBA**.*

*À mes oncles **Omar et Abdelghani***

*À mes merveilleuses tantes **Assia, Noura, Hanane, et Anissa***

À tout ma famille, et à toutes les personnes qui par leur amour et leur encouragement, m'ont ouvert la voie vers les cimes du savoir.

Table des matières

Introduction générale	09
Cadre Théorique	
Chapitre I	Concepts définitoires de l'erreur
Introduction	15
I.1 L'enseignement de FLE dans le system éducative en Algérie	15
I. 2 Définition de l'erreur	16
I. 3 Distinction entre faute et erreur	17
I.4 La notion de l'erreur	18
I.4.1 L'erreur dans la théorie de transmissive	19
I.4.2 L'erreur dans la théorie cognitiviste	19
I.4.3 L'erreur dans la théorie constructiviste	19
I.4.4 L'erreur dans la théorie socioconstructiviste	20
I.5 Types d'erreurs	20
I.5.1 Erreurs de forme	21
I.5.2 Erreurs de contenu	21
I.6 L'erreur en didactique	21
I.6.1 Statut de l'erreur	21
I.6.2 La typologie sur l'origine de l'erreur	22
I.6.3 Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde	23
I.6.4 Traitement des erreurs	24
I.6.4.1 Les types des erreurs à corriger	25
Conclusion	26
Chapitre II	Des considérations importantes sur la production écrite
Introduction	28
II. 1 La production écrite	29

II. 1.1 L'importance de production écrite	30
II. 1.2 La place de production écrite dans l'enseignement apprentissage de FLE	30
II. 2 Remédiations immédiate VS Remédiations différée	30
II. 3 Remédiation des erreurs dans la production écrite	30
II. 4 Définition de l'évaluation	30
II. 4.1 Différents types d'évaluations	31
II. 4.1.1 évaluation diagnostique	31
II. 4.1.2 évaluation formative	31
II. 4.1.3 évaluation sommative	32
Conclusion	33
CADRE PRATIQUE	
Chapitre III : Etude méthodologique et analytique et discussion des données recueillis	
Introduction	35
III. 1 Etude méthodologique	35
III.1.1 Présentation du sujet	36
III.1.2 La méthode	36
III.1.3 Type d'échantillon	37
III.1.4 Collecte de données	39
III.1.4. 1 Questionnaire	39
III.1.4.2 Corpus de production écrite	39
III.1.4.2.1 La grille d'analyse	39
III.1.4.3 Le déroulement de la séance	40
III. 2 L'analyse et discussion des données recueillis	40
III.2.1 L'analyse du questionnaire	41
III.2.1.1 Item N 01	42
III.2.1.2 Item N 02	42

III.2.1.3 Item N 03	43
III.2.1.4 Item N 04	43
III.2.1.5 Item N 05	44
III.2.1.6 Item N 06	44
III.2.1.7 Item N 07	44
III.2.1.8 Item N 08	44
III.2.1.9 Item N 09	44
III.2.1.10 Item N 10	44
III.2.1.11 Item N 11	44
III.2.1.12 Item N 12	45
III.2.1.13 Item N 13	45
III.2.1.14 Item N 14	45
III.2.2 L'analyse de corpus des productions écrites	45
III.2.2.1 Quelques exemples d'erreurs	46
III.2.2.1.1 Erreurs de ponctuation	46
III.2.2.1.2 Erreurs d'orthographe	46
III.2.2.1.3 Erreurs des pronoms personnels	47
III.2.2.1.4 Erreurs de conjugaison	48
III.2.2.1.5 Erreurs de vocabulaire	49
III.2.3 Synthèse des résultats de l'étude	50
III.2.3.1 Résultats de l'analyse de questionnaire	51
III.2.3.2 Résultats de l'analyse de corpus	52
III.2.4 Recommandations pédagogiques	52
Conclusion	53
Conclusion générale	55
Bibliographie	58
Annexes	61

Liste des tableaux

Tableau 1 : Grille d'analyse	42
Tableau 2 : la boîte à outils	42
Tableau 3 : Les réponses de question 1	42
Tableau 4 : Les réponses de question 4	43
Tableau 5 : Les réponses de question 5	43
Tableau 6 : Les réponses de question 6	43
Tableau 7 : Les réponses de question 7	44
Tableau 8 : Les réponses de question 8	45
Tableau 9 : Les réponses de question 9	45
Tableau 10 : Les réponses de question 10	46
Tableau 11 : Les réponses de question 11	47
Tableau 12 : Les réponses de question 12	48
Tableau 13 : Résultats détaillés des erreurs de la production écrite	49
Tableau 14 : Le niveaux de compétence de participants selon les erreurs commises	50
Tableau 15 : Résultats globales des erreurs de la production écrite	50

Listes des figures

Graphique 1 : Les erreurs communes par les élèves dans les productions écrites	48
---	-----------

Introduction générale

Introduction

Introduction générale

Le français est devenu une matière importante dans les programmes scolaires algériens. Pour des raisons historiques, il a été adopté par les écoles pour l'utiliser dans un double but : s'ouvrir au monde francophone et s'exposer aux différentes sciences connues de l'homme.

Par conséquent, beaucoup de communications personnelles ou professionnelles se font en français. Cette utilisation fréquente explique le statut fondamental de l'enseignement des langues étrangères, dès la troisième année du primaire et se poursuivant dans l'enseignement moyenne.

Durant ce parcours, l'élève apprend à parler, lire, et écrire en français.

Ainsi, dans le cadre de notre étude nous allons nous intéresser à une étape scolaire importante c'est celle du primaire et plus particulièrement à la 5^{ème} année primaire là où le l'élève a déjà deux ans d'étude de cette langue, notre objectif d'étude serait à cerner quelques erreurs commises par les élèves de la 5^{ème} A.P dans leur production écrite.

Lors du profit de sortie d'un parcours du primaire pour passer à un nouveau profit d'entrée, celui du cycle moyen, l'apprenant de la 5^{ème} A. P est appelé à fournir des efforts pour arriver à rédiger un paragraphe assez correct ; d'où, sans commettre assez d'erreurs. Et, il est à recommander tout enseignant de ce parcours primaire à : cerner les entraves des erreurs rencontrées chez les apprenants de la 5^{ème}, trouver des remèdes à celles-là, guider les apprenants à, au moins, rédiger correctement un paragraphe sans commettre assez d'erreurs. Tel était notre objectif de la présente recherche.

Définition de l'erreur

« *L'erreur est considérée comme une étape nécessaire et source d'enseignements pour tous* » (Astolfi Jean-Pierre, 2014).. Les étudiants ont donc le droit de faire des erreurs et doivent être reconnus et considérés. Le traitement des erreurs crée un climat de confiance, où les erreurs deviennent un matériau collectif de construction des connaissances.

Introduction

Pour l'apprenant, « *le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne son autonomie pédagogique* » (DEVAL Karine, 2000)

Pour l'enseignant, « *l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, et de différencier les approches pédagogiques* ». Astolfi JP, 1997)

Définition de production écrite

Pierre LARGET (1998, p.89) confirme que « la production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations » pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires »

L'écriture permet le processus nécessaire pour porter de nouvelles connaissances à l'expérience antérieure (Emig, 1977 ; Fulwiler, 1982 ; Tomlinson, 1990).

Ce mode de communication décide la mise en œuvre des savoir-faire et des stratégies que l'élève sera appelé à les avoir progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

Ecrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code spécifique, celui de l'écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques et socioculturelles, comme le définissent Gruca et Cuq (2002, p. 182)« *Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* ». Nous pouvons définir la production écrite comme l'action de rédiger un message écrit afin d'atteindre le but de communication.

La production écrite est une partie importante de l'apprentissage de la communication efficace. Cela nous permet d'accéder et d'utiliser nos connaissances et nos expériences de manière significative, et de communiquer nos pensées et nos sentiments avec précision, ou encore réagir face aux différentes situations (commenter, argumenter...).

Introduction

Le développement des connaissances linguistiques de l'élève se fait à travers divers exercices d'écriture qui permettent d'enrichir son vocabulaire, la pratique des règles de grammaire et l'utilisation des temps verbaux. Enfin, les textes produits par les apprenants peuvent être utilisés comme moyen d'évaluation des compétences en écriture des élèves dans l'enseignement primaire.

Nous remarquons que les enseignants ont l'habitude de corriger les productions écrites des élèves, en rendant compte les erreurs les plus fréquentes de leurs apprenants lors de la production écrite et qui rendront cette dernière difficile à réaliser. De ce fait, nous nous permettons de poser la problématique suivante :

Sous quel effet, l'apprenant de la 5^{ème} année primaire serait soumis à commettre des erreurs de divers types lors de la réalisation d'une production écrite en sa classe de FLE ?

D'autres questionnements qui sont sous-jacents, nous mèneront à s'interroger comme suit :

- L'erreur commise par un apprenant de la 5^{ème} A.P, sera-t-elle constructive à améliorer la production écrite de ce dernier?
- Quel remédiation, l'enseignant pourra établir pour améliorer la production de l'apprenant sans qu'il y ait assez d'erreurs?

Notre travail a pour objectif est de s'inscrire dans la détermination des différents types des erreurs rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire, et de savoir les attitudes des enseignants à propos de ces erreurs.

Pour arriver à ces objectifs nous posons les questions suivantes :

- Quel est le point de vue des enseignants sur le rôle des erreurs dans l'apprentissage de la production écrite?
- Quels sont les erreurs les plus communes chez les élèves de 5^{ème} année primaire dans leur production écrite ?

Les enseignants se focalisent beaucoup plus sur la correction des erreurs sans les connaître, ce qui est une étape importante dans le traitement des erreurs des apprenants. Cette recherche vient pour combler cette lacune, par connaître d'abord les erreurs les plus fréquentes chez les élèves dans leurs productions écrites afin de les mettre en considération lors de la correction

Introduction

Pour répondre aux questions de recherche citées dessus, et afin d'avoir une idée précise sur les erreurs des élèves dans leur production écrite. Nous avons suivi la méthode descriptive. Le collecte des données est faite à travers deux instruments de recherche ; un questionnaire adressé aux 11 enseignants et l'analyse de corpus (analyse de production écrite de 18 élèves).

Cette étude est basée sur un échantillon de 5^{ème} année primaire qui est choisi aléatoirement, les participants sont des enseignants volontaires ainsi que des élèves.

Notre recherche s'étale sur trois chapitres, où il s'agira d'un cadre théorique qui contient deux chapitres le premier intitulé « le concept définitoire de l'erreur », le deuxième est sous l'intitulé de « les considérations importantes sur la production écrite » et un cadre pratique divisé en deux parties l'une est consacré pour « l'étude méthodologique » et l'autre pour « l'analyse des données recueilli » que nous allons recueillir par la suite.

Le premier chapitre intitulé « le concept de l'erreur », On a commencé de parler sur L'enseignement de FLE dans le system éducatif en Algérie, par la suite nous avons définir la notion de l'erreur, le jumelage avec la faute et comment le statut de l'erreur a changé en didactique des langues. En addition, on va parler de l'erreur dans les différentes théories pratiques (la théorie cognitiviste, la théorie constructiviste et la théorie socioconstructiviste).

Voir aussi quelle est la différence entre erreur et faute ainsi que l'origine de l'erreur d'une part. D'autre part, nous avons analysé les différents types d'erreurs que l'on peut trouver selon leur origine et de quelle façon on doit aborder le traitement des erreurs.

Le deuxième chapitre est intitulé « des considérations importantes sur la production écrite », nous avons évoqué la définition de production écrite, son importance de production écrite, ainsi sa place dans l'enseignement-apprentissage de FLE.

Le troisième chapitre est sous l'intitulé de « étude méthodologique et analyse des données recueillis », il est divisé en deux parties. la première est consacré pour « l'étude méthodologique » Il s'agit de la présentation et la mise en pratique de travail, nous aborderons la présentation du sujet étudié et l'échantillon à travers lequel on a appuyé

Introduction

la recherche ,ainsi le collecte des données qui présente l'une des phases les plus importantes de la conduite de recherche, en addition nous avons présenté les instruments de recherche ; le questionnaire , le corpus de production écrite et la grille d'analyse qu'on a travaillé avec .

La deuxième partie réservera au cadre pratique, sous l'intitulé de « l'analyse et la discussion des données ». Comme on a déjà mentionné, l'échantillon comprend 18 apprenants de 5ème année A.P. Nous avons collecté 18 des productions écrites et les avons analysées pour fournir le nombre d'erreurs commises par ces apprenants et la fréquence de chaque catégorie, on a terminé par donner des recommandations pédagogiques afin d'améliorer la performance des apprenants dans la production écrite.

Cadre Théorique

CHAPITRE I : Concepts définitoires de l'erreur

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous avons vu ce que signifie « l'erreur » ainsi que « la faute ». De ce fait, il existe une distinction entre ces deux termes, nous en avons donc fait la distinction. D'abord, on a évoqué la notion de l'erreur, ensuite, nous avons cité les différents types d'erreurs, leur classement dans l'enseignement –apprentissage de FLE ainsi leur statut. Dans la 2^{ème} partie de chapitre nous avons défini la production écrite, et voir leur importance aussi sa place dans l'enseignement –apprentissage des langues étrangères. Nous avons parlé aussi de différentes manières de traitement des erreurs, et nous avons terminé par définir l'évaluation en évoquant les différents types d'évaluation qui existent.

I.1 L'enseignement de FLE dans le system éducatif en Algérie

L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère. Au cours des dernières années, un certain nombre de réformes ont été mises en place dans les quelles le français occupe une place prépondérante dans les programmes scolaires (Fiard Jacques, 2006).

D'abord, L'enseignement des langues étrangères est un enjeu majeur pour l'Algérie, et pour le système éducatif en particulier. Le succès d'une telle approche dépend largement de la reconnaissance de la réalité multilingue et multiculturelle de la société (Giordan André, 2013).

Le français est une langue majeure de communication internationale, et c'est la langue étrangère la plus apprise après l'anglais. C'est aussi la neuvième langue la plus parlée au monde. Le français est la deuxième langue étrangère la plus parlée au monde et il est parlé sur tous les continents (Favre Daniel, 2013).

Après avoir passé trois années d'apprentissage du français du primaire, l'élève passe l'examen de fin du cycle primaire qui lui donne l'accès au cycle moyen. Nous rappelons que ce cycle compte quatre années pendant lesquelles le français est enseigné à raison de trois heures hebdomadaires par années.

Dans l'approche traditionnelle, la langue est considérée comme un outil que d'autres disciplines peuvent utiliser. L'enseignement du français comme matière a pour but d'aider un groupe social ou professionnel à communiquer dans la langue et à travailler en français dans sa spécialité (Giordan André, 2013).

Autrement dit, l'enseignement du français est ici considéré comme un moyen d'accès à d'autres savoirs et savoir-faire.

I. 2 Définition de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « errer », de « errare » est considéré comme *« un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychiques qui en résultent »* (Robert, 2009, p. 920).

I. 3 Distinction entre la faute et l'erreur

Par des procédures de stimulus/réponse/renforcement, l'apprenant participe au succès qui résulte de l'atomisation de la difficulté et de la progression sans erreur. En revanche, dans l'approche communicative, les erreurs sont considérées comme une étape transitoire de l'apprentissage et représentent une construction instantanée de l'apprenant. Des études comparatives tentent de proposer des traitements spécifiques pour les erreurs qui sont vues comme des points d'appui à l'apprentissage. Apprenez pourquoi et quand des erreurs se produisent, et ce qui devrait intéresser tout enseignant et éducateur (ORDHO, 2008).

Frei a révolutionné la notion d'erreur en proposant une cohérence d'énoncés jugés normativement défectueux - selon FREI, l'erreur fait partie de la phénoménologie du langage, avec des règles et des lois identifiables. Les locuteurs confirmés qui sont désinvoltes à propos de la langue restent des locuteurs confirmateurs parce qu'ils ne s'écartent pas de ce qui est acceptable et justifié par le groupe linguistique auquel ils appartiennent. Guillaume affirme que "le langage est l'ensemble des choses permises dans le langage". Les locuteurs confirmés sont qualitativement dominants et ont donc plus de choix linguistiques que les locuteurs qui ne maîtrisent pas la langue (OCDE, 2015).

"L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais aussi l'effet d'une connaissance antérieure, qui a ses intérêts, ses réussites, mais aujourd'hui s'avère fausse, ou tout simplement ne correspond pas" (Ristea Paula Maria, 2006).

Dans l'apprentissage des langues, les erreurs sont inévitables et temporaires. Une diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de la connaissance.

Compte tenu de l'omniprésence des erreurs dans l'apprentissage, il est nécessaire d'analyser sa place dans l'enseignement des langues. Jusque-là, en pédagogie, les erreurs étaient généralement considérées comme négatives. Souvent assimilée à une "faute", cette dernière doit être sanctionnée pour disparaître.

La distinction entre erreurs et fautes est étroitement liée à la dichotomie capacité/performance de Chomsky. Selon Chomsky, la compétence renvoie au système de règles que le sujet parlant intériorise afin qu'il soit capable de comprendre ou de dire d'innombrables phrases inédites. La performance est l'expression de la capacité du sujet parlant dans son acte de parole. Ainsi, des erreurs sont intégrées au système grammatical de l'apprenant par manque de maîtrise des règles de fonctionnement. Les erreurs sont associées à des performances indépendantes du niveau de compétence et sont généralement non répétitives et autocorrectives. Étant donné la convergence qui existe entre le sens de la langue qui existe dans l'esse et la langue à apprendre, certaines situations sont plus sujettes aux erreurs et aux distractions (Meirieu, Philippe, 2013).

Dans le processus d'apprentissage et d'utilisation d'une langue, les erreurs et les fautes sont inévitables - personne ne peut dire qu'il parle parfaitement une langue. Le locuteur adulte est plus conscient des erreurs, et il a souvent peur de faire des erreurs, ce qui ralentit son apprentissage. Il est moins risqué pour les étudiants en langues de s'exprimer en classe car ils ne veulent pas faire d'erreurs. Dans les cours de langue, *« le filtre affectif doit être faible, c'est-à-dire que les enseignants doivent veiller à créer une atmosphère 'conviviale' qui maximise leur capacité à s'exprimer en les encourageant à s'exprimer plutôt que de risquer d'être punis pour chaque erreur qu'ils commettent »* (Jean, 1997).

Il est nécessaire d'attribuer aux fautes un état de lieu d'une activité. Cependant, l'enseignant ne doit pas corriger toutes les fautes d'une manière systématique. Il faut recourir à une remédiation discrète et favoriser l'expression sur la correction, sans laisser les erreurs se fixer car cela risque de produire le phénomène de fossilisation chez l'apprenant. Les enseignants peuvent mettre les apprenants dans un processus d'autocorrection à travers une réflexion sur les raisons pour lesquelles ils commettent des erreurs (Reuter Yves, 2013).

I. 3 Notion de l'erreur

Dans les écoles, le succès a plus de poids que les erreurs. Ils ont réalisé que faire des erreurs fait partie de l'apprentissage normal et qu'il est impossible d'apprendre sans faire quelques erreurs. *« L'erreur est humaine »*, dit TolfiJp (1997). Apprendre une nouvelle langue est comme n'importe quel autre type d'exercice que les humains font.

Lorsque les humains rencontrent quelque chose de nouveau, ils passent par un processus d'adaptation et d'apprentissage. Ils se trompent et se trompent.

En pédagogie, « *l'erreur désigne une réponse ne correspond pas à la réponse, ou un comportement attendu* » (Harriet N, 2018). Le concept d'erreur est traditionnellement lié à l'idée de faute, avec ses connotations négatives. La conception dominante de la pédagogie suggère que les erreurs commises par les élèves doivent être prises en compte par l'enseignant.

D'une part, les erreurs semblent inévitables dans le processus d'apprentissage normal. Lors de la situation d'enseignement, on ne peut pas imaginer qu'un enseignant offre un enseignement parfaitement adapté à tous ses apprenants, puisque les personnes n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage selon le domaine et la méthode d'apprentissage considérés. « *L'apprenant est fait obligatoirement des erreurs* » - (BenlehlouhKh, 2018).

Nous voyons que le terme "erreur" a des définitions différentes. L'erreur est définie comme un résultat incorrect ou imprévu d'un processus ou d'une action. Selon X U (2008) « *le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez les apprenants* ». Des chercheurs sur l'apprentissage des langues tels que Michel Billières et Robert Morley ont découvert que les erreurs font toujours partie de l'apprentissage.

I.4.1 L'erreur dans la théorie transmissive

C'est le plus ancien parcours de la région. Le système éducatif au 16ème siècle a été développé par les Jésuites. Le rôle de l'enseignant est de transmettre ses connaissances à ses élèves. Les étudiants doivent passivement recevoir et reproduire les connaissances. Ce courant est basé sur la répétition et la mémoire (DEVAL Karine, 2000).

Cette tendance a commencé au début du XXe siècle et est devenue célèbre dans les années 1960 et 1970. Le rôle de l'enseignant est d'acquérir des connaissances, de répartir les tâches en modules, de faire progresser les élèves et de renforcer les comportements observables. L'élève est passif, il écoute et déduit des comportements à reproduire ou à nommer (Favre Daniel, 1995).

En résumé, ce courant est basé sur le renforcement positif et négatif. Une bonne réponse donne une récompense, une mauvaise punition - l'élève est considéré comme un apprenant actif.

I.4.2 L'erreur dans la théorie cognitiviste

Behaviorisme et cognitivisme coexistent. Le rôle de l'enseignant est d'aider à construire et à organiser les connaissances. L'élève est actif, il traite l'information et il sait comment il construit ses connaissances (Tarpinian Armen, 2013). Dans l'ensemble, ce parcours est basé sur le principe que l'apprentissage doit être basé sur le bagage cognitif et les connaissances préalables de chaque élève.

I.4.3 L'erreur dans la théorie constructiviste

Cette tendance a commencé dans les années 60 et 70 et a été défendue par J-Piaget. Le rôle de l'enseignant est d'être un mentor et de développer les conditions d'apprentissage. L'élève est actif, il apprend dans l'action, l'acteur il se forme. Au total, cette tendance repose sur le fait que l'apprentissage est une construction personnelle (Giordan André, 2013).

I.4.4 L'erreur dans la théorie socioconstructiviste

Ce courant a commencé dans les années 1990. Le rôle de l'enseignant est d'être un éducateur et un facilitateur, de favoriser les échanges et de favoriser les interactions. L'élève est engagé et interagit avec les autres (apprenants et enseignant). Ce courant repose sur le fait que l'apprentissage est facilité par le langage (Favre Daniel, 2013).

I.5 Types d'erreurs

Si nous parlons de différents types d'erreurs, il faut dire que les erreurs qui se produisent lors de l'apprentissage d'une langue ne sont pas graves. Il existe cinq principaux types d'erreurs qui peuvent survenir lors de l'enseignement d'une langue étrangère : la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe et la sémantique. Pour l'évaluation du travail écrit, nous nous concentrons sur les principales erreurs qui peuvent survenir. Le travail se situe entre deux catégories : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL). Sur la base de notre pratique pédagogique, nous divisons

les principales erreurs que les élèves commettent en écrivant en deux catégories : les erreurs de forme et les erreurs de contenu (Reuter Yves, 2013).

I.5.1 Erreurs de forme

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

- **Groupe nominal** : Ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs).
- **Groupe verbal** : Il s'agit des erreurs morphologiques. Logiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs).
- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élève d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez-lui (Benlehlouh KH, 2013).

I.5.2 Erreurs de contenu

Lors de la lecture de la consigne (le sujet), il est idéal que l'apprenant la comprenne bien. Sinon son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet, une fois que l'apprenant a compris le sujet il doit respecter les consignes. Il est évident

qu'alors dans la production écrite un certain nombre de mots est imposé à l'apprenant et vous obtenez une marge. Une autre chose à garder à l'esprit lorsque vous écrivez est le type de texte que vous écrivez. L'apprenant doit être respectueux du type de texte. Il n'est pas autorisé à écrire une histoire au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni à écrire une lettre qui prend la forme d'une histoire. Lors de l'écriture, il lui est toujours conseillé d'écrire de manière structurée et cohérente. Pour pouvoir comprendre ce texte, l'apprenant doit utiliser les bons mots-outils (articulateurs logiques) afin que leur articulation du texte soit claire (Vecchi Gerard, 2000). L'apprenant doit faire attention au genre du texte. Le plus gros problème de ces défauts est qu'ils s'accompagnent souvent d'erreurs de langage qui sont des erreurs de forme.

I.6 L'erreur en didactique

En didactique des langues étrangères l'erreur, « *est un écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de faute* ». (JAQUEF, AURIACE). C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation (Guide de l'enseignement AP, Septembre 2016). Cependant, il s'avère qu'elle est une bonne analyste des modèles d'enseignement. Dans le domaine scolaire, l'erreur est considérée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage, voire comme une étape nécessaire à la construction de nouvelles connaissances, en ce sens que l'erreur est inévitable dans le processus normal d'apprentissage. Pour l'enseignant, il s'agit d'un indicateur qui lui permettra d'évaluer les acquis des élèves. Pour le chercheur, cela peut être une manière d'étudier les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues. Pour l'apprenant, l'erreur sera un facteur important dans son évaluation et sa progression dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Lozac'H Anthony, 2012).

I.6.1 Statut de l'erreur

L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif. L'erreur peut également servir d'indicateurs des processus intellectuels en jeu lors d'un apprentissage (Isabelle Gruca, 2002). Dans ce cas, on considère que cet apprentissage passe obligatoirement par des moments de difficultés face

auxquelles les étudiants doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes.

L'enseignant peut avoir ce rôle : il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactiques à mettre en œuvre. (Jean Pierre Astolfi) nous propose à cet effet, une typologie des erreurs en fonction de leurs origines.

I.6.2 La typologie sur l'origine de l'erreur

- Erreurs relevant de la compréhension des consignes.
- Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes du maître.
- Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves.
- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.
- Erreurs portant sur les démarches adoptées.
- Erreurs dues à une surcharge cognitive.
- Erreurs ayant leur origine dans autre discipline.
- Erreurs causées par la complexité propre du contenu.

I.6.3 Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde

« *Les erreurs reflètent les compétences de l'apprenant à un stade particulier et représentent également certaines caractéristiques générales de l'acquisition du langage* » (Richards, 1971, p. 173). Corder (1967) dit que les erreurs avertissent l'enseignant des progrès de l'apprenant et de ce dont il a encore besoin pour faire des études. De plus, ils informent les chercheurs sur les stratégies utilisées par les apprenants lors de l'apprentissage de la langue.

En d'autres termes, les erreurs sont essentielles pour les apprenants car ce sont les outils pertinents qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible.

En bref, les erreurs fournissent une rétroaction aux enseignants, car ils peuvent apprendre d'eux sur l'efficacité du matériel et des techniques pédagogiques, et quelles parties du programme ont été correctement étudiées ou enseignées, et quelles parties nécessitent plus d'attention (Corder, 1973).

I.6.4 Traitement des erreurs

L'erreur représente une étape nécessaire dans l'acquisition de la connaissance, on peut admettre qu'un élève a progressé après d'être trompé. Donc, l'apprenant est cerné de ne pas produire les mêmes erreurs.

I.6.4.1 Les types des erreurs à corriger

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactiques des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois (Peyronnet Emmanuèle, 2006).

Quant aux chercheurs, ils ont adopté les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « une classification générale des erreurs » à corriger :

- **Erreurs qui affectent la compréhensibilité des informations** : ces erreurs peuvent affecter négativement la compréhension d'un énoncé. Ils empêchent, endommagent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission d'informations. De plus, certains d'entre eux peuvent parfois être trompeurs.
- **Erreurs fréquentes** : Il s'agit d'erreurs commises par un seul apprenant ou d'erreurs courantes commises par un groupe d'apprenants. Par exemple, omissions d'articles très courantes et, manque d'accents. Premièrement, il faut dire aux apprenants que, comme l'ont montré la plupart des chercheurs comme "Michel Biliaires et Robert Morley", ils font généralement des erreurs dans leur écriture, et les erreurs sont inévitables à tout moment. Il est largement admis qu'il s'agit d'un phénomène naturel tout au long du processus d'apprentissage. Cependant, il est important d'accepter des conseils miséricordieux face aux erreurs.

«C'est pourquoi ni les enseignants ni les élèves devraient y penser négativement. Plutôt que de punir ou d'éviter les erreurs » (Benlehlouh KH, 2013). Il est nécessaire de les placer au centre de l'approche pédagogique car ils constituent une étape importante dans l'acquisition des connaissances linguistiques. Alors comment/doit-on les corriger pour ne pas refaire les mêmes fautes d'écriture ? Fais ceci :

- Premièrement, au début d'un cours consacré à la production écrite, il est important d'avoir un diagnostic des compétences de chaque apprenant.
- Deuxièmement, c'est pourquoi il est recommandé que la nature des erreurs d'enseignement soit clairement expliquée en classe, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.
- Troisièmement, Il n'est pas nécessaire de considérer l'impact des codes oraux sur les textes écrits, pour le français où les mots s'écrivent différemment qu'ils ne se prononcent, pour éviter tout effet néfaste de l'oral sur les codes écrits (langue écrite) jusqu'à ce que l'apprenant ait démontré sa maîtrise des transpositions des codes écrits.
- Quatrièmement, Une fois les clarifications apportées, il est conseillé aux enseignants de corriger les erreurs sans culpabiliser ni effrayer les apprenants. Pour ce faire, il doit consacrer suffisamment de temps à l'identification, par une pratique systématique et individualisée, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs(Minois, G , 2006).

En conclusion, nous pensons qu'il est nécessaire de définir un contrat clair pour les apprenants et de veiller à ce que des stratégies soient mises en œuvre au sein de la classe pour garder les apprenants alertes et responsables des progrès afin que les erreurs puissent être éliminées.

Conclusion

D'après l'étude théorique, nous avons constaté que l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément l'apprentissage de l'écrit en FLE renforcent des difficultés qui résultent des erreurs de plusieurs origines.

Chapitre II : Des considérations importantes sur la production écrite

Introduction

Tout au long de ce chapitre, nous avons examiné la notion de production écrite ainsi que son statut et son importance en tant que source d'apprentissage. Comment se fait au primaire et surtout en 5^{ème} année A.P l'enseignement-apprentissage de production écrite, ce que nous allons voir dans ce chapitre.

II. 1 La production écrite

Dans le discipline des langues étrangères, particulièrement, dès l'apparition de l'approche communicative, la production se manifeste, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité d'élaboration de sens, elle s'intéresse à l'acquisition des connaissances afin que l'apprenant sera capable de rédiger des différentes productions écrites. A propos ça Thao (2007) écrit que « *Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes.* » mais que la production écrite « *est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)* ».

Alors, il s'agit d'apprendre franchement à communiquer.

L'apprenant est alors appelé à former et à exprimer ses idées, ses émotions afin de les échanger à d'autres et obtenir une compétence de communication écrite qui est défini comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

II. 1.1 L'importance de production écrite

« *Toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écriture.* » (WHALEN, 1994, p.52). Leur objectif était d'expliquer le processus lorsque l'apprenant produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

« *L'écriture expressive peut représenter un outil très puissant pour l'association des concepts avec le langage. C'est pour cela qu'elle a fini par être associée au concept de « writing to learn » (traduction : écrire pour apprendre)* » (Connally, 1989).

Ce qui signifie que l'apprenant doit écrire d'une façon correcte ou bien de ne pas commettre assez d'erreurs lors de la réalisation de la production écrite afin d'acquérir certaines compétences de communication écrite pour que les autres arrivent à comprendre. «

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

L'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique ». (Fulwiler,1982)

C'est puisque à chaque fois l'apprenant écrit, il personnalise son apprentissage. Le fait d'écrire permet de générer des idées et des émotions comme (FULWILER,1982) confirme.

La production de texte est traitée comme un processus de résolution de problèmes. La production de texte écrit est sensée simuler la résolution de problèmes afin d'engager l'individu dans une démarche de résolution. Cela pourrait jouer un rôle majeur dans la modélisation de la pensée métacognitive associée au processus de résolution de problèmes et être considéré comme un environnement d'apprentissage cognitif, facilitant le développement des capacités métacognitives ». (Finkle et Torp, 1995).

Le chercheur affirme que pour améliorer les performances, il devrait y avoir plus d'exercices d'écriture dans toutes les matières. Cette dernière permet aux apprenants de résoudre les erreurs commises lors de ses textes écrits, et de développer leurs capacités rédactionnelles ainsi leur pensée cognitive.

II. 1.2 La place de production écrite dans l'enseignement apprentissage

L'enseignement apprentissage de l'écrit à l'école est cerner de faire apprendre aux apprenants les techniques et les tactiques d'écriture afin de les aider dans leur parcours d'apprentissage de l'écrit en français langues étrangère et aussi de leur permettre d'améliorer leur capacité rédactionnelle ainsi leur savoir écrire.

R.B Kozman (2006, p. 1) dit«*Peut être vu comme un processus actif et constructif au travers lequel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».*

La production écrite est considérée comme une situation problème ou l'apprenant est appelé à trouver plusieurs difficultés. Rédiger un texte est un exercice difficile et compliqué qui exige beaucoup de temps.

La nouvelle réforme donne une place essentielle à la production écrite, donc il est important d'envisager l'acte d'écriture comme l'affirme R. LARTQUE (1992, p. 78) « *Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des*

situations « authentiques » ou les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire ».

II. 2 Remédiations immédiates VS Remédiations différées

Des mesures correctives peuvent être prises avant, pendant et après la séquence d'instructions. Lorsqu'elle a lieu pendant le processus d'enseignement formel, c'est-à-dire en classe, elle est dite immédiate. Si cela se fait en dehors des heures de classe, cela s'appelle un report.

La remédiation immédiate répond à la difficulté, à l'erreur ou à l'empêchement temporaire d'un élève diagnostiqué par l'enseignant en classe, qui apporte une réponse immédiate sous la forme d'une aide personnalisée à la difficulté spécifique identifiée (Reuter Yves, 2013).

La remédiation différée traite des difficultés plus lourdes qui nécessitent une intervention plus conséquente, et nécessite donc une intervention en dehors de la séquence pédagogique.

La remédiation fait suite à une évaluation des apprentissages et des compétences de l'élève dont les résultats permettront d'établir un diagnostic et d'y répondre par des stratégies de remédiation précises. Ces évaluations sont dites formatives car elles visent à identifier les dimensions de l'apprentissage continu pour approfondir et façonner l'apprentissage ultérieur, (OCDE, 2015). Une évaluation diagnostique est une évaluation formative. Ils peuvent constituer des inventaires d'apprentissage, identifier les élèves à risque d'échec et la nature de leurs difficultés, et proposer des solutions pédagogiques pour résoudre ces problèmes, (OCDE, 2015).

Une action corrective immédiate consiste à enseigner la différenciation. La différenciation pédagogique repose sur le principe que chaque élève a une vitesse d'apprentissage, des compétences et des capacités cognitives spécifiques, et les enseignants utiliseront des méthodes et des moyens pédagogiques appropriés en fonction des difficultés rencontrées par les élèves pour assurer des mesures de remédiation efficaces (Reuter Yves, 2013).

Philippe Mérieux distingue la différenciation séquentielle, qui consiste à changer d'activités et/ou de supports d'études au sein d'un même cursus, et la différenciation simultanée, qui consiste à confier à chaque étudiant ou groupe d'étudiants des métiers différents pour répondre à des besoins spécifiques (Philippe Mérieux, 2006).

II. 3 Remédiation des erreurs dans la production écrite

Avec l'avènement des méthodes communicatives, deux compétences (orale et écrite) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette étude, nous nous intéresserons particulièrement à l'analyse des erreurs d'écriture et à leurs remèdes. En fait, la recherche sur l'enseignement des langues montre que dans le travail écrit, les apprenants ont plus de temps pour réfléchir et agir. Il peut trouver la meilleure solution en groupe (ORDHO, 2008).

Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjugaison. Mais, il est souvent admis que cela ne suffit pas à diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. Cela vient de l'écart qui existe entre la forme écrite et orale du français qui n'est pas aussi phonétique que le truc. Pour cette raison, la grammaire orale n'est pas transposable en français. Par exemple, l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit. C'est la raison pour laquelle les méthodes basées sur l'approche communicative introduisent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage. Mais, comment / quand / pourquoi / pour qui faut-il et / ou doit-on corriger les erreurs, toujours dans cette optique, les chercheurs ont tenté à examiner la source des erreurs à l'écrit pour pouvoir dresser une liste d'erreurs à corriger (Deval Karine, 2000).

II. 4 Définition de l'évaluation

L'évaluation est un processus conceptuel mature qui joue un rôle très important dans l'apprentissage. Déterminé par les procédures à acquérir et les compétences vérifiées par des instruments fiables. Depuis les années 1990, la pédagogie du français langue étrangère est centrée sur l'évaluation et a connu une profonde évolution méthodologique et pratique. En 2005, il est devenu un outil incontournable, synonyme de progrès qui enrichit l'apprentissage. Issue de l'évaluation, l'auto-évaluation est une tendance récente de l'enseignement centré sur l'apprenant.

II. 4.1 Différents types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation, la fonction et la situation temporelle sont des moyens pour distinguer et classer l'évaluation selon trois grands types. L'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

II. 4.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique occupe une place exceptionnelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE, elle intervient en début d'apprentissage, au niveau des différents cycles (primaire, moyen, secondaire). Ce type d'évaluation sert à cerner les connaissances et confondre les difficultés rencontrées par les apprenants, avant le début d'un nouveau cours.

L'évaluation diagnostique, « *ne se limite pas au dépistage des apprenants en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses, ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entament une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude.* » (A. Amir, p.65)

II. 4.1.2 L'évaluation formative

Basé sur le présent, il vise à développer les compétences des apprenants en les informant de leurs faiblesses et de leurs forces. L'analyse des erreurs et des acquis est bénéfique pour l'enseignant car elle lui permet d'ajuster son programme en fonction des lacunes et d'orienter les apprenants vers de bons apprentissages. Cette évaluation n'est pas caractérisée par des scores, mais elle tente toujours de faire un diagnostic de l'attitude et de la progression des apprenants et des enseignants dans le processus d'apprentissage (Minois, G., 2006).

II. 4.1.3 Évaluation sommative

Les évaluations sommatives se concentrent sur le passé, vérifiant un cours, un trimestre ou une année d'apprentissage pour faciliter la certification globale des compétences. Cette évaluation est généralement utilisée lors d'un examen ou d'un certificat de grade, c'est pourquoi elle peut également être appelée certification ou spécification parce qu'elle fournit un résultat final sur les compétences de l'apprenant son savoir-penser, savoir-agir et son savoir-devenir (Lozac'H Anthony, 2012).

Conclusion

Ainsi, après avoir concrétisé notre objectif d'expérience, nous avons prouvé que la production écrite est un moyen efficace, elle est au service des apprenants parce qu'elle leur permette d'améliorer et d'enrichir leurs vocabulaires et leurs écrits, elle les aide à éviter les fautes diverses.

CADRE PRATIQUE

Chapitre III : Etude méthodologique et analytique et discussion des données recueillis

Introduction

Cette recherche vise à explorer les erreurs commises par les apprenants de 5^{ème} année primaire dans leurs productions écrites. La première partie de ce chapitre décrit la méthodologie et les procédures de la recherche. Elle couvre la conception de la recherche, taille de l'échantillonnage, techniques d'échantillonnage et outils de collecte de données. La deuxième partie est consacrée à l'analyse et à la discussion des données. Le chapitre se termine avec les principaux résultats de l'étude et quelques recommandations pédagogiques

III. 1 Etude méthodologique

III.1.1 Présentation du sujet

Avant de passer à une autre étape, nous mentionnons à nouveau notre problématique qui est représenté pour découvrir l'état de l'erreur dans la production écrite d'une part, d'autre part c'est puisque notre étude est une étude descriptive on a essayé d'explorer les attitudes des enseignants dans une classe de FLE. Ainsi, les types des erreurs les plus connaissent chez les élèves de 5^{ème} année primaire qui pourrait être un obstacle dans leur rédaction écrite.

III.1.2 La méthode

Pour étayer notre étude, nous avons suivi la méthode descriptive et choisis comme échantillon les élèves de 5^{ème} année A.P. Nous avons mené notre recherche au sein de l'établissement primaire « RJEMM ABD El Kader » situé dans la commune de M'silla, wilaya de M'silla après l'autorisation de l'administration. La réalisation de l'objectif de l'étude a été effectuée à partir d'une enquête dans une école primaire, avec la participation volontaire et active des apprenants et des enseignants.

III.1.3 Type d'échantillon

Pour choisir un type d'échantillon spécifique, Maurice Angers (2004, p. 16) préconise Qu' «*il faut d'abord se référer à la nature du problème d'étude. Celui-ci peut nécessiter un certain type d'échantillon sans autres* ». On a choisi notre type d'échantillon

aléatoirement. L'étude se déroule dans un primaire chez une enseignante qui avait 47 ans, avec une expérience de 17 ans.

On a choisi une classe de cinquième année primaire, parce que à ce niveau, les élèves, sont plus compétents et aptes à rédiger une production écrite par rapport aux élèves de 3ème et 4ème année primaire, et après trois ans d'apprentissage de la langue française, les élèves pourraient normalement maîtriser les règles de base de la langue française afin de rédiger une simple production écrite.

Notre classe est composée de 18 élèves, un âge qui varie entre 9 ans et 10 ans avec deux redoublants (11 ans). Nous avons pris comme échantillon 18 élèves de sexe différents (masculin et féminin).

Classe : une classe vaste, chauffé et bien arrangée.

L'enseignant : une enseignante de 43 ans avec une expérience de 17 ans.

Corpus : notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et notre corpus sera l'analyse des productions écrites des élèves de 5^{ème} année primaire.

Alors, 11 enseignants de 5eme année ont été choisis pour répondre au questionnaire parce qu'ils sont conscients des besoins et des problèmes auxquels les élèves sont confrontés par écrit d'après leurs expériences dans l'enseignement de ce niveau. Ces enseignants ont également l'habitude de corriger les productions écrites des élèves qui vont passer l'examens de fin de cycle primaire. En outre, en tant que praticiens, ces enseignants peuvent fournir au chercheur des informations précieuses et fiables sur les erreurs des apprenants.

III.1.4 Collecte de données

Il est crucial d'avoir une idée sur l'enseignement /apprentissage du français en tant qu'étudiante et futur enseignante, c'est pour cette raison que on a décidé de faire notre étude dans une école primaire. Cela a beaucoup aidé le chercheur à comprendre le comportement des apprenants avec leurs enseignants et leurs interactions pendant le cours d'une part et d'autre part à réaliser notre partie pratique.

La collecte de données est l'une des phases les plus importantes de la conduite de

Recherche. Les données recueillies doivent être fiables et dirigées pour fournir à la fois des réponses aux questions de notre recherche.

Dans cette recherche particulière, deux types d'instruments de recherche ont été utilisés pour le processus de collecte de données qui sont le questionnaire adressé aux enseignants, et les productions écrites des apprenants.

III.1.4. 1 Questionnaire

Afin de répondre à la première question du départ « Quel est le point de vue des enseignants sur le rôle des erreurs dans l'apprentissage de la production écrite ? », nous avons utilisé le questionnaire pour avoir une idée sur les difficultés des apprenants qui les empêchent à rédiger une expression écrite. En fait, il est divisé en des questions ouvertes et des questions fermées.

Selon Kothari (2004), l'utilisation du questionnaire est l'une des outils de collecte de données les plus couramment utilisés dans les travaux de recherche. Orodho (2008) affirme que les questionnaires sont largement utilisés pour recueillir des données sur les conditions actuelles, les opinions et des attitudes de manière précise et concise. Le questionnaire a été remis aux enseignants sur papier. Le questionnaire de cette étude comporte treize (13) questions et déclarations. Chaque question vise à obtenir des renseignements précis sur l'état des erreurs dans l'apprentissage du français et spécifiquement les erreurs les plus fréquents chez les élèves dans leurs productions écrites. Dans un premier temps, les enseignants sont invités à préciser leur sexe, leur âge et leur expérience d'enseignement.

III.1.4.2 Corpus de production écrite

Pour collecter des données sur les types des erreurs des élèves, nous avons choisi l'une des classes de cinquième année primaire (A.P) qui comprend 18 apprenants (toute la classe est divisée en deux sous-groupes, 18 élèves chacun en raison de l'épidémie COVID-19) en mettant à leur disposition la boîte à outils pour rédiger des productions écrites.

III.1.4.2.1 La grille d'analyse

Notre analyse des productions écrites se fait à partir de ce modèle que le chercheur fait par elle-même. Comme le tableau ce- dessus montre, les écrits des apprenants sont corrigés selon les critères linguistiques suivants : pronom personnels, vocabulaire, orthographe, ponctuation, et conjugaison. Ce sont les règles de fonctionnement de la langue, et le non-respect de ces règles conduit à une écriture incompréhensive.

Types des erreurs	Pronoms personnels	Vocabulaire	Orthographe	Ponctuation	Conjugaison
Nombre d'erreurs					

Tableau 1 : Grille d'analyse

Nous remarquons si l'élève arrive à :

- conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.
- choisir les terminaisons convenables à chaque pronom personnel.
- utiliser les pronoms personnels.
- écrire d'une manière correcte les mots.
- insérer la ponctuation correctement.
- utiliser des vocabulaires appropriés.

III.1.4.3 Le déroulement de la séance

Tout d'abord, l'enseignant a présenté le sujet et a expliqué l'enseignement. Ensuite, elle a permis une discussion de quelques idées et mots en rapport avec le sujet. Après, elle a écrit la consigne suivie de la boîte à outils sur le tableau et les a expliqués. Cette phase a duré environ 20 minutes, et dans les 40 minutes restantes les élèves ont construit leurs textes en utilisant des indices de la boîte à outils. Nous avons remarqué qu'ils ont l'habitude de travailler avec cette boîte pour rédiger un paragraphe, parce qu'ils savent bien l'utiliser.

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

Pour l'étude nous avons proposé cette consigne : Faites la description d'un animal de ton choix en utilisant la troisième personne de singulier et le présent de l'indicatif, à l'aide de la boîte à outils ci-dessous.

Les noms	Les verbes	Les adjectifs
La gazelle	Se nourrir	Grande
Le lion	Vivre	Petite
Le fennec	Etre	Beau
La forêt	Avoir	Domestique
La maison	Creuser	Nocturne
La ferme	Habiter	Fines
Les terriers	Appeler	Herbivore
Cornes	Aimer	Carnivore
Pattes	Sentir	Rapide
Animal	Bondir	Sauvage
Plantes	Chasser	Délicat
Museau	Rassembler	
Queue		
Désert		
Crinière		
Des oreilles		
Chat		

Tableau 2 : la boîte à outils

Au cours de cette partie, nous avons essayé d'exposer l'enquête qu'on a choisi d'effectuer. La présente recherche s'est attachée à déterminer les différents types des erreurs (conjugaison, pronoms personnelles, orthographe, ponctuation, et le vocabulaire) rencontrés par les élèves de 5ème A.P dans leurs productions écrites. Concrètement, l'étude par l'analyse des copies d'élèves est un outil pédagogique qui nous a permis de nous mettre dans un contexte concret afin d'appuyer notre travail théorique, Ainsi le questionnaire destiné aux enseignants concernant la pédagogie de l'erreur chez les élèves de cinquième année primaire lors de leurs productions écrites à l'école primaire Rjemm Abdelkader à M'sila.

III. 2 L'analyse et discussion des données recueillis

Dans cette partie, on va analyser et discuter les données recueillies lors de notre étude afin d'obtenir une analyse aussi fine et complète que possible. Cette étude repose sur des

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

données provenant de deux sources : les enseignants et les élèves pour recouper les données afin de garantir la validité et fiabilité des résultats. Ainsi, les données se composent des réponses des 11 enseignants de 5^{ème} année primaire au questionnaire et les productions écrites des 18 élèves (le nombre total de sous-groupe pendant le covid-19). Nous avons analysé les productions écrites pour fournir le nombre d'erreurs commises par ces apprenants et la fréquence et le pourcentage de chaque catégorie d'erreur notamment les erreurs des pronoms personnels, vocabulaire, orthographe, ponctuation, et conjugaison. Les données sont analysées quantitativement et qualitativement pour obtenir une image assez précise sur les attitudes des enseignants à l'égard des erreurs, et les erreurs que font les apprenants lors d'une production écrite. On a présenté les résultats dans des tableaux et graphiques afin d'accroître la lisibilité. Cette partie se termine par quelques recommandations et implications pédagogiques.

III.2.1 L'analyse du questionnaire

Cet instrument de recherche est conçu pour recueillir des données sur le sujet en question (erreurs) du point de vue des 11 enseignants de différentes écoles. Il sert à répondre à la première question de recherche : Quel est le point de vue des enseignants sur le rôle des erreurs dans l'apprentissage de la production écrite ?

Les réponses des enseignants sont présentées en termes de fréquence et de pourcentage. Nous avons utilisé l'outil de la statistique à travers lequel les résultats seront interprétés à l'aide de tableaux, suivi par la lecture statistique et la discussion. Le tableau suivant montre que tous les participants sont des femmes (100%).

III.2.1.1 Item N 01

Options	Nombre du profs	Pourcentage %
Homme	00	0 %
Femme	11	100%
Total	11	100 %

Tableau 3 : Les réponses de question 1

III.2.1.2 Item N 02

La moitié des participants appartiennent au même groupe d'âge, soit entre trente-cinq (35) et quarante-cinq (45) ans. Cependant, deux enseignants sont âgés (48 et 50 ans), et les trois (3) autres enseignants ont entre vingt-cinq (25) et trente (30) ans. Pour la plupart des participants, l'expérience d'enseignement va de pair avec leur âge, comme on le verra dans l'élément suivant.

III.2.1.3 Item N 03

Concernant l'expérience en enseignement, quatre (4) enseignants ont moins de dix (10) ans, et cinq (5) enseignants ont entre dix (10) et vingt (20) ans. Cependant, deux (2) enseignants enseignent depuis plus de vingt (20) ans. L'expérience pédagogique est cruciale pour l'enseignement des langues car elle permet à l'enseignant de rencontrer différents types d'apprenants et différentes situations d'enseignement et d'apprentissage où des décisions pédagogiques importantes doivent être prises sur place.

III.2.1.4 Item N 04

Une production écrite fournit à l'enseignant un portrait exact de progrès des élèves			
Oui		non	
10	90.9 %	1	9.09 %

Tableau 4 : Les réponses de question 4

Selon tableau 4, dix (10) enseignants représentant 90,9 % de l'échantillon déclarent que la production écrite leur fournit un portrait exact de progrès des élèves. Alors qu'un seul enseignant (il représente 9.09% de la population) n'était pas d'accord avec la déclaration. Les productions écrites des apprenants donnent aux enseignants un rapport détaillé sur l'état d'avancement de l'apprentissage de leurs apprenants. En outre, les erreurs que font les élèves lors de la réalisation de la production écrite manifestent les règles qui sont bien acquises, celles qui sont fossilisées, et celles qui sont sur leur chemin à l'acquisition.

III.2.1.5 Item N 05

Les activités de production écrite constituent une opportunité d'exercer l'orthographe et la ponctuation			
Oui		Non	
10	90.9 %	1	9.09 %

Tableau 5 : Les réponses de question 5

Les résultats qui figurent sur tableau 5 montrent que 10 enseignants représentant 90.9% de l'échantillon pensent que les activités de production écrite constituent une opportunité d'exercer l'orthographe et la ponctuation pour les élèves, et un enseignant (9.09%) a un point de vue opposé. L'orthographe et la ponctuation sont des aspects indispensables de la compétence de l'élève en écrit. En effet, la tâche d'écriture permet aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques. Cela leur donne aussi la possibilité d'écrire, de faire face à des difficultés, de faire des erreurs, d'essayer des solutions, et surtout de tirer des leçons de leurs erreurs. En bref, la production écrite permet aux élèves à acquérir et mémoriser les mots orthographiques pour les utiliser correctement plus tard. Mais cette compétence présente souvent une certaine difficulté dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

III.2.1.6 Item N 06

La dictée aide les apprenants à améliorer leur capacité rédactionnelle			
Oui		Non	
9	81.8 %	2	18.1 %

Tableau 6 : Les réponses de question 6

Résultats du tableau 6 indiquent que 9 enseignants représentant 81,8 % de l'échantillon pensent que la dictée aide les apprenants à améliorer leur capacité rédactionnelle, et deux enseignants (18.1%) ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Bien que les enseignants ne nient pas l'importance de la dictée, ils ne l'incluent pas dans les activités en classe. En effet, la dictée était une composante importante de l'enseignement des langues dans la méthode traditionnelle, mais avec la nouvelle approche de l'apprentissage par compétence, elle est négligée en tant qu'activité en classe et dans le programme scolaire de 5^{ème} année primaire. La dictée facilite l'apprentissage de la rédaction on générale. Elle aide les apprenants à découvrir leurs erreurs, et à mieux se concentrer sur les graphies et la ponctuation.

III.2.1.7 Item N 07

Discuter avec les élèves le contenu de la boîte à outils les aide à rédiger de bons paragraphes			
Oui		non	
10	90.9 %	1	9.09 %

Tableau 7 : Les réponses de question 7

Comme le tableau 7 montre, la majorité des enseignants (10 enseignants représentant 90,9 %) confirme que discuter avec les élèves le contenu de la boîte à outils les aide à rédiger de bons paragraphes. Il est courant que lorsque les apprenants doivent écrire un paragraphe, la première chose à faire est de chercher des mots qui servent le sujet en question. Alors, discuter de ces mots avec les élèves afin d'enrichir leurs compétences lexicales est un bon échauffement pour la production écrite, et ça permet aux élèves de prendre une part active dans le processus d'apprentissage. De plus, cela les aide à comprendre les mots écrits dans la boîte à outils et ce qu'ils doivent écrire.

III.2.1.8 Item N 08

Les enseignants doivent se focaliser sur la grammaire lors de la correction des productions écrites des élèves			
Oui		non	
10	90.9 %	1	9.09 %

Tableau 8 : Les réponses de question 8

La plupart des participants (10 enseignants représentant 90,9 %) ont déclaré qu'en tant qu'enseignants, ils doivent se concentrer sur la grammaire lors de la correction des productions écrites des élèves. Lorsque l'enseignant fait remarquer aux apprenants les erreurs grammaticales qu'ils ont faites, et fournit le bon formulaire, ils apprendront de leurs erreurs, et leur capacité à rédiger correctement améliorera. Il est également largement estimé que si les enseignants ne corrigent pas les erreurs grammaticales de leurs élèves, 'fossilisation' se produira, et il deviendra très difficile d'éliminer ces erreurs plus tard. La grammaire est concentrée même dans le manuel de la 5^{ème} année.

III.2.1.9 Item N 09

Demander aux élèves d'écrire une deuxième version de production écrite selon la correction de l'enseignant est efficace			
Oui		non	
9	81.8 %	2	18.1 %

Tableau 9 : Les réponses de question 9

La plupart des enseignants (81.8%) confirment que la rédaction d'une deuxième version de la production écrite tenant compte de la correction de l'enseignant est considérée comme une activité utile pour les apprenants de FLE. C'est aussi une façon pour les apprenants de reconstruire leurs propres connaissances et d'apprendre de leurs erreurs.

III.2.1.10 Item N 10

les élèves apprennent mieux si l'enseignant corrige tous les types d'erreurs			
Oui		non	
8	72.7 %	3	27.2 %

Tableau 10 : Les réponses de question 10

En basant sur les résultats du tableau 10, nous comprenons qu'il y a des élèves qui n'aiment pas quand l'enseignant pointe à chaque erreur qu'ils font simplement parce qu'ils perçoivent les erreurs comme un signe de faiblesse. Donc, la détection par l'enseignant de chaque erreur leur donnerait une impression négative que leur production écrite est classée comme faible performance. De plus, la correction continue est susceptible de créer un sentiment d'infériorité chez l'apprenant, comme le soutient Tsui (1995).

III.2.1.11 Item N 11

Une bonne façon de motiver les élèves à écrire est de leur offrir des choix du sujet, et du type de texte.			
Oui		Non	
7	63.6 %	4	36.3%

Tableau 11 : Les réponses de question 11

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

Le tableau 11 au-dessus montre que 7 enseignants représentant 63,6% de l'échantillon pensent qu'une bonne façon de motiver les élèves à écrire est de leur offrir des choix du sujet, et du type de texte. Cependant, 4 enseignants (36,3%) n'envisagent pas d'offrir aux élèves la possibilité de choisir le thème de l'écriture et le type de texte comme motivation peut-être parce qu'ils ne considèrent pas les élèves à ce niveau comme suffisamment mûrs pour faire de tels choix. En effet, les approches modernes soutiennent l'idée d'impliquer les apprenants en tant que partenaires actifs dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Cela signifie leur donner l'occasion d'exprimer leurs besoins et leurs intérêts d'apprentissage, y compris les sujets sur lesquels ils sont prêts à écrire.

III.2.1.12 Item N 12

Enseigner les stratégies et les étapes de rédaction sert à faciliter la tâche de production écrite			
Oui		non	
9	81.8 %	2	18.1 %

Tableau 12 : Les réponses de question 12

Selon les résultats des tableaux 12, neuf (9) enseignants représentant 81,8 % des informateurs pensent qu'apprendre les stratégies et les étapes de l'écriture facilitent la tâche d'écriture pour les élèves, tandis que deux enseignants (18,1 %) ne sont pas d'accord. Nous comprenons que la majorité des enseignants sont sûrs que la connaissance des stratégies et des étapes de l'écriture est nécessaire pour les élèves parce qu'elle les rend conscients du processus d'écriture et les implique dans la tâche de rédaction en tant qu'apprenants actifs. Les enseignants qui croient en « la pratique rend parfait » pensent que le fait de connaître les stratégies et les étapes d'écriture n'aide pas les apprenants à améliorer leur production écrite puisque à ce niveau ils ne sont que des débutants dans l'apprentissage du Français qui ont besoin d'instructions claires, d'indices et de bons modèles d'écriture à suivre et à imiter.

III.2.1.13 Item 13 : Comment traitez-vous les erreurs de vos élèves ?

Les enseignants ont mentionné 3 stratégies correctives principales :

- La première stratégie : L'enseignant souligne l'erreur et fournit une correction directement parce que les apprenants à ce niveau sont seulement des débutants

et ne peuvent pas détecter et corriger les erreurs par leurs propres. La proposition de Gerard De Vecchio (2000) va à l'encontre de cette stratégie. Il soutient que l'enseignant ne doit pas proposer la correction que si seulement l'élève n'arrive pas à trouver la construction la plus correcte. « *Il ne pourra pas avoir d'appropriation d'un savoir que si on a la volonté de le faire.* » (2000, p. 137)

- La deuxième stratégie : L'enseignant se concentre sur les erreurs grammaticales qui ont une incidence sur le sens. En effet, corriger les erreurs des apprenants dans la production écrite peut leur permettre d'éliminer les erreurs dans une version ultérieure, mais cela ne mène pas nécessairement à l'acquisition de l'exactitude grammaticale.
- La troisième stratégie : l'enseignant planifie des séances de remédiations où des exemples d'écrits des élèves sont corrigés après discussion en classe. Un enseignant explique que cette règle n'est malheureusement pas appliquée parce que le temps ne le permet pas après le nouveau système de regroupement de la pandémie covid 19.

III.2.1.14 Item N 14 : Pourquoi croyez-vous que les erreurs présentent une source d'apprentissage pour les élèves ?

Les enseignants confirment que les apprenants manifestent leur état d'acquisition à travers les erreurs. On peut dire que les erreurs des apprenants sont un soutien pour les enseignants, il s'agit donc d'un phénomène d'apprentissage naturel car il participe à la mobilisation des savoirs des apprenants et à la fluidité des apprentissages grâce aux approches récentes en faveur des apprenants et ses capacités cognitives dans la reconstruction des connaissances.

III.2.2 L'analyse de corpus des productions écrites

Cet instrument de recherche est conçu pour obtenir des données auprès des élèves et répondre à la deuxième question de recherche : quel sont les erreurs communes chez les élèves de 5eme année primaire dans leur production écrite ? Après la lecture et l'analyse des copies nous remarquons que les apprenants ont bien compris la tâche et réalisent les instructions demandées. Tous les élèves ont rédigé une production écrite et ont respecté la structure essentielle. La plupart d'entre eux ont mis le titre malgré que l'enseignante ne leur pas demande de le faire.

	les pronoms personnels	vocabulaire	orthographe	ponctuation	conjugaison	total
copie 1	8	1	4	4	2	19
copie 2	4	1	0	1	0	6
copie 3	1	1	1	3	2	8
copie 4	0	1	1	4	4	10
copie 5	2	1	7	7	2	19
copie 6	3	1	6	6	6	22
copie 7	1	1	0	2	1	5
copie 8	0	1	0	2	1	4
copie 9	1	1	2	3	0	7
copie 10	4	3	4	4	5	20
copie 11	2	0	0	3	4	9
copie 12	2	1	1	5	1	10
copie 13	0	0	2	2	3	7
copie 14	2	0	6	3	2	13
copie 15	1	2	3	6	1	13
copie 16	5	2	5	5	3	20
copie 17	0	1	3	0	1	5
copie 18	3	0	0	4	0	7
total	39	18	45	64	38	204

Tableau 13 : Résultats des erreurs de la production écrite

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

Le tableau au-dessus représente le nombre d'erreurs commises par les apprenants dans les dix productions selon les différents types d'erreurs : les pronoms personnel, vocabulaire, orthographe, ponctuation, et conjugaison. Dans ce travail, nous nous sommes concentrés sur les erreurs de forme car l'accent pédagogique est mis sur l'apprentissage de grammaire. Ce tableau illustre que sur 18 copies des apprenants nous trouvons seulement 3 élèves qui ont commis moins de 5 erreurs, 8 élèves ont commis entre 5 et 10 erreurs, tandis que 7 élèves ont commis plus de 10 erreurs.

Les 18 copies analysées contiennent 204 erreurs réparties comme suit : 64 erreurs dans la ponctuation, y compris la capitalisation, 45 erreurs appartiennent à la catégorie d'orthographe, 39 erreurs dans l'utilisation des pronoms personnels, 38 erreurs de conjugaison, et 18 erreurs de choix de vocabulaire.

Lors de notre analyse, nous avons remarqué que notre échantillon d'apprenants n'avait pas l'habitude d'écrire en français. Leur façon d'écrire (écrire avec des grandes lettres, barrer les mots, et écriture du même mot deux fois) nous informe qu'ils dessinent les lettres au lieu de les écrire. Et ça nous indique qu'ils ont de mauvaises connaissances et une pratique insuffisante de la langue Française. Par conséquent, ils ont commis plusieurs erreurs notamment au niveau de la ponctuation et l'orthographe.

	Nombre	Pourcentage
excellent	03	16.66%
moyen	08	44.44%
faible	07	38.88%

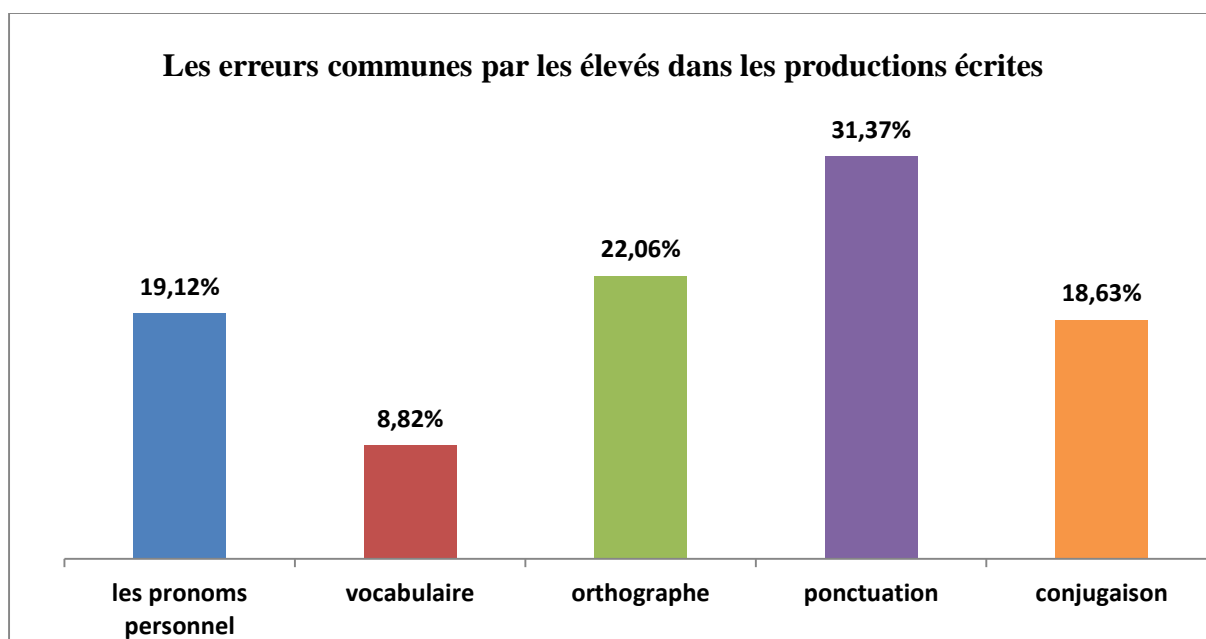
Tableau 14 : Le niveaux de compétence de participants selon les erreurs commises

À la lumière de résultats cités au tableau 13 et notre lecture et évaluation de les production écrite, nous pouvons classer les apprenants en différents niveaux de compétence en rédaction (Tableau 14). 16,66 % (3) des apprenants sont bons, 44,44 % (8) sont en moyenne, tandis que 38,88 % (7) sont de piètres élèves.

Tableau 15 : Résultats globaux des erreurs de la production écrite

	les pronoms personnel	vocabulaire	orthographe	ponctuation	conjugaison	Total
Nombres des erreurs	39	18	45	64	38	204
%	19.12%	8.82%	22.06%	31.37%	18.63%	100%

Les résultats du tableau 15 indiquent que les élèves ont de graves difficultés à se mettre en forme (64 erreurs représentant 31,37% du nombre total d'erreurs), suivies par l'orthographe avec 45 erreurs (22,06% du nombre total d'erreurs). Les élèves ont également un problème de pronoms personnels (39 erreurs) et de conjugaison (38 erreurs), tout en ayant moins de difficultés de vocabulaire (18 erreurs). En effet, étant débutants en français, commettre des erreurs de tous types est tout à fait attendu.



Graphique 1 : Les erreurs communes par les élevés dans les productions écrites

Le graphique montre que la ponctuation est l'aspect linguistique qui ne gagne pas l'attention des élèves parce que 31,37% de leurs erreurs sont faites à ce niveau linguistique suivi par l'orthographe avec 22.06% des erreurs. 19,12% vont à l'utilisation erronée des pronoms personnels ; la conjugaison représente 18,63% du nombre total d'erreurs, et 8,82% des erreurs sont faites au niveau du vocabulaire.

Par notre lecture à les productions écrites des élèves, nous constatons qu'ils fournissent rarement la ponctuation. Ce fait pourrait refléter leur indifférence à cette caractéristique d'écriture. En outre, le problème des apprenants à insérer la bonne ponctuation est dû au manque de pratique de l'écriture et de la lecture en Français d'un côté, d'autre coté, les enseignants de primaire d'habitude ne focalisent pas sur la ponctuation. Malgré l'accent pédagogique mis sur l'apprentissage d'orthographe et du la forme des verbes, les élèves sont toujours confrontés à des difficultés dans ces domaines linguistiques. Il semble que la maîtrise de l'orthographe est liée à la pratique de l'écriture dans la classe et à la maison.

Ce qui a attiré notre attention, c'est que les élève ont commis moins d'erreurs de vocabulaire. Le manque du bagage lexical présente toujours un obstacle majeur pour les apprenants. Mais pour nos échantillons ce n'était pas le cas grâce à la présence de la boîte à outils qui vient à leur secours. Il est vrai que la connaissance lexicale présente l'une des principales difficultés auxquelles les apprenants de langues étrangères sont confrontés, mais quand ils ont fourni avec une banque de mots sous forme d'une boîte à outils ça va faciliter la tâche de rédaction et la rendra moins menaçante.

III.2.2.1 Quelques exemples d'erreurs

Voici quelques exemples d'erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites.

III.2.2.1.1 Erreurs de ponctuation

- 1- le fennec (majuscule dans le titre)
- 2- lappelle (verbe s'appeler)
- 3- C'est un animal fidèle___(il oublier de mettre un point à la fin de paragraphe)
- 4- ille allong Il l'entente (le majuscule au milieu de la phrase incorrecte)
- 5- Il vit dans des terriers___Il est (il oublier de mettre un point à la fin de phrase)

III.2.2.1.2 Erreurs d'orthographe

- 1- Elle se nourrit de blant (plantes)
- 2- Norit (verbe nourrir avec elle)
- 3- Sadles (sable)
- 4- Petiti (petit)
- 5- des orelles (oreilles)

III.2.2.1.3 Erreurs de grammaire (les pronoms personnels)

- 1- Le chat est une animal
- 2- La gazelle est ____ animal (il a oublié d'écrire « un »)
- 3- la gazelle Elle.....
- 4- Elle est la de bou (pronoms)
- 5- il se nourrir le viande

III.2.2.1.4 Erreurs de conjugaison

- 1- Elle être sauvage
- 2- J'aim__ (terminaison)
- 3- Elle__deux cornes (il a oublié de conjuguer avoir)
- 4- elle a rapide
- 5- il se nourrir

III.2.2.1.5 Vocabulaire

- 1- Elle deux caranes (elle veut dire « cornes »)
- 2- Cet animal sauvage ____ dans le désert
- 3- Elle se nourrir la vionde. (« elle » se réfère à gazelle qui est un animal herbivore)
- 4- Elle se nourrit de plantes de feuilles.

III.2.3 Synthèse des résultats de l'étude

Voici un résumé des principaux résultats de la présente étude

III.2.3.1 Résultats de l'analyse de questionnaire

- La production écrite fournit à l'enseignant un portrait exact de progrès des élèves.
- les enseignants sont convaincus que les erreurs demeurent un signe important d'un processus d'apprentissage.
- La majorité des enseignants perçoit les erreurs des élèves comme la manifestation de la survivance de certaines règles inadéquates enracinées ou en voie d'enracinement.
- La plupart des enseignants pensent qu'ils devraient adopter un feedback axé sur la grammaire tout en corrigeant les productions écrites des élèves.
- L'étude met en évidence les attitudes positives des enseignants envers la dictée comme un outil utile pour améliorer la capacité rédactionnelle des élèves.

III.2.3.2 Résultats de l'analyse de corpus

Chapitre II Des considérations importantes sur la production écrite

Lors de notre analyse de la corpus (la production écrite des élèves), nous nous arrivons aux résultats suivantes :

- La majorité des productions écrites des participants contiennent des erreurs de tous les types notamment, la ponctuation, l'orthographe, les pronoms personnel, conjugaison, vocabulaire et des autres genres qui sont pas mentionnés car la portée de cette étude est limitée.
- Les élèves de 5^{ème} année primaire éprouvent beaucoup de difficultés en ponctuation et orthographe.
- Le manque du bagage lexical présente toujours un obstacle majeur pour les apprenants. Mais pour nos enchantions c'était pas le cas grâce à la présence de la boîte à outils qui vient à leur secours.
- La boîte à outils aide les élèves à commettre moins d'erreurs de vocabulaire.
- Selon la fréquence de leurs erreurs, l'échantillon est classé en 3 niveaux de compétence où seulement 1/5 d'entre eux sont excellents et les autres sont soit moyens soit pauvres.

III.2.4 Recommandations pédagogiques

À la lumière des résultats de cette étude, et afin d'aider les enseignants à reconsidérer les erreurs comme source d'apprentissage et pour améliorer la performance des apprenants par écrit en Français, nous proposons les recommandations pédagogiques suivantes :

- Il est fortement recommandé aux enseignants de traiter les erreurs comme un moyen d'apprentissage.
- Les enseignants sont priés de rappeler aux élèves e faire attention à la ponctuation, l'orthographe et d'autres genres d'erreur avant d'être engagés dans l'attache de production écrite.
- Offrir aux élèves la possibilité de choisir le sujet de la production écrite est une bonne stratégie pour motiver les apprenants à écrire en Français.
- Les élève doivent être fournis avec la boîte à outils afin de développer leurs compétences rédactionnelles en français.
- Il est fortement recommandé aux enseignants d'expliquer et de discuter avec les élèves les différents éléments de la boîte à outils avant de s'engager dans la production écrite.

- L'activité de la dictée pourrait faire partie des nouvelles manières d'enseigner l'écriture. Les élèves ne doivent pas être privés de l'occasion d'apprendre la langue française à travers une simple activité qui est la dictée.
- Il est conseillé aux enseignants d'encourager les apprenants à rédiger une deuxième version plus raffinée. La lecture de leur propre production écrites pour la deuxième fois sensibilise les apprenants à leurs erreurs, leur donne l'occasion d'apprendre de leurs erreurs et de la correction de l'enseignant, les motive à la correction d'épreuves et améliore leur capacité rédactionnelle.

Conclusion

Après avoir mené cette étude, nous constatons que les apprenants de 5^{ème} AP font des erreurs de différents types dans leurs productions écrites. Ils utilisent la boîte des outils pendant qu'ils écrivent et montrent des difficultés de ponctuation et d'orthographe. Les enseignants, à leur tour, considèrent les erreurs d'écriture comme une source d'apprentissage.

Conclusion générale

Conclusion générale

D'après notre travail de recherche, qui porte sur le statut de l'erreur dans la production écrite, cas des apprenants de 5^{ème} année primaire, il est attaché à déterminer les erreurs commises par ses derniers lors de la réalisation de leurs productions écrites (conjugaison, pronoms personnelles, l'orthographe, ponctuation et le vocabulaire).

L'erreur est un révélateur des pensées et des difficultés des apprenants dans l'appropriation d'une langue cible. Dans une classe de FLE, la correction des erreurs est une activité enseignante et bénéfique pour les apprenants car elle améliore leur niveau et leur permet d'acquérir de nouvelles informations.

Nous avons déduit que la production écrite était et reste toujours une activité rédactionnelle importante, elle permet aux apprenants de découvrir leurs erreurs et d'y remédier, ainsi que la nouvelle méthode réussit de rendre la production écrite fiable et rentable.

La présente recherche était pour but d'explorer et de résoudre les erreurs communes chez les apprenants de 5^{ème} A.P dans leurs productions écrites. De ce fait, nous avons choisi d'appuyer notre analyse sur un corpus écrit (productions écrites des élèves et le questionnaire adressé aux enseignants) parce qu'il constitue une source de difficultés pour la majorité des élèves. On a pris comme échantillon des enseignants volontaires ainsi des apprenants. Afin d'obtenir des réponses aux questions de recherche ; les résultats de l'analyse de questionnaire et de production écrite montrent que :

- Les enseignants sont convaincus que les erreurs demeurent un signe important d'un processus d'apprentissage.
- Les élèves de 5^{ème} année primaire éprouvent beaucoup de difficultés en ponctuation et orthographe.
- La plupart des enseignants pensent qu'ils devraient adopter un feedback axé sur la grammaire tout en corrigeant les productions écrites des élèves.

À la lumière des résultats de cette étude, et afin d'aider les enseignants à reconsidérer les erreurs comme source d'apprentissage et pour améliorer la performance des apprenants par écrit en Français, nous proposons les recommandations pédagogiques suivantes :

Conclusion générale

- Il est fortement recommandé aux enseignants de traiter les erreurs comme un moyen d'apprentissage.
- Les enseignants sont priés de rappeler aux élèves de faire attention à la ponctuation, l'orthographe et d'autres genres d'erreur avant d'être engagés dans l'attache de production écrite.
- Les élèves doivent être fournis avec la boîte à outils afin de développer leurs compétences rédactionnelles en français.

Ce modeste mémoire nous a permis d'obtenir plus d'informations et de comprendre les erreurs commises dans les productions écrites par les apprenants de français langue étrangère en général et de 5^{ème} A.P en particulier. Du moins pour ce dernier point, l'étude actuelle devrait ouvrir la voie à la plus grande quantité de travail à faire dans ce domaine à l'avenir.

Références bibliographique

Bibliographie

- Activité de synthèse EMIG, 1977 ; FULWILER, 1982.TOMLINSON, 1990.
 - ASTOLFI JP, 1997. « Erreur, un outil pour enseigner », collection, pratiques et enjeux pédagogiques. FSF.
 - BENLEHLOUH KH, 2013 « l'exploitation de l'erreur comme un outil d'enseignement de la grammaire du FLE », Constantine.
 - DEVAL Karine, 2000. L'Erreur : un obstacle à analyser, Dossier professionnel : concours de recrutement des professeurs des écoles, session.
 - De Vecchi Gerard, 2000. Aider Les Elèves A Apprendre, Paris.
 - FAVRE Daniel, 1995 « Conception de l'erreur et rupture épistémologique », Revue française de pédagogie, n° 111, avril-juin, p. 85-94.
- FiardJacques,Auriac-PeyronnetEmmanuèle, 2006. L'Erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire, Paris, L'Harmattan.
- Jacque F, Auriac E, L'erreur à l'école, « Petite didactique de l'erreur scolaire » préface de Guy AYANZAWI l'Harmattan.
- Jean-Pierre Cuq et Isabelle GrucaCoursde, (2002). Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. 4e édition Ps.
- Giordan André, Favre Daniel, TarpinianArmen, 2013. « L'erreur en pédagogie », École changé de cap, décembre.
 - Guide de l'enseignement A.P, Septembre 2016.
 - KOTHARI, C. R. (2004). Research methodology methods& techniques. New Delhi: New Age International (P).
 - MEIRIEU, Philippe : site histoire et actualité de la pédagogie [http : //www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)
 - OCDE (2015), synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment, OECD reviews of evaluation and assessment in education. [Http: //www.varlyproject.blog.com](Http://www.varlyproject.blog.com)

Références bibliographique

- ORDHO (2008), Techniques of Writing Research Proposals and Reports.
- Patiaux Georgette et Jean (1997-2014) . La pédagogie – Ed. Nathan.
- GRUCA et J-P CUQ (2002).
- Reuter Yves 2013, Panser l’erreur à l’école : de l’erreur au dysfonctionnement, Villeneuve-d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Ristea Paula Maria, 2006. Erreurs et apprentissages : le rôle de l’erreur dans l’apprentissage du français langue étrangère, mémoire de master 2 « Didactique des langues étrangères et TICE », Lyon, université Lumière Lyon 2.
- VANssay Stéphanie de, Lozac’H Anthony (coordination), 2012 « L’erreur pour apprendre », Cahiers pédagogiques, n° 494, janvier. Sommaire du dossier et quelques articles en ligne sur le [site Cahiers pédagogiques](#).

Ressources électroniques

- Http. le pole éducation.com
- Http. www.usage.over-blog.com
- Http. www.lebonusage.over-blog.com

Annexes

Annexes

Questionnaire

Ce questionnaire fait partie de notre étude concernant la pédagogie de l'erreur chez les élèves de cinquième année primaire lors de leurs productions écrites à l'école primaire Rjemm Abdelkader à M'sila.

Vous êtes invités à bien vouloir répondre à ce questionnaire et vos réponses sont si importantes pour la validité de notre recherche.

Vous êtes invités à cocher ou bien écrire la réponse qui convient à chaque question.

- 1- Age :
- 2- Sexe :
- 3- Expérience d'enseignement :
- 4- Une production écrite fournit à l'enseignant un portrait exact de progrès des élèves.
oui non
- 5- Les activités écrites constituent une opportunité d'exercer l'orthographe et la ponctuation.
oui non
- 6- La dictée aide les apprenants à améliorer leur capacité rédactionnelle.
oui non
- 7- Discuter avec les élèves le contenu de la boîte à outils les aide à rédiger de bons paragraphes.
oui non
- 8- Les enseignants doivent se focaliser sur la grammaire lors de la correction des productions écrites des élèves.
oui non
- 9- Demander aux élèves d'écrire une deuxième version de production écrite selon la correction de l'enseignant est efficace.
oui non
- 10- Les élèves apprennent mieux si l'enseignant corrige tous les types d'erreurs.
oui non
- 11- Une bonne façon de motiver les élèves à écrire est de leur offrir des choix (choix du sujet, e du types de text).
oui non

Références bibliographique

12- Enseigner les stratégies et les étapes de rédaction sert à faciliter la tâche de production écrite.

oui

non

13- Comment traitez-vous les erreurs de vos élèves ?

.....
.....
.....
.....

14- Pourquoi croyez-vous que les erreurs présentent une source d'apprentissage pour les élèves ?

.....
.....
.....
.....

Merci pour votre contribution à réaliser cette étude.

Résumé

L'erreur est une partie importante du processus d'apprentissage. Cette étude vise à analyser le statut de l'erreur dans la production écrite chez les apprenants de 5^{ème} AP en essayant de répondre aux questions suivantes :

Quel est le point de vue des enseignants sur le rôle des erreurs dans l'apprentissage de la production écrite ? Quels sont les erreurs les plus communes chez les élèves de 5^{ème} année primaire dans leur production écrite ? Les participants à cette étude sont 18 élèves et 11 enseignants sélectionnés au hasard au niveau de 5^{ème} AP. Pour atteindre les objectifs de cette recherche descriptive, une méthode mixte a été utilisée où les données ont été recueillies quantitativement par un questionnaire des enseignants et qualitativement par l'analyse de la production écrite des apprenants sous forme de corpus. Les résultats du questionnaire indiquent que les enseignants considèrent les erreurs comme une occasion d'apprentissage et d'amélioration. Les résultats de l'analyse du corpus révèlent que les apprenants font face à des difficultés de différents types, notamment la ponctuation, l'orthographe et la conjugaison. L'étude recommande l'utilisation des erreurs comme moyen d'apprentissage et insiste sur la pertinence des activités de production écrite.

Les mots clés : erreur, difficultés de rédaction, l'enseignement/apprentissage de la production écrite, production écrite en FLE.

Abstract

Error is an important part of the learning process. The purpose of this study is to analyze the status of errors in the writings of 5th year pupils of primary school by trying to answer the following questions:

- What is the teachers' perspective about the role of errors in learning writing?
- What are the most common errors in the written output of 5th grade pupils of primary school?

To achieve the objectives of this descriptive research, a mixed method was used where data were collected quantitatively through teachers questionnaire and qualitatively through the analysis of learners' written output as a corpus. The results of the questionnaire indicate that teachers consider errors as an opportunity for learning and improvement. The results of the corpus analysis reveal that learners face difficulties of various types, including punctuation, spelling and verb form. The study recommends the use of errors as a means of learning and stresses the relevance of written production activities.

Key words : error, writing difficulties, teaching-learning writing, writing in french.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وضعية الخطأ في الإنتاج الكتابي بين متعلمي السنة الخامسة ابتدائي من خلال محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي وجهة نظر المدرسين في دور الأخطاء في تعلم التعبير الكتابي؟
- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يرتكبها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تعبيرهم الكتابي؟

لتحقيق أهداف هذا البحث الوصفي ، تم استخدام منهجية مختلطة حيث تم جمع البيانات كمياً بواسطة استبيان موجه للمعلمين ونوعياً من خلال تحليل التعبير الكتابي للتلاميذ. تشير نتائج الاستبيان إلى أن المعلمين يعتبرون الأخطاء كفرصة للتعلم والتحسين. تكشف نتائج تحليل المعطيات أن المتعلمين يواجهون صعوبات من أنواع مختلفة ، بما في ذلك علامات الترقيم والتهجئة والتصريف. توصي الدراسة باستخدام الأخطاء كوسيلة للتعلم وتؤكد على أهمية أنشطة الإنتاج الكتابي.

الكلمات المفتاحية: الخطأ - صعوبات الكتابة - تدريس و تعلم التعبير الكتابي - التعبير الكتابي بالفرنسية.