



République Algérienne Démocratique et Populaire



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abès Laghrou-Khenchela

Faculté des Lettres Et Des Langues

Département Des lettres Et Des langues Françaises

Thème :

***La didactique de l'erreur dans l'apprentissage du FLE
et son analyse lors d'une évaluation formative***

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option :

langues appliquées

Sous la direction de :

Mr. HACHANI SALAH EDDINE

Présenté et soutenu publiquement par :

AMEDDAH MOUSSA

Devant Le Jury composé de :

- ❖ **Président :** Mlle BOUZIDI Souraya .M.A.A. Université de khenchela.
- ❖ **Examineur:** M.M BENHAFSI Dalila .M.A.A. Université de khenchela.
- ❖ **Rapporteur :** Mr. HACHANI Salah Eddine M.A.A. Université de khenchela.

Année Universitaire : 2016/2017

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail aux êtres les plus chers à mon cœur, mes parents, qui ont fait de moi l'amant du savoir, à mes frères Yassine et sa femme, Nabil et sa femme, Nadhir et sa femme, à mes sœurs, à Mr Saidi Said qui m'a beaucoup encouragé.

Je le dédie aussi à mes collègues du master Madiha, Saida, Farida et toute la promotion

Pour le savoir, savoir-faire et la recherche scientifique.

Remerciement

Je tiens d'abord à remercier mon encadreur : Mr Hechani Salah Eddine pour ses orientations, ses éclaircissements et ses conseils. Je serai ingrate si je ne le remercie pas encore une fois pour son écoute malgré ses préoccupations administratives.

Mes remerciements s'adressent aussi à messieurs les membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail sans pour autant oublier toute l'équipe pédagogique de notre département de Français.

J'adresse mes purs remerciements à l'enseignante, ainsi qu'à sa classe, qui m'a aidé à réaliser mon mémoire sans oublier ceux et celles ; mes parents, mes frères, mes soeurs, mes amis et mes cousins, qui m'ont encouragé dans cette phase judiciaire. Je remercie tous mes enseignants à qui je dois un grand respect

Sommaire

Introduction générale..... 7

Chapitre I: Le statut de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement /apprentissage et les théories psychologiques

Introduction:

1. Le statut de l'erreur dans les méthodologies d' enseignement/apprentissage 10

2. Le statut de l'erreur dans les théories psychologiques de référence 13

Conclusion:

Chapitre II: L'erreur dans les travaux axés sur le processus acquisitionnel des langues et le processus évaluatif.

Introduction:

1. L'analyse contrastive 17

2. L'analyse d'erreur 18

3. L'évaluation formative en tant qu'une pratique productive 20

Conclusion:

Chapitre III: Détecter, accompagner et analyser l'erreur Processus constructif.

Introduction:

1. Quelques conceptions définitives 30

2. La pédagogie de l'erreur 38

3. La typologie de l'erreur en production écrite 39

4. La remédiation de l'erreur 41

Conclusion:

Chapitre IV: analyse de l'erreur dans un processus d'évaluation formative

1. Hypothèse du travail..... 47

2. Description des contenus enseignés 48

3. Déroulement de l'enquête 51

4. Présentations du projet dans sa globalité..... 51

-Projet à réaliser, compétences à installer et des objectifs à atteindre

4.1 Mise en projet	51
4.2 Mise en chantier	52
4.3 Mise en œuvre	52
4.4 Mise au point du projet.....	53
4.5 Articulation du projet	54
4.6 Mise en oeuvre du projet	57
4.7 Mise en chantier;	68
5. analyse des résultats obtenus	79
6. stratégies de remédier l'erreur en production écrite en classe du FLE	79
Conclusion générale	81
Références bibliographiques	84
Annexes	87
Table des matières	90
Résumé	

Introduction générale

Introduction générale :

Les apprenants du lycée, dans leur ensemble commettent plusieurs erreurs lorsqu'ils se mettent à écrire en classe; soit en répondant aux consignes de l'enseignant, soit dans une expression libre.

Leurs productions écrites contiennent souvent des erreurs de types : phonétiques, morpho-syntaxique et lexico-sémantique. Ces erreurs affectent le sens et créent chez les apprenants un sentiment d'insécurité : certains malgré ces erreurs continuent à écrire, d'autres auront des difficultés à continuer à rédiger et par conséquent, ils produisent des textes non conformes à la consigne et à la norme.

La didactique d'aujourd'hui insiste sur la nécessité de la maîtrise des outils linguistiques. Cette maîtrise est jugée comme caractéristique significative de l'efficacité communicationnelle et sur l'importance de l'erreur comme phase primordiale dans le processus acquisitionnel du français langue étrangère.

Dans cette perspective, les didacticiens soulignent qu'il est inévitable que l'apprenant au cours de son apprentissage du FLE, commette un nombre d'erreurs lors de la rédaction d'un texte. Mais, si l'erreur n'est contestée par personne, comment exploiter ces dernières et faire en sorte qu'elles ne surviennent plus ? Cette finalité fait un objet suscitant des controverses nombreuses.

L'erreur est envisagée comme un outil d'enseigner et d'apprendre à la fois ou « *les élèves ont leur propre logique et les erreurs qu'ils commettent ne sont pas exemptes de valeur* » (J,P, Astolfi, 1997 :37).

Donc, l'erreur n'est plus une faute d'ordre moral, ni un manque de savoir, mais devient un révélateur d'apprentissage et créateur du conflit sociocognitif.

Si les études didactiques insistent sur l'obligation de passer de la logique de la faute à la logique de l'erreur, et d'envisager cette dernière comme indice favorisant l'acte d'apprentissage ; nous nous interrogeons : comment pouvons nous exploiter la logique productive de l'erreur tout en la faisant un outil d'apprentissage ? En d'autres termes, comment pourrons –nous agir efficacement devant les erreurs des apprenants lorsqu'ils se mettent à écrire. ?

A ce titre, nous supposons la réponse suivante, comme appui à notre travail que nous mènerons au lycée, L'intégration de l'erreur dans le processus d'apprentissage aiderait les apprenants à mieux écrire, et par conséquent, ils pourront apprendre efficacement.

Nous avons choisi de traiter ce sujet parce que nous sommes convaincues que la compétence de production écrite est réhabilitée dans la didactique des langues étrangères. Ecrire devient un acte de socialisation et du partage. Cette réhabilitation de l'écriture fait l'objet de recherches actuelles afin de trouver des outils susceptibles à la maîtrise de cette activité.

Nous avons jugé très utile de se doter d'un outil linguistique performant qui, pour nous, ne peut s'acquérir que par la prise en compte des erreurs commises en situation d'apprentissage.

Notre recherche se donne comme objectif de vérifier sur le terrain comment se comporte l'enseignant vis-à-vis de l'erreur commise par la partie apprenante ? Il s'agit d'analyser l'erreur en tant que telle et de la valoriser pour son potentiel et son effet sur les apprenants comme une étape permettant une meilleure progression.

Pour mener à bien notre travail, nous adapterons la démarche d'observation directe de la classe, de suivre les pratiques relatives à l'erreur et de faire un diagnostic. Il ne s'agit pas d'un travail diagnostique isolé ; nous tenterons d'analyser, d'interpréter les résultats et en fin de les comparer les uns aux autres.

Nous nous sommes intéressés à une classe de 3AS (classe de langue étrangère). Cette année est charnière où l'enseignant doit favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminal. Nous assisterons au déroulement des activités qui constituent la première séquence dont la compétence visée est la production écrite. Nous nous sommes intéressés également aux écrits réalisés à la fin de la première séquence. Cela nous permettra de constituer un corpus qui nous semble utile ; nous l'analyserons, l'interpréterons et comparerons les résultats obtenus.

Pour mener à bien notre réflexion sur l'analyse des erreurs en production écrite, nous essayerons de tracer un cadre théorique ; dans lequel nous tenterons de donner des repères théoriques permettant une meilleure compréhension de l'erreur en question, aidant à approcher l'erreur dans une classe de langue sur le terrain.

Notre partie conceptuelle sera composée de trois chapitres ; le premier sera consacré au statut de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement/ apprentissage ainsi qu'aux théories psychologiques de référence. Dans le deuxième chapitre, nous verrons la place qu'occupe l'erreur dans les travaux axés sur le processus acquisitionnel et la place qu'accorde l'évaluation formative à l'erreur en tant qu'une pratique pédagogique.

Le troisième chapitre nous éclairera l'erreur, le processus de détection, d'analyse et de remédiation à partir d'un processus de construction et production de savoir.

Quant à l'analyse du cadre expérimental est composé d'un seul chapitre qui résume notre rapport de stage. Cette analyse sera consacrée à l'étude de l'erreur en situation scolaire d'une classe de 3AS. Nous tenterons un rapprochement entre la théorie et l'applicabilité de notre enquête dans l'espace de la classe, formulerons des hypothèses et tirerons des conclusions qui resteraient provisoires.

Chapitre 1

**Le statut de l'erreur dans les
méthodologies d'apprentissage et les
théories psychologiques de référence.**

Introduction :

Lors d'une activité d'écriture, les apprenants dans leur ensemble, se trompent, ils font beaucoup d'erreurs à l'écrit, en réalité ils éprouvent des difficultés d'ordre phonétique, morphosyntaxique, lexico-sémantique et pragmatique ; c'est normal qu'ils fassent des erreurs et il est utile de les commettre, mais ce qui nous interpelle c'est que faudrait-il faire dans cette situation ? Quelle serait la réaction de l'enseignant devant les productions erronées ? L'enseignant, Pourrait-il faire aveugle œil ou devrait-il les analyser afin de les remédier tout en tirant le profit à l'enseignant et à l'apprenant.

Cet ensemble de questions suscite non seulement les spécialistes mais aussi des praticiens, c'est-à-dire les enseignants qui veulent faire évoluer les niveaux de leurs apprenants.

On va tenter, dans ce premier chapitre, de voir les conceptions de l'erreur dans les différentes méthodologies d'apprentissage et de savoir comment cette dernière est envisagée dans les différentes théories psychologiques de référence.

Notre objectif est de mettre l'accent sur les engagements théoriques et des approches vis-à-vis de l'erreur et, notamment en production écrite, son processus de remédiation.

1. Le statut de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage :

Les questions auxquelles nous essayerons d'y répondre ici sont :

Comment est conçue l'erreur dans ces approches ? Et quel est le statut qu'on accorde à la correction des productions erronées ?

1.1. L'erreur dans la méthodologie dite traditionnelle :

Dans cette méthodologie, grammaire-traduction, l'objectif principal est la lecture des textes littéraires en langue maternelle, ce qui met l'écrit en première position par rapport à l'oral. Ainsi, la langue s'acquiert à partir d'un code écrit en imitant le système de grands écrivains (belle langue).

Dans cette perspective, la langue est définie comme étant un système de règles et d'exceptions qu'on retrouve et l'on étudie à partir des textes littéraires (thèmes).

Cette méthodologie accorde une grande importance à la forme littéraire, sans exclure le sens. L'apprenant est censé imiter cette langue raffinée et soutenue, utilisée dans les écrits des hommes de plume. Elle se base sur des exercices de traduction et la mémorisation de structures phrastiques comme technique d'apprentissage. Pour cette méthodologie, l'apprenant n'a plus le droit de se tromper ou de faire une erreur, il est obligé de trouver les bonnes réponses. L'erreur n'étant pas permise ; l'enseignant la corrige systématiquement comme s'il s'agit d'un outrage à la langue normée (qui est la seule acceptable). Le résultat : les productions qui contiennent des erreurs sont

immédiatement corrigées par l'enseignant qui se contente de fournir la réponse sans soulager l'apprenant (il n'avait pas la chance d'avoir une explication).

Dans cette démarche, comme désigne M. Larry (2003 : 56) « *les erreurs sont attendues puisque les, pièges, obligent le recours aux règles grammaticales que les élèves doivent connaître* » ce qui montre que l'erreur n'a pas de place et comme soulignent les traditionalistes que Les erreurs témoignent souvent les faiblesses .Ainsi, si l'erreur est présente elle signifiera l'échec.

La démarche traditionnelle a été remise en cause en raison de la rigidité de son système, les conséquences décevantes ainsi que l'exclusion de l'apprenant (la domination de l'enseignant en tant que détenteur de connaissance).

1.2. L'erreur dans la méthodologie directe :

A la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle, le domaine pédagogique a marqué l'émergence d'une nouvelle méthodologie qui a bouleversé les pratiques pédagogiques. Cette approche est fondée sur des principes opposants aux principes de la méthodologie traditionnelle. Ce passage a été qualifié par Christian Puren de coup d'état pédagogique.

Pour cette méthodologie, il n'est pas important de faire recours aux intermédiaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère (dans ce cas le français). On explique dans la langue elle-même en utilisant un langage approprié. On accorde une grande importance à l'enseignement de la grammaire qui peut s'acquérir sans se référer ni à la langue écrite, ni au système de la langue maternelle.

Cette méthodologie repose sur les questions/réponses de type pédagogique et l'emploi davantage de l'oral par rapport à l'écrit. L'erreur est conçue comme signe de faiblesse. Elle n'a pas de place dans le processus d'apprentissage. Comme réaction, les enseignants se chassent souvent dès que les erreurs apparaissent sans essayer de comprendre les raisons pour lesquelles se produisent. En plus, l'enseignant est le seul qui intervient pour corriger les erreurs en répétant et reprenant les structures erronées, l'apprenant ne voit pas une importance dans l'erreur, comme le précise M.Larry, (2003 : 121) parce qu'elle est « *interprétée en termes de défaillance ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa valeur en tant que personne* ».

1.3. L'erreur dans la méthodologie audio-oral et méthodologie SGAV :

Une nouvelle approche a vu le jour pendant les années 1960. Il s'agit de la méthodologie audio-oral, apparue contre les méthodologies dites traditionnelles. Elle s'articule sur une théorie psychologique et une approche linguistique. En effet, elle repose, à la fois, sur la psychologie béhavioriste de Skinner et la linguistique structuraliste distributionnelle de Bloomfield. Pour cette méthodologie, la langue est considérée comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques ; la langue maternelle constitue une source d'interférences durant le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Elle encourage le recours systématique à la langue étrangère dans

la classe pour ne pas laisser un espace à la langue maternelle. Une grande importance est accordée à l'oral au détriment de l'écrit où l'acquisition/apprentissage passe par la répétition systématique de modèles oraux.

Dans les années 1950, l'analyse contrastive est apparue sous l'influence de R.Lado. L'idée est que les erreurs viennent du transfert des habitudes prises en langue maternelle vers celle de la langue étrangère. Autrement dit, il s'agit des transpositions des structures vers la langue cible. Donc, il faut analyser toutes les interférences pour déterminer les erreurs et construire une sorte de gradation méthodique afin d'éviter les erreurs, cela se fait en fonction de la langue maternelle des apprenants. Le grand problème pour cette démarche est les interférences qui constituent un handicap majeur pour l'acquisition d'un système langagier et étranger (langue étrangère).

Selon les propos de F.Deryser, l'interférence « renvoie à une contamination des comportements à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues et se substituer à des termes tels que déviations, glissement, transfert ; parasites qui ont, d'après lui, des connotations négatives ». (LF : 34). Cela veut dire que, si un signe venu de la langue maternelle est présent il signifiera la non maîtrise de la langue cible. Donc, la comparaison de deux systèmes, entre les deux langues serait utile pour les enseignants. Cette comparaison est toujours accompagnée d'une liste d'erreurs qui proviennent des fonctionnements différents.

Cette méthodologie insiste sur la nécessité d'exclure l'erreur du processus d'apprentissage. Elle est vue comme bête-noire aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il sera possible d'aider ce dernier à se débarrasser de ses représentations erronées.

En ce qui concerne la méthodologie SGAV, l'objectif devient l'apprentissage de la communication surtout verbale. Ainsi, la priorité est donnée à l'oral sans exclure l'écrit. La correction des erreurs ne se fait pas sur le champ, elle se fait souvent dans la phrase de répétition. Généralement, les erreurs phonétiques se corrigent dans la phrase de mémorisation tout en suivant la méthode originale de correction dite verbo-tonale.

1.4. L'erreur dans l'approche communicative :

Vers la fin des années soixante-dix, comme réaction contre la méthodologie audio-oral et la méthodologie SGAV, on assiste à l'émergence d'une nouvelle méthodologie dite, l'approche communicative. Elle a introduit des changements radicaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Avant de parler des erreurs dans son esprit. Il doit rappeler ses principes et ses bases. Cette approche s'est installée fortement après une décennie de domination structurale. Elle proclame, comme disent ; C .Puren ; P .Bertocchini et Edwige Costanzo.,(1998 :36) : « l'utilisation de documents authentiques, l'essai de la prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation, l'enseignant orienté vers l'action et centré sur l'apprenant, la réhabilitation de la langue maternelle et la prise en compte

des acquis antérieurs, la redéfinition du rôle de l'enseignant, et la souplesse et la flexibilité dans le déroulement des cours ».

Dans cette perspective, il est nécessaire pour l'enseignant de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage tout en invitant les démarches qui rendent l'apprenant actif et responsable dans son itinéraire d'apprentissage. Donc, il faut signaler qu'apprendre une langue étrangère c'est un processus beaucoup plus créateur qui est soumis aux influences internes. C'est pour cette raison que les exercices structuraux des méthodologies antérieures étaient critiqués, car ils ont créé un sentiment de fatigue chez les deux acteurs (l'enseignant et l'apprenant). Contrairement aux méthodologies audio-oral qui sont purement mécaniques et ne font aucune situation réelle, l'approche communicative s'attache aux contextes réels (elle se base sur l'expérience réelle).

L'apprenant est mis au centre d'intérêt, il est pris tel qu'il est avec toute son entité voire son identité mentale, personnelle et psychique. Il est acteur actif, il réfléchit et agit. (Chomsky qui a réhabilité la question des processus et représentations mentaux spécifiques à l'apprenant). Dans ce sens, la langue est envisagée comme un outil de communication et d'interaction. La macro fonction de la langue est la communication où la composante linguistique est mise au service de cette fonction.

Le travail de l'enseignant est de trouver un équilibre entre le formel et le communicatif pour développer chez l'apprenant l'habileté à communiquer : il est très important de tenir compte de ses savoirs antérieurs, autrement dit, de son déjà acquis. En didactique actuelle, on appelle le système intermédiaire ou (inter langue).

2. Le statut de l'erreur dans les théories psychologiques de référence :

2.1. L'erreur dans le champ béhavioriste :

Selon M.F.Narcy-Combes, le béhaviorisme est « *une théorie psychologique d'apprentissage considère que le savoir s'acquiert par formation d'habitudes lorsque le sujet est confronté à des stimuli qui entraînent des réponses renforcés positivement ou négativement* » (2005 : 15), cela précise que l'environnement est un facteur primordial dans la détermination de l'apprentissage. Il s'agit donc d'une source de stimuli ou renforcement, c'est-à-dire, on acquiert des comportements à travers un mécanisme de conditionnement. L'expérimentation est au centre de cette activité automatique. L'observation constitue une phase préalable pour l'acquisition des nouveaux comportements.

Ce modèle de comportement est basé sur le transfert vers l'homme d'un conditionnement animal. Il ne s'agit plus d'un conditionnement répondant, comme le décrit Pavlov, mais plutôt d'un conditionnement opérant comme l'envisage Skinner et Watson. Autrement dit, il est possible de faire apprendre aux apprenants des mécanismes difficiles à travers un renforcement des acquis fragmentaires favorisant la répétition et l'imitation.

L'enseignant examine l'accumulation à partir d'un ensemble d'exercices structuraux. Ce courant favorise l'acte de mémorisation privilégiant la notion d'accumuler des savoirs. Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est de faire apprendre aux apprenants des conduites comportementales adaptées au milieu sous forme d'un renforcement conditionné en évitant les défaillances qui perturbent le processus d'apprentissage, c'est-à-dire les erreurs.

Dans cette psychologie dite béhavioriste, l'enseignant des langues étrangères prend comme objet d'étude « *les structures de la langue en présence indépendamment des réalisations des apprenants* » (cité par J.P.Astolfi., 2008 : 14) autrement dit, il s'agit des exercices structuraux où l'autonomie intellectuelle du sujet est parfaitement écartée voire exclue.

Cette théorie d'apprentissage donne une importance à la grammaire dite inductive : l'enseignant est le seul qui détient le savoir, il impose à l'apprenant de mémoriser sans qu'il comprenne. Dans cette perspective, le sujet est considéré comme un partenaire passif, il n'intervient pas dans son itinéraire d'apprentissage ; sa réflexion et sa cognition sont négligées. En d'autres termes, l'enseignant fixe des buts à atteindre quel que soit le prix.

L'erreur est jugée grave, car elle peut être apprise. Pour cette raison, l'enseignant doit assurer un apprentissage sans erreur surtout que toute entreprise didactique était construite pour un souci d'éviter les erreurs en préconisant un milieu où la possibilité de les commettre sera très limitée. On peut dire que, dans le champ béhavioriste, la place de l'erreur est étroitement limitée : elle est exclue de l'apprentissage (elle reflète l'inconfort) ; Skinner insiste sur l'importance de réduire les erreurs, car -d'après lui-, elles sont illégitimes. Ainsi le sujet est invité à construire des structures correctes sans qu'il réfléchisse ou analyse ses erreurs. Son rôle est dévalorisé. Pour les béhavioristes, les erreurs sont interdites, elles sont à éviter et l'enseignant devrait avoir tendance à corriger immédiatement en donnant la bonne réponse. Son rôle sera la chasse des productions erronées immédiatement après la première tentative du sujet. Ce dernier est exclu dans l'opération corrective.

Cette théorie comportementaliste a été largement critiquée aujourd'hui parce qu'elle met l'apprenant à la marge de son apprentissage.

2.2. L'erreur dans le champ constructiviste :

Avant de préciser le statut qu'accorde cette théorie à l'erreur, il nous semble nécessaire de parler de ses principes fondamentaux. Pour les constructivistes, la connaissance se construit à travers l'échange entre l'individu et son environnement. Dans ce sens, la construction du sens se détermine dans l'apprentissage d'une langue étrangère, associée par l'accomplissement d'une tâche lors de la construction du savoir. Dans cette théorie, l'apprentissage est envisagé comme un processus de réorganisation de savoir qui est souvent conflictuel. Autrement dit, le sujet construit son savoir par rapport aux anciens savoirs, déjà existés, pour construire un nouveau savoir, comme le démontre M.C.Minder (1999 :173) ; le sujet est « *pris entre ses anciennes*

représentations et les nouvelles qu'il entrevoit, se trouve dans une situation de conflit cognitif », il considère que ce conflit est envisagé comme un facteur incontournable parce qu'il suscite des structures nouvelles.

De la part de l'enseignant, il doit faire acquérir aux apprenants (les sujets) des compétences en fonction des stratégies cognitives. Ces dernières leur donnent l'occasion pour s'approprier leurs propres démarches, cela dans des situations/problèmes. Alors, pour apprendre efficacement, il faut mettre le sujet au centre d'apprentissage en lui donnant l'occasion de construire ses savoirs personnels. Les sujets pourraient vivre l'expérience de la manière dont s'élabore, se transforme, et s'enrichit leur savoir. Ainsi, ils peuvent intervenir dans tous les moments pour qu'ils puissent réorienter leur cheminement d'apprentissage.

Concernant l'erreur, le courant constructiviste s'oppose au béhaviorisme, il accorde une nouvelle logique à l'erreur dans le processus d'apprentissage. Le sujet ne peut construire son savoir s'il n'est pas conscient de ses représentations erronées. Ses dernières témoignent des difficultés et doivent être franchies pour que le sujet installe de nouvelles données. Pour ne pas donner une connotation morale à la notion de faute, les constructivistes préfèrent la notion d'erreur. Pour eux, l'erreur est conçue comme un élément important dans le processus d'apprentissage parce qu'elle permet à l'apprenant de résoudre ses problèmes pour arriver à la réponse attendue. Comme le désigne « *l'erreur devient un indicateur de représentation et un révélateur d'obstacles* ». (M, Minder, 1999 :191).

Face aux erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit réagir positivement et les exploiter comme aide. En pensant à l'erreur autrement, non pas comme signe de faiblesse mais plutôt comme le dit Abrecht « *les erreurs seront ici un point d'attention particulièrement intéressant et pertinent le plus complexe, le plus épineux sera, bien entendu, le diagnostic des causes des difficultés de l'élève* ». (R.Abrecht., 1991 : 34).

Conclusion :

Après avoir vu le statut de l'erreur dans les différentes méthodologies d'apprentissage ainsi que les théories psychologiques de référence, c'est l'approche communicative qui a donné une tolérance certaine aux erreurs, elles sont à analyser afin de les remédier.

A cet égard, l'enseignant doit intégrer l'erreur au centre de l'apprentissage et que les activités soient articulées sur elles, tout en favorisant la collaboration dans la correction. Une fois l'apprenant a vécu l'expérience ; il sera capable de trouver la source de ses représentations erronées. Ainsi, il va chercher une stratégie qui lui est propre. Ici, il pourra être apte à résoudre ses propres problèmes. Cela se fait à travers une analyse préalable basée sur l'activité cognitive tout en adoptant une démarche pédagogique corrective telle que l'évaluation formative et ses modes régulatrices. Cela sera présenté dans le chapitre suivant.

Chapitre 2

**L'erreur dans les travaux axés
sur le processus acquisitionnel
des langues et le processus
évaluatif « Evaluation
formative »**

Introduction :

Vers les années 1960, les travaux réalisés sur les études des processus acquisitionnels des langues, à savoir ; l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, les études effectuées sur l'interlangue et les parlars influés par le système bilingue, commencent à donner une importance à l'erreur notamment les articles fondateurs issus de la perspective constructiviste qui réhabilitent le statut de l'erreur positivement.

1. L'analyse contrastive :

En effet, le recours à une analyse dite contrastive est justifié par le rapport qu'existe entre un apprentissage antérieur et un nouveau savoir, entre le savoir-faire acquis et celui à acquérir. Cette analyse se fonde sur une sorte de description scientifique (adoptée par les théories linguistiques structurales et la linguistique comparée.) de la langue apprise. Une comparaison faite entre la langue à apprendre de l'apprenant en parallèle avec sa langue maternelle.

Cette conception est justifiée, selon la vision des chercheurs tels que : C.C.Fries (1945) et R. Lado (1957), dans le fait qu'il est possible de fournir un matériel pédagogique et des outils plus efficaces pour enseigner. En suivant la même idée, comparer les langues aurait fourni des problèmes d'apprentissage en confrontant des structures syntaxiques, morphologiques, lexico-sémantiques et phonologiques des deux langues. Il serait possible d'envisager des progressions prenant en considération les problèmes inhérents qui viseraient des différences et des similitudes entre les deux systèmes (la langue étrangère et la langue source).

L'hypothèse de Lado, qui préconisait la construction des descriptions contrastives à visée pédagogique, est liée parfaitement à la théorie de l'interférence. D'après son auteur F. Debyser (1971), les apprenants ont tendance à transférer les caractéristiques formelles et sémantiques de la langue maternelle, en production et réception, dans la langue étrangère. Dans la même perspective, ce qu'est semblable serait facilement transféré. Donc, c'est facile à apprendre.

Cependant, ce qu'est différent permet un transfert négatif (interférence), donc à des erreurs. Ces dernières ne pourraient être que des manifestations telles que ; une déviation, un glissement, un accident ou une contamination. Cela renvoie à des connotations négatives. Le problème de l'interférence est inspiré du néo-béhaviorisme (une théorie psychologique d'apprentissage qui a été complétée par des applications contrastives et analytiques). Les analyses contrastives semblent qu'elles n'ont pas un rapport immédiat avec les processus cognitifs lorsque les apprenants utilisent et intériorisent leur système langagier (qu'est étranger).

L'hypothèse de confronter les langues (pour tirer les ressemblances et les différences) de façon structurale peut permettre de prévoir des difficultés rencontrées par les apprenants, mais ce n'est plus évident que cette confrontation soit objective. Autrement dit, la faiblesse majeure de ce courant dit « analyse contrastive » est lié à la

confusion entre les descriptions linguistiques et les modalités adoptées par l'apprenant dans son activité d'appropriation.

2. L'analyse d'erreur :

L'analyse dite contrastive, qui s'intéresse aux transferts observés chez les apprenants, est devenue plus large et opératoire. Elle prétendait prévoir tous les problèmes, ceux-ci est inclus dans le cadre de l'analyse des erreurs. Cette analyse est développée dans les années 1960 où la théorie sous jacente était la linguistique générative de N.Chomsky influencée par le courant constructiviste de J.Piaget ; en parallèle, elle se base sur les travaux effectués par les chercheurs tels que : R.Porquier ; B.Py et P.Corder.

L'analyse de l'erreur complétait la comparaison entre deux langues et ouvre des pistes de recherches, ultérieurement, ambitieuses. Elle dépasse les limites des analyses contrastives notamment au niveau des langues maternelles non décrites ou inconnues pour les praticiens (les enseignants). En effet, les premières erreurs effectuées dans la langue française ont été réalisées en Afrique, avec « la grille du BELC ».

La première typologie a été faite en vue de l'élaboration d'un manuel destiné aux élèves de 6^{ème} (élèves d'Afrique) ; un corpus constitué de plus de 2000 copies (rédactions ou dictées) provenant essentiellement du Congo et d'autres lieux francophones. Elle a été construite en utilisant des approches et méthodes qui prennent en considération la spécificité contextuelle pour constituer le matériel pédagogique.

2.1. « Que signifient les erreurs des apprenants ? » :

La figure marquante de cette période est P.Corder, ses articles, sont vus comme fondateurs : « que signifient les erreurs des apprenants » (1967 :1980) pour la traduction française, et « *le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée* » (1971 ; 1980) ont largement contribué à accorder un statut positif aux erreurs, en s'appuyant sur les hypothèses Chomskyennes sur l'acquisition de la langue 1 (L1) P.Corder s'efforce d'en tester la pertinence qui concerne l'acquisition de la langue 2 (L2). Il tolère que les conditions d'acquisition soient divergentes du point de vue de la motivation, mais il postule qu'elle reste opaque (latente) chez l'adulte ce qu'on appelle : (la capacité d'acquisition) de même nature que la prédisposition innée. Cette dernière, dans la conception Chomskyenne d'acquérir la langue (pour l'enfant), est à la base.

L'hypothèse de Corder se base sur l'idée qu' « *au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de LE (langue étrangère) sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas* » (P. Corder, 1967-1980 :11). En effet, les erreurs linguistiques de l'apprenant en L1 sont conçues comme représentatives du processus actif et développement d'acquisition et c'est spécifiquement leur caractère systématique qui suscite cette hypothèse.

Les erreurs sont le reflet d'un état développemental langagier de l'apprenant ; elles servent à décrire « la connaissance » de la langue par l'enfant (sa « grammaire » au sens Chomskyen) à un moment donné. Si l'apprenant s'exprime de façon correcte, il est possible qu'il répète quelque chose entendue auparavant ; réduire la langue à un système simplifié révèle, en quelque soit, sa tendance à induire des règles. En situation d'acquérir une langue (L1) ou une langue (L2). L'apprenant s'efforce de faire un choix parmi les possibilités offertes qui sont relativement quittées.

Pour l'apprenant de la langue étrangère, ce ne sont plus les formes et les structures de la langue en elles-mêmes (l'input) qui forment le facteur qui détermine l'apprentissage (acquérir les habitudes et les conduites verbales), mais plutôt en constitue le contrôle qu'il fait sur un matériau linguistique mis à sa disposition ; ce dernier prend forme « un programme interne » possédant une position dominante par rapport au « programme » fait par l'enseignant ou de la méthode adoptée et suivant une progression construite par l'apprenant (lui-même).

Les erreurs sont importantes pour l'apprenant, car elles peuvent être envisagées comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui, « *une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de langue étrangère* » (P. Corder : 13). Il est nécessaire de considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme « *le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle* » (P. Corder : 15). En d'autres termes, comme un reflet des méthodes et des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant selon son « programme interne ».

Cette position développée par P. Corder dans ses articles donne aux erreurs un statut positif et central dans le développement des processus d'acquisition des langues. L'évaluation de l'erreur est pour l'apprenant une occasion de critiquer les hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme productive et révélatrice d'apprentissage. et, « *l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme en tant de manifestation d'hypothèses fausses* » (P. Corder, 1971-1980 : 27) les dialectes idiosyncrasiques des apprenants sont considérés comme des systèmes de langue dont les règles sont propres à la personne qui parle ce dialecte. Ils sont généralement instables ; puisque liés à des phases transitoires qui sont remises en cause par la confrontation à la réalité linguistique. Ils partagent des traits de chacun des systèmes de normes à la langue source et à la langue cible sans appartenir ni à l'un ni à l'autre (les deux systèmes).

2.2. « Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité » :

Les stratégies de corriger les erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique, comme dans les exercices structuraux au laboratoire de langues, ont souvent peu de prise sur les causes des erreurs, et sur leur rapport avec l'interlangue qui les a produites. Donner la variation juste n'est pas suffisant à éliminer les erreurs, ni à éclairer l'apprenant sur la nature exacte de ses erreurs. D'où le rôle de pratiques plus réflexives, appuyées et basées sur les interlangues des apprenants et sur leur capacité de conceptualisation. A. Lamy (1976), dans son article, préconise une « pédagogie de la faute » (au sens de l'erreur) qu'est, un exemple de démarches pédagogiques, liée à l'analyse de l'erreur.

La mobilisation de la démarche réflexive des apprenants ce n'est pas une grille, mais une démarche mise au point afin de rattraper des erreurs qui résistent aux exercices structuraux supposés. Cette méthode n'écarte pas la confrontation avec la langue maternelle qui vise à accorder à l'erreur une position positive. Le point de commencement est une expérience effectuée avec des apprenants d'Afrique noire « francophone » où le français n'est pas en première position (non maternelle). Mais la langue d'enseignement, après plusieurs années, ils continuent à faire certaines erreurs.

La prise en considération des erreurs, les analyses faites avec les élèves, chercher l'ensemble les raisons qui les provoquent, sans se contenter, en tant qu'enseignant, de notre « incorrecte » dans la marge ou de proposer une correction. La conception centrale de A. Lamy confirme l'importance incontestable de l'erreur comme un « (...) tremplin vers l'expression juste ». Un écart par rapport à la langue à fin d'apprentissage.

3. L'évaluation formative en tant qu'une pratique productive :

3.1. Les enjeux pédagogiques de l'évaluation formative :

Parmi les enjeux de l'évaluation formative la prise de conscience par l'apprenant du mouvement de l'apprentissage (difficultés, objectifs, contraintes spatio-temporelles), comparée à un processus aveugle téléguidé par l'enseignant ainsi, « *l'activité jouée contre la passivité et le pré dirigé, bien plutôt que l'efficacité dans la réussite d'apprentissage ponctuel ou encore de plus incertaines vertus diagnostiques et thérapeutiques (remédiations)* » (R. Arbecht, 1999 :15).

L'évaluation formative doit sensibiliser progressivement : « *un tel transfert d'évaluation, surprenant probablement dans bien des cas pour les élèves (...) une explication toujours plus grande de sa démarche par l'élève, et une intériorisation des critères qui lui permettent de cerner lui-même les apports et les lacunes de sa démarche, de ses productions.* » (R.Arbecht, 1999 :15). Dans cette perspective, il est important de savoir le plan du contrôle des connaissances.

De la part de l'apprenant, l'évaluation formative se fonde de la relation entre les performances et l'enseignement qu'il suit, elle se centre sur des situations présentées à l'apprenant que sur le comportement. Ainsi, elle veut évaluer les lacunes des apprenants à partir de leurs démarches et produits.

3.2. L'usage de l'évaluation formative :

Notre objectif serait de situer l'évaluation formative dans son contexte surtout dans le cadre de ceux qui demandent l'information évaluative.

J.Cardinet, a souligné que « *les enseignants (...) s'intéressent presque exclusivement à des informations qui leur permettent de mieux gérer leur classe* » (J.Cardinet, 1982a : 212). Ce qui est difficile dans l'évaluation formative est qu'elle puisse cadrer/orienter l'apprentissage de l'apprenant et informer l'extérieur en même temps. En effet, les principales utilisations de l'évaluation formative sont recensées par Cardinet.

Quand l'évaluation est pratiquée c'est surtout pour répondre à des exigences imposées extérieurement. Ainsi de la part autoritaire de l'école, elle peut exiger un contrôle d'avancement des apprenants par les épreuves communes. De la part des enseignants, c'est possible qu'ils se prémunissent face aux reproches, du collègue qui veut reprendre leur classe en vérifiant, à travers un bilan critérié, si la progression a bien fait et a bien passé.

Ces évaluations ont surtout pour but de faire un bilan ou d'affiner une prédiction. Leur utilité pour l'enseignement est minime. (J.Cardinet, 1982a : 205).

En effet, l'évaluation formative est liée à des démarches adoptées par l'enseignant ainsi de sa conception concernant l'apprentissage.

Avant de mettre en place une évaluation formative, il y a quelques points préalables à relever, on a choisi ceux qui sont présentés par J.Cardinet :

- Selon qu'on veut enseigner des savoir-faire ou stimuler un développement intellectuel général ; on évalue des effets à court ou à long terme, qui sont très différents
- Selon qu'on se satisfait du résultat (réussite ou échec) ou qu'on veut remonter aux causes (représentation et démarches cognitives) on examine en fait tout autre chose
- Selon qu'on s'appuie sur une motivation externe, ou interne, on peut repousser ou admettre la participation, active, des apprenants (pour évaluer leur travail).
- Selon qu'on s'en tient strictement au programme annuel, ou qu'on décide de suivre les possibilités des élèves de façon individuelle. On place un même élève en situation d'échec ou de réussite (J.Cardinet, 1982b : 308) ; mais ses bonnes intentions impliquent la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique approprié. Pour aboutir à cet objectif formatif, il faut savoir les spécificités de l'évaluation formative.

3.3. Qu'est ce qu'une évaluation formative? :

3.3.1. Une tentative de définition :

La question n'est pas de définir le concept en lui-même, mais de chercher derrière les mots certaines caractéristiques importantes même s'il n'en existe pas de théorie unifiée, toutes les définitions s'articulent autour des points communs ;

Selon J. Cardinet c'est « *une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage* » (in Allal e.a (éd) ,1979).

Pour Allal, le but de l'évaluation formative est de réguler les processus de formation, autrement dit, de donner des informations nécessaires sur les itinéraires et les résultats d'apprentissage de l'apprenant afin d'assurer une adaptation des activités d'enseignement/apprentissage (cité par R. Arbecht, Allal, 1982, glossaire).

Dans cette perspective, l'évaluation formative a pour mission de fournir les informations nécessaires sur la progression des apprenants tout en déterminant les lacunes et les manques pour en remplir et réorienter le processus d'apprentissage.

Selon G.Landsheer, il voit que : « *l'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître* » (G. de Landsheer, 1980 : 26).

Donc, l'évaluation formative est vue comme un système évaluatif. Elle cherche à réunir des informations, durant le déroulement des séances et des activités programmées, qu'elles soient suffisamment globales afin de vérifier et examiner la qualité de l'apprentissage ainsi la validité des méthodes exercées de façon permanente. Dans la même direction, R.Amigue avance que l'évaluation « *a pour but de transmettre à l'élève des informations en retour qu'il peut utiliser pour optimiser ses stratégies d'apprentissage* » (cité par Maccario, 1988 : 186)

La notion de l'évaluation formative a été introduite par (Scriven, 1967) en opposition à celle d'évaluation sommative. Cette dernière est traditionnelle, qui « *clôt une phase d'apprentissage sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance –sous diverses formes et rejetant l'erreur (elle la prend négativement comme phénomène pathologique)* ». (R.Arbecht, 1999 :27).

3.4. Les spécialités de l'évaluation formative :

Quand on parle de spécificités, on vise les intérêts majeurs qui caractérisent l'évaluation à visée formative.

3.4.1 L'interaction formative :

En effet, l'un des intérêts majeurs de l'évaluation formative, l'interactivité.

J. Weiss a largement critiqué certains cotés de la pédagogie de maîtrise en tant qu'une démarche enserrant, entourée par des séquences programmées de façon rigoureuse et des activités de médiation particulière. IL considère que les résultats de cette pédagogie semblent être parcellaires, ainsi le contexte artificiel dans lequel se

déroulent les activités ne permettra pas d'acquérir un savoir-faire dans un contexte spontané (réel).

Dans cette perspective, J. Weiss (1979 : 196) considère que le rôle de l'apprenant « est de proposer des situations d'apprentissage plutôt d'inculquer un savoir. Au lieu de conduire l'apprentissage pas à pas en proposant des séquences bien ordonnées, l'enseignant suscite des activités générales de communication, comme l'instauration d'un début dans la classe, l'établissement d'une correspondance scolaire ou chacun participe et interagit en fonction de son état de développement ».

Donc, l'interactivité est bien au centre d'une telle pédagogie, et l'évaluation incluse dans la communication à travers la réaction du récepteur au message transmis c'est ce que J.Weiss nomme une « pédagogie de l'interaction formative ». Dans ce contexte, l'apprenant est le plus concerné, il est au centre d'intérêt contrairement à la pédagogie de maîtrise où « la régulation de l'apprentissage de l'enfant est contrôlé et dirigé de l'extérieur par le maître ». (J.Weiss : 200). Restons toujours basés sur la valeur de cette immanence de l'évaluation formative.

3.4.2 L'évaluation formatrice :

Actuellement l'évaluation formative prend une autre forme. Celle-ci est présentée par un groupe de chercheurs issus de l'Académie d'Aix-Marseille (notamment G.Nunziati, J.J.Bonniol, R.Amigues) sous le nom de l'évaluation formatrice (une nouvelle version de l'évaluation formative). Elle couvre largement la situation enseignement/apprentissage, et elle essaye d'articuler ses phases selon l'efficacité des démarches pédagogiques. Mais cette conception, pour les spécialistes, pose aussi des problèmes.

Le terme « formatrice » proposé au début par le québécois G.Scallon. Le passage terminologique du « formative » à « formatrice » suggère de centrer la démarche sur « la régulation assurée par lui-même » différente « d'une évaluation formatrice dont la régulation vise en priorité les stratégies pédagogiques du maître » (J.J.Bonniol, 1986 : 126).

Ce changement de la forme d'évaluation se justifie dans le fait que ; les nécessités et les contraintes scolaires impliquent d'aller au-delà des techniques de mesure ou de déterminer les objectifs à atteindre, vers un dispositif pédagogique plus efficace assurant un apprentissage approprié. Pour arriver à cette visée, il fallut rendre l'évaluation un moyen de formation et non seulement un outil de vérifier dans cette perspective, l'apprenant serait obligé de disposer ses propres dispositifs pour poursuivre des objectifs et son itinéraire d'apprentissage de façon individualisée de manière qu'il intervienne de sa part personnelle.

L'Académie d'Aix-Marseille a proposé des hypothèses suggestives. Celles-ci sont mises en pratique. Cette »Académie d'Aix-Marseille a mis en place des séminaires formatifs destinés aux enseignants ; et devant leur permettre de s'approprier un certain

nombre de contenus théoriques exploités ensuite dans la démarche proposée aux élèves ; et d'autres part d'articuler directement ces contenus et éléments méthodologiques sur leur pratiques personnelles » (J.Bonniol : 41).

En réalité, les apports de l'évaluation formatrice à la pratique pédagogique apparaissent utiles et qui dépassent le cadre d'ajustement « intégré à l'enseignement ».

L'évaluation formatrice, écrit G. Nunziati (1988a :377), peut se concevoir à double titre, comme une voie didactique ; l'analyse préalable de la tâche qui constitue un moment fort dans le dispositif d'évaluation formatrice, isole les procédures spécifiques. Des tâches termes de démarche de logique d'exécution, mais aussi d'outil disciplinaire propre aux opérations d'analyse de synthèse et d'évaluation. Compte tenu des supports sur lesquels elles s'exercent des objectifs de traitement qu'elles servent. Elle a une voie didactique aussi parce qu'elle fait de la maîtrise dans la construction de la métacognition. L'autoévaluation dépasse le stade du simple exercice d'autocontrôle. (1988a :377),

4.5 Le processus d'évaluation formative :

-Observation, diagnostique et adaptation :

Ce processus évaluatif semble bien plus ouvert et souple, non mécaniste comme le précédent. Il vise l'apprenant parce que l'accent est mis sur son itinéraire. L'interprétation des observations est étroitement liée à la démarche appliquée ou constituée par l'apprenant.

Dans cette perspective, les erreurs sont envisagées comme des « *points d'attention particulièrement intéressants et pertinents. Le plus complexe, le plus épineux sera, bien entendu, le diagnostique des causes des difficultés de l'élève* » (R.Arbecht, 1999 : 34).

L. Allal propose un modèle assez souple qui prend en compte les spécificités de l'apprenant telles que :

- Son stade de développement cognitif dans les domaines en rapport avec la tâche ;
- Sa façon de traiter les informations fournies par la tâche ;
- Sa représentation des propriétés de la tâche ;
- Sa capacité d'intégrer des informations fournies par la tâche, dans les schémas d'action qu'il a déjà élaborés ;
- Sa stratégie générale face à la tâche, ainsi sa façon d'articuler des procédures particulières ;
- Sa capacité de réorienter son activité en fonction d'informations nouvelles (provenant de la tâche de l'enseignant d'autres élèves) ;
- Sa façon de conceptualiser les propriétés de sa propre activité.

3.6 Les Formes régulatrices :

-La rétroaction, proaction et interaction ;

3.6.1 La rétroaction :

Les différentes fonctions de l'enseignant peuvent être liées à trois champs de référence à la fois distincts et complémentaires : le diagnostique, l'organisationnel et le relationnel. Ainsi, la fonction didactique de l'enseignant se base sur une théorie réflexive (condition théorique) qui rendent l'apprentissage plus facile ; la fonction organisationnelle tente de traiter les conditions opérationnelles et pratiques de la mise en œuvre de ses choix didactiques (les modalités qui visent à structurer les situations d'enseignement/apprentissage), la fonction relationnelle concerne les modalités communicationnelles actualisées par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage, tout en régulant le climat de la classe et maintenir l'activité d'apprendre. « L'impact des relations pédagogiques sur les rapports de l'élève au savoir est manifeste. Il accompagne, facilite ou entrave l'épanouissement de l'élève » (C.Marsollier, 2004 : 55). Dans ce contexte, on peut considérer la relation pédagogique comme un moyen à la disposition de l'enseignant, lui permettant d'entrer dans une relation affective avec l'apprenant d'accueillir ses besoins, ses interrogations ; ses hypothèses, ses productions et ses erreurs. La réussite scolaire dépend du climat social et affectif (émotionnel) ou l'enseignant peut communiquer à ces apprenants, par le biais du feed-back, des stimulations. Cette communication lui permet de les informer sur les objectifs à atteindre, sur leur lacune, en les aidant et en les encourageant à être performants.

La conception constructiviste met l'enseignant face à des nouvelles stratégies tout en mettant en considération les motivations et les besoins d'apprenant. Le rôle de l'enseignant est de les aider à s'autonomiser ; susciter plutôt qu'imposer, accompagner plutôt qu'exhorter, co-évaluer avec l'apprenant que sanctionner.

De faire en quelque sorte que la liberté de l'enseignant s'arrête là où commence l'autonomie de l'apprenant. En effet, il y a deux façons d'amener les apprenants à devenir autonome : leur donner la liberté de s'exprimer et leur donner le pouvoir d'agir. Cela implique que l'enseignant sorte de sa logique de programmation didactique pour « entrer en pédagogie ».

Selon Ph, Meirieu, autrement dit, se mettre du côté de celui qui apprend progressivement à prendre des risques. Donner à l'apprenant le pouvoir d'agir (c'est lui qui doit actualiser progressivement son activité métacognitive) pour qu'il s'auto corrige et découvre ses obstacles. Parmi les stratégies que l'enseignant peut mettre en œuvre pour atteindre son objectif :

- Inviter l'apprenant à réfléchir au but de la tâche effectuée, à ce qu'il doit faire pour réaliser son but.
- Inviter l'apprenant à découvrir les savoirs utiles, lui demander d'expliquer les raisons de choisir telle méthode.

- Aider l'apprenant à anticiper et planifier la tâche, lui demander d'évaluer le travail de ses camarades.

C'est la rétroaction qui permet à l'enseignant de maintenir ou changer le comportement des apprenants. Elle donne l'occasion aux apprenants d'ajuster leurs activités aux attentes de l'enseignant en encourageant la motivation et l'effort investis dans l'accomplissement dans une tâche précise. Cette régulation rétroactive s'articule sur deux composantes ; l'une « appréciative-affective » ou elle agit sur l'affectivité et les émotions des apprenants, l'autre est « informationnelle ou cognitive ». Celle-ci est considérée comme un repère sur la pertinence, la qualité et la richesse des hypothèses de l'apprenant et de ses productions. Une rétroaction jugée efficace se base sur les deux composantes.

Toutefois, il y a une « *logique professionnelle dominante de chaque enseignant* » et Marsollier oppose la « *logique d'aide e d'efficacité didactique* » à celle « de programmation et de confort personnel » (C.Marsollier, 2004 : 165). Donc ce qui est, presque, certain c'est que la pratique d'encouragement régulier et sincère construits avec une sorte de valoriser les productions performantes. Un outil de motivation très puissant. Donc, l'enjeu d'encouragement pour l'apprenant est double.

La place qu'occupe l'erreur dans la rétroaction est un raison pour que l'enseignant veille en encourage l'apprenant.

3.6.2 La proaction :

Cette régulation dite proactive consiste à prévoir des activités de formation future, visant la consolidation et l'approfondissement des compétences d'apprenants que la remédiassions. Ce type de régulation est ouvert voire stimulant, en effet, il concerne l'apprenant ayant des difficultés dans les premiers moments d'apprentissage, auquel on proposera une activité réellement nouvelle. Cette activité serait plus motivante et qui aidera les apprenants à consolider leurs compétences dans un nouveau contexte ; elle peut concerner aussi d'autre part, ceux qui ont progressé sans difficulté et pour lesquels l'enseignant cherchera « de nouvelles activités qui leur permettront d'approfondir leurs compétences » (Allal, 1979 : 140). La consolidation et l'approfondissement sont donc les apports de cette régulative dite proactive. Elle représente un instrument à la fois global et particulier. Elle traite aussi quelques difficultés confrontées lors de la remédiation rétroactive comme le souligne L.Allal (19979 :103) « *la régulation proactive recouvre entre autre l'idée que l'enseignant peut être amené à renoncer à la remédiation des erreurs s'il pense que la consolidation ou l'approfondissement des compétences des élèves se fera mieux dans un nouveau contexte que par reprise de la tâche non réussie, ou par la réétude de la matière non comprise.*»

3.6.3 L'interaction :

Cette forme de régulation est la plus efficace, et la plus intéressante dans la mesure où elle concerne l'apprenant en priorité. Selon les propos de L.Allal (1979 :142) « *toutes les interactions de l'élève avec le maitre avec d'autres élèves, avec un matériel*

pédagogique constituent des occasions d'évaluation ou d'autoévaluation qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage ». C'est à travers l'interaction que les apprenants puissent extérioriser leurs performances. Comme le dit Todorov, « *l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue* » (T.Todorov : 1920).

La didactique actuelle a retenu « *la nécessité d'intégrer à analyser du groupe classe. L'étude de deux grands types de relations (symétriques Vs complémentaires) et celle de la socio affectivité, par les manifestations des affects qu'elles produisent sur les interactions et les acteurs engagés dans des activités communes* » (J.P.Cuq, 1990 ! 134-135).

Dans cette perspective, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux (J.P.Cuq : 135)

Aujourd'hui avec l'application de la pédagogie de projet comme démarche pédagogique efficace, l'interaction est en principe fondamentale surtout lors la réalisation des activités et l'accomplissement des tâches tout en favorisant le travail collaboratif ou en groupe, ainsi l'interaction entre pairs dans un contexte défini par un contrat didactique serait d'une importance capitale. Cette interaction sert à créer des conflits sociocognitifs.

« Le conflit socio-cognitif (se représente sous forme de confrontation entre pairs) permet de privilégier l'apparition de « conflits » entre des perceptions des représentations diversifiées » ;

« Dans une situation d'interaction sociale il y a confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun » ;

« L'activité de l'élève consiste à changer, confronter, comparer avec d'autres. Ils réalisent avec des pairs, une tâche commune pour prendre conscience qu'il y a des alternatives » ;

« Le professeur organise les groupes, veille au respect des contraintes, reformule les consignes, n'apporte pas d'information, met à la disposition ressources ». (D'après N.Lacoste et M.N.Simonard, 1995). « Cycle 2 et 3 »

3.7 Le statut productif de l'erreur, pratique évaluative :

Parmi les aspects majeurs de l'évaluation formative ; le changement de signification voire le statut de l'erreur.

Dans le domaine de l'apprentissage, la méthode dite par essais et erreur est la plus répandue : il s'agit, en réalité 'engager dans une aventure sans avoir assez de moyens pour assurer un bon cheminement, en effet, la pédagogie de la réussite se voit anticipatrice et brûlante des étapes trop vite concernant les étapes acquisitionnelles (acquérir des savoirs) en conduisant l'apprenant 'pour lui éviter le maximum d'erreur, se prive d'un apport de découverte et d'intégration personnelle irremplaçable » (R.Arbecht, 1991 :107) Dans cette perspective, l'erreur n'est pas seulement une réponse non conforme aux règles d'usage ou une conception fautive qui doit être corrigée, mais plutôt c'est un raisonnement aboutissant ayant sa propre logique qu'il faut comprendre afin de la dépasser.

Y. Reuter (1984) a consacré à cette question un article intéressant qui touche plusieurs aspects importants de l'erreur. Il pose en préalable une question jugée centrale, puis il entame les principes fondamentaux sur lesquels « une pratique de l'erreur innovatrice » et même tout le système d'enseignement se fonde : l'erreur, faut-elle être évitée ? Est-elle défaut, absence ou manifestation d'altérité, de latéralité ?

L'erreur est généralement à utiliser et non exclusivement à éliminer. Elle constitue un repère d'un processus en cours ainsi, doit être vue comme productive et non plus comme obstacle. Comme disait E. Morin « *ce n'est pas le risque d'erreur qu'il faut éliminer, mais beaucoup plus le processus de détection-correction-utilisation des erreurs qu'il faut développer* ». (Cité par Reuter : 121).

Conclusion :

Donc, ce qu'on peut dire, après ce qu'on a vu, il faut exploiter l'erreur en sorte de « faire de l'évaluation repérage et analyser des erreurs, un moment lui-même dans le processus d'apprentissage » (Y, Reuter : 122).

Il s'agit de repérer la logique de l'erreur en la considérant comme un acte, phase d'une progression, il s'agit de la relativiser pour en exploiter la logique. Autrement dit, de souligner s'il y a de juste dans l'erreur, d'intéressant et de signification : par exemple, l'alignement d'un cas particulier sur une règle...pour cette raison, il faut essayer de l'analyser de façon plus sérieuse.

Une fois cette analyse est faite, l'erreur permettrait une ouverture critique concernant vis-à-vis du savoir. Cette ouverture est le point de repère d'un apprentissage personnalisé à caractère interactif. Mais si cette analyse est faite, l'enseignant se trouvera devant une multitude d'erreurs de tout ordre, comment devrait-il se comporter ? Et quel choix va-t-il faire tout en mettant en considération les spécificités cognitives et les contraintes de la production écrite (Une surcharge cognitive) ainsi la disponibilité des apprenants ? On va essayer de répondre à ces interrogations dans le chapitre qui suit.

Chapitre 3

Détecter, accompagner et analyser l'erreur :

Processus constructif.

Introduction

Actuellement, la didactique des langues étrangère a réhabilité l'acte d'écrire en tant que processus cognitif grâce aux contributions des sciences cognitives et les courants constructives et socio-constructivistes ou l'apprenant est l'élément le plus important dans la classe. Dans son apprentissage ; il commet plusieurs erreurs à l'écrit, ses erreurs reflètent son état acquisitionnel et développemental. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de lui faciliter la tâche d'apprendre et exploiter la logique de l'erreur.

Dans ce chapitre, on va essayer d'apporter les précisions concernant l'erreur et sa logique productive tout en enseignant le processus de construire le savoir ainsi que les obstacles rencontrés. Notre objectif est d'attirer l'attention des enseignants sur l'importance de repérer l'erreur, de la suivre, de l'analyser en termes de priorités pédagogiques et de pratiques et de la remédier en suivant un processus formatif.

1. Quelques conceptions définitives :

Avant d'entamer l'analyse de l'erreur, il nous semble important d'éclaircir quelques concepts qui se confondent souvent.

1.1 Distinction erreur/faute :

Actuellement, avec l'émergence de l'approche communicative, la didactique des langues étrangères a réhabilité l'acte d'écrire. Elle lui donne une valeur formative, selon la conception de la didactique, ce qui est important est de transmettre un message. C'est pour cette raison, contrairement à la communication orale où le message peut se transmettre différemment ; par un mot, un geste, une mimique, la communication écrite exige la construction de phrases qu'elles soient logiques et grammaticalement correctes pour que le sens soit véhiculé. Cette situation implique d'analyser les erreurs commises dans les productions écrites des apprenants lors de l'accomplissement des tâches. Tout cela aura comme finalité la remédiation, car les erreurs sont conçues comme des obstacles, à la transmission du message ainsi qu'à sa compréhension à l'écrit (La cohérence). En effet, le langage ordinaire voit que le concept de « Faute » et celui de « l'erreur » est généralement considérés comme synonymes. Or « la faute » a été longuement employée de façon péjorative surtout par les spécialistes en didactique (elle prend une connotation religieuse), tandis que, la notion « d'erreur » est plus neutre dans ce cas ; il existe un écart entre les deux notions qui sont fortement distinctes.

1.1.1 Faute :

Du point de vue étymologique, ce terme est issu du mot « Fallia », de « Faller = tromper », ainsi la faute est vue comme « le fait de manquer, d'être en moins » (Le petit Robert, 1985 :763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (Ibid : 684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science d'un art, etc.* » (Le petit Robert Larousse illustré, 1972 :420). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les fautes sont les représentations « *des erreurs de type (lapsus)*

inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (exemple : oublier les marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé» (M.Marquillo Larry, 2003 :120).

1.1.2 Erreur :

Etymologiquement, le mot « erreur » vient du verbe latin « Error », de « Errere » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement faits psychiques qui en résultent » (Le petit Robert, 1985 : 684) ; « un jugement contraire à la vérité » (Le petit Larousse illustré, 1972 :390).

En didactique des langues étrangère, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, le pluriel de cheval en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier » (M.Marquillo Larry, 2003 :120).

R.Galisson & D.Coste s'accordent à dire que toute réponse qui n'est pas juste est une faute ainsi la faute est définie comme suit « la faute désigne divers types d'erreur ou d'écart par rapport à des normes elles même diverses, la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correcte dépend de la norme choisie » (R.Galisson et D.Cost, 1976 :215)

D'après les deux chercheurs, la faute représente une valeur dépréciative à connotation moral ; c'est pour cette raison, ils préfèrent l'usage du mot « erreur ». Ils voient qu'il est important d'envisager la faute de façon plus neutre et lui accorder sa position dans l'acquisition des langues, selon la définition de J.P.Cup, l'erreur est considérée comme une réponse non conforme à la réponse attendue. En outre, il voit qu'elle est d'une utilité centrale dans le processus d'apprentissage. En effet, elle peut aider les apprenants à progresser si elle est prise en compte de la part de l'enseignement. Ainsi « *le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicatives et culturelle des apprenants* » (J.P.Cup :86-87). Dans la conception cognitive, selon le psychologue James Reason, qui a accordé à l'erreur un statut générique, pour lui, l'erreur couvre « *tous les cas ou une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribuée au hasard* ».

Dans cette perspective, l'erreur se voit comme réponse différente à la réponse attendue, elle est significative et elle a ses causes d'exister. La compréhension de ses raisons pourrait servir d'en tirer profit et la mettre au service de l'acte d'apprentissage.

Malgré toutes les précisions présentées concernant le concept de « faute » et « d'erreur » restent insuffisamment distincts l'un de l'autre les enseignements eux-mêmes ont tendance à les confondre. Mais le terme « erreur » est le plus utilisée dans le domaine de la pédagogie grâce à sa signification neutre de tous les jugements de valeur.

A cet égard, dans la psychologie cognitive, l'erreur est conçue comme un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès un témoin de ce à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant aux prises avec la résolution d'un

problème, un indice transitoire dans le processus d'apprentissage. Donc, l'erreur pourrait aussi être désignée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée* et guidage étroit, (...), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* » (J.P.Astolfi, 2003 : 45). La notion d'erreur désigne tout un processus et non un produit fini, car, pour la logique constructive, les erreurs sont le signe des apprentissages évolutifs, influencés par le contexte, les autres partenaires, les nouvelles connaissances acquises.

D. Descomps, a proposé une autre définition de l'erreur, reflétant le caractère processuel : l'erreur est conçue comme « un processus non conforme au contrat » (1999 :20) ; le processus étant largement lié à la production de sens, qui toujours logique et cohérente par rapport à un répertoire précis d'expériences et de savoirs, à la situation et le contexte dans lesquels existe le sujet.

L'erreur n'est réputée de cette appellation qu'à l'intérieur d'une logique totalement différente. Qui détient « légitimement » le pouvoir de s'imposer à elle, ce qui est les cas dans la relation apprenant/école.

Le deuxième élément définitoire reflète au point de référence adoptée par le système de l'école pour voir l'écart à la norme. L'école assure la fonction scientifique de conserver les savoirs ou le glissement de l'erreur est annulé ; il se rejoint avec les autres zones référentielles : le système social, la connaissance commune.

Selon les propos du D, Descomps (1999 :35), il existe toujours une « *liberté de choix laissé à la personne en dehors du système scolaire de vivre ses erreurs ; car toute erreur peut être créatrice et devenir la non erreur-provisoire elle – de demain* » En effet, les courants épistémologiques actuels se basent sur la production (construction personnelle) et utilisation des exemples suivis, chaque exemple comporte sa propre vision du monde et sa « part de vérité ». Il faudrait, dans ce cas, cesser d'envisager l'erreur comme un reflet d'échec du système (d'autres termes, voir le système comme étant fonctionne incorrectement), mais comme reflet d'un processus en évolution continue, s'un système qui réhabilite la performance personnelle. Cette logique nous mène à penser de l'erreur autrement tout en cherchant l'origine.

1.1.3 D'où viennent les erreurs ? :

Pour exploiter la logique de l'erreur, les enseignants devraient avoir les mécanismes psychologiques susceptibles de les induire, autrement dit, leur origine, car chercher l'origine des difficultés rencontrées est la stratégie la plus efficace si l'on veut connaître les caractéristiques de l'opération mentale (activité cognitive). « La performance » selon la conception chomskyenne qu'est (la mise en œuvre des savoirs dans le contexte précis) et la composante la plus accessible lorsque le sujet accomplit une tâche, puisque le comportement (observation) constitue un indice assez suffisant. Par contre ce qui est plus difficile à déterminer c'est la compétence accompagnée de l'activité mentale, qui ne sont pas visibles immédiatement. En effet, c'est dans cette direction qu'on doit situer la recherche de l'origine d'erreurs, et ce, que M. Alain (1997)

Nomme « *le travail sur le sale : l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillon, les ratures, (...) tout cela constitue un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant* ». Les analyses issues de ma psychologie cognitive affirment que l'efficacité de notre mécanisme du fonctionnement cognitif constitue une source d'erreurs.

Selon les propos de M. Fayol (1995 :140), en plus, il existe trois grandes sources d'erreurs ou la découverte sert au diagnostic des difficultés que rencontrent les apprenants. M. Fayol et Reason distinguent les erreurs liées à des savoirs déclaratifs (encyclopédiques). Des erreurs ayant comme source les savoirs procéduraux, et autres dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes.

Concernant les savoirs dits déclaratifs, il est postulé que les êtres humains construisent des représentations conceptuelles ou des opérations mentales lors de leur interaction avec l'environnement des modèles servent à une meilleure adaptation aux situations immédiates (par exemple ; la capacité à reconnaître les objets,...) il est possible que l'apprenant ne sait pas certains faits ou en avoir élaboré une conception plus ou moins erronée ; il y a aussi un nombre non négligeable de cas où des savoirs spontanés entrent en conflit avec les enseignements disciplinaires qui ont comme objet la compréhension/explication du fait du monde et non plus la régulation directe.

La recherche des causes d'erreurs (un tel type d'erreurs) montre qu'elles sont étroitement en rapport à la non prise en considération de la totalité de détails qui interviennent dans les scénarios possibles ou l'existence d'un mécanisme mental achevé ou non conforme à l'espace problème, qui consiste à sélectionner des éléments illusoire. L'organisation des savoirs encyclopédiques revient aux procédures mobilisées. Ces dernières peuvent donner des processus erronés. L'apprenant peut connaître les faits, mais échouer soit à les activer, soit à mettre en œuvre les savoir-faire appropriés. En effet, les erreurs qui se basent sur les savoirs procéduraux proviennent de situations de résolution des problèmes.

La confrontation à des situations assez complexes, il paraît que les sujets doivent commencer par vérifier si cette configuration n'a pas été rencontrée dans le passé (procédure de type « s'il y a condition alors action »), par exemple, dans le cas des séquences qui doivent être automatisées, l'apprenant a affaire à une suite de sous-objectifs qui nécessitent chacun le déclenchement d'une action particulière.

Les erreurs qui apparaissent durant ce genre d'apprentissage de procédures sont très typiques : soit le sujet a oublié le mode de résolution, soit il n'a pas encore appris. En réalité, la « solution » consiste en des régulations un peu créatives de règles que proposent les sujets pour confronter les situations-problèmes qu'ils ne manipulent pas encore. Cette situation peut être comparée aux sur-généralisations trouvées lors de certaines étapes d'acquiescence du langage comme le souligne Rason ; pour lui, on remarque dans telle situation soit une mauvaise pratique d'une bonne règle, soit le bon usage des règles fausses. Or, cette tendance naturelle de l'homme à se référer à des règles de

résoudre les problèmes du phénomène de régression, cette régression est apparente chez la personne qui acquiert le langage ; dans l'étape procédurale le sujet construit une règle pour chaque contexte en fonction des rétroactions que suscitent ses actions ; cette étape provoque peu d'erreurs dans la deuxième étape dite, « métaprocedural », le sujet aura une tendance à généraliser, à organiser et à relier les procédures fonctionnant de façon indépendante dans la phase précédente. Dans cette étape, des formes d'erreurs très prédictibles et nombreuses apparaissent, liées à une pratique rigide et non contextuelle des structures découvertes. La dernière étape, dite conceptuelle, fait entrer des modes de régulation plus subtils. Dans cette phase ; un nombre limité d'erreurs est commis, mais le savoir-faire résultant d'un traitement, du point de vue cognitif, est coûteux.

On voit que ce genre d'erreur peut encore être se diviser en deux sous-ensembles ; des erreurs qui sont en rapport d'encodage (celles qui reflète une mauvaise interprétation des caractéristiques situationnelles), autre type d'erreur, lié à des règles mal construites (défaut de l'action).

Laisser installer des règles erronées constitue un risque immense, car elles seront très difficiles à corriger après avoir été longtemps employées. Le problème de gestion en temps réel des activités complexes est une source d'erreur, elles apparaissent malgré la maîtrise des connaissances et des démarches, du fait de l'incapacité de m'apprenant à gérer des opérations cognitives impliquant certain contrôle constant. En effet, ces erreurs sont inévitables et apparaissent même chez les experts.

Pour trouver une raison pour telle erreur, M. Fayol revient à trois conceptions : celle d' « activités de traitement », celle d' « activité contrôlée » et celle de « capacité limitée de traitement » (M. Fayol, :1995 :147)

D'ailleurs, les activités automatiques s'améliorent par l'application, impliquent une attention et un contrôle associé en mobilisant un espace limité de capacité en mémoire de travail, par exemple : l'accord du sujet-verbe, ou l'accord par proximité est souvent plus pertinent, la possibilité de commettre des erreurs en le pratiquant systématiquement devient faible.

Concernant les activités contrôlées sont, quant à elles, plus lentes, plus coûteuses cognitivement, chaque séquence demandant un contrôle permanent (concernant le même accord grammatical, un calcul clairement fait : déterminer le verbe, chercher le sujet implique une vérification constante et consciente). C'est pour cette raison, elles sont aisément perturbées par des exercices secondaires (activités) ce qui peut conduire à des performances qui contiennent des erreurs.

Chacune de ces trois catégories d'erreurs, il y a des modalités d'intervention différentes ; les savoirs déclaratifs qui s'avèrent insuffisants dans un contexte pourraient être, soit modifiées (par l'installation de nouvelles informations à celles qui sont déjà stockées) ou en faisant recours à des associations et analogies, restructurées complètement, cela à travers un conflit cognitif. Les lacunes qi renvoient à des savoirs

procéduraux servent à proposer des activités et des exercices qui visent à automatiser les méthodes apprises.

En ce qui concerne les difficultés qui sont liées à la gestion des activités complexes, nécessite une recherche des stratégies qui visent à organiser, à vérifier, à rendre automatique les différentes composantes, afin de distinguer les tâches et d'éviter, autant que possible la surcharge cognitive. Après cette présentation on peut dire que l'erreur est mise au centre des activités cognitives ainsi dans la construction de savoirs.

1.2 Erreur et constructions de savoirs :

En effet, l'erreur reflète l'état d'apprentissage à travers les productions erronées. Comme avance Descomps, « *Et si je te suivais pour mieux te procéder ?, si d'abord je laissais s'exprimer ton cœur et ton esprit, avant de te parler moi-même le langage des savoirs ?, et si nous prenions les erreurs pour moteur et pour jeu dans les apprentissages ?* » (D.Descomps, 1999 :6)

À l'heure actuelle, la position de l'activité de construction de savoirs est prise en charge dans les recherches en didactique. Cette activité est mise au centre des apprentissages : partir de ce que l'on est pour aller plus loin, non pas en ramassant des connaissances, mais en modifiant et en ajustant de nouveaux apports à nos structures primitives (initiales). Dans cette perspective, l'apprentissage est vu comme un processus d'appropriation de construction de schèmes (voir plus tard) et de régulation de représentation dont le degré de complexité lié à la nature de compétence est mis en situation. Selon la conception cognitive (paradigme cognitif) ; les individus interprètent le monde à partir d'une grille d'analyse construite des exemples explicatifs, de représentations mentales qui permettent de donner du sens à ce que l'on voit. Les formes de ces conceptions sont diverses : hypothèses, affirmation, questionnement, explications, raisonnement particulier, jugement, savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre. Elles donnent à l'apprenant une occasion de toucher la réalité, tout en construisant un « filtre » pour décoder et approcher le réel.

L'enseignant, dans la situation d'apprentissage, est considéré comme un médiateur entre l'apprenant et le savoir, il doit s'appuyer sur ses « pré requis » en tenant de déterminer la zone idéale où le nouvel acquis constitue un écho avec celui qui est déjà existé comme représentation (chez l'apprenant).

Comme point de commencement dans la construction du savoir, il s'agit de construire un cadre propice (qui porte un sens) pour faire l'émergence des constructions conceptuelles erronées (chez les apprenants). C'est à partir de la phase suivante de cette procédure dite globaliste et décrite par G. de Vecchi et N.Carmona.Magnaldi (1996) qu'à travers les erreurs, les enseignants arrivent à déterminer les obstacles et les lacunes à dépasser, les transformer en objectifs d'apprentissage sous la conduite des situations-problèmes créés et à faire ainsi avancer et développer les conceptions initiales propres aux apprenants.

Dans ce processus, le guidage et l'accompagnement (le suivi constant) associé par une sorte de rétroaction sont d'une importance capitale pour identifier clairement les moments de déséquilibre durant le processus d'apprentissage.

1.3 La construction/production du sens :

Beaucoup des aspects complémentaires sont étroitement attachés à la construction du sens, comme le souligne C, Perrenoud, (2000 :53). D'abord, le sens se construit, il n'est pas donné au préalable ; il indique le lien établi entre l'action et l'intention par le sujet (entre ce qu'il fait et ce qu'il vise), ici le sens se construit immédiatement en rapport avec l'identité du sujet (sa psychologie, sa personnalité, son histoire personnelle, sa propre vision du monde,...)

Donc, la production du sens, en première étape, certes individualisée ; ainsi, le sens est ce qu'on construit soi-même sous la conduite d'une motivation intrinsèque, qu'est en relation de l'affectivité symbolique et des fois, une motivation plus ou moins efficace, extrinsèque, lié au statut de l'apprenant (sa position dans l'école et au sein de la société. De plus ce qui caractérise le sens ; est la nature de l'apprentissage et la relation qu'établit l'apprenant avec le savoir ; l'apprenant exploite sa part de liberté pour qu'il puisse dire et faire ce qui a un sens prioritairement (pour lui) en fonction de sa disponibilité et de ses motivations (ses besoins réels).

En effet, construire un sens peut se faire, positivement : à travers un engagement et une dynamique active, ou négativement : à partir d'un comportement de contrainte et d'évitement, autrement dit, une dynamique passive. Puis, le noyau du sens est aussi construit à partir d'un ensemble identitaire ; de culture, de valeur et de représentations personnelles ou collectives. Ces éléments sont des références sur lesquels se construit le sens, comme le dit G.Bachelard (1986), « *c'est au moment ou un concept change de sens qu'il a le plus de sens, c'est alors qu'il est en toute vérité, un événement de conceptualisation* ».

Donner du sens c'est construire, créer des liens, des bases, des itinéraires d'accès. C'est aussi constituer des rapports inférentiels. Enfin, le sens exige une négociation en situation. Il est le résultat de la relation implicite entre enseignant/apprenant dans son historicité, de vécu et références partagées. Ainsi, l'enseignant devient « *l'interface gérant les rapports apprenants-savoirs* » (De.Vecchi, 1996 :16).

Parmi les préoccupations majeurs de chaque enseignant c'est de contribuer à ce que l'apprenant découvre lui-même du sens car c'est notamment ce qui le conduit à agir efficacement, ce qui le met dans l'expérience réelle.

De la part de l'enseignant, cela fait « *un défi quotidien qui relève de stratégies didactiques qui doivent motiver l'élève et le guider en lui apportant une vision opératoire des compétences à acquérir, mais aussi de démarches pédagogiques dont la fonction est d'accompagner, d'encourager, de lui laisser un espace d'autonomie et d'initiatives, afin de lui offrir l'occasion de donner lui-même un sens à ses efforts*

personnels ». (C. Marsollier, 2004 :167). Donc, pour parler de la naissance du sens, valoriser certaines connaissances n'est pas suffisant ; il faut baser sur l'insolite construire un étonnement, susciter la curiosité ou le sentiment de probabilité ou le doute, mettre à jour un manque pour créer envie d'en savoir plus, faire émerger des questions problématiques ou des situations impasse (problème) pour débarrasser des routines intellectuelles préexistantes, comme le signale Gérard De Vecchi (1999 :14) « *susciter le désir, ce n'est pas manipuler la réalité pour la rendre attractive, c'est s'appuyer sur cette réalité et la faire entrer dans un projet* ».

Une fois, on comprend que le sens pourrait être une source de motivation pour les apprenants ; on pourra avancer un pas dans le processus d'enseignement/apprentissage. Donner du sens à une activité implique de façon particulière la mise en relation d'un savoir avec l'état de l'apprenant ; ses besoins, son histoire, ses intérêts, ses préoccupations, ses difficultés, ses questions qu'il se pose, de façon qu'il soit toujours présent et qu'il puisse ressentir l'utilité du savoir établi. C'est seulement dans ces conditions que le passage de la nécessité d'accomplir une tâche au besoin expérimenté d'acquérir des compétences sera possible et justifié. Dans ce sens, le sens est lié des désirs et des envies qu'il tente de satisfaire des besoins qu'il couvre, des projets qu'il sert et des implications qu'il honore.

En effet, la construction du sens est un processus qui rend l'apprenant un partenaire actif dans son apprentissage ainsi donne du sens aux apprentissages et aide à en découvrir des solutions aux contraintes qu'elles lui sont imposées, comme le souligne C.Marsollier il y a beaucoup de procédures fiables pour créer des conditions favorables à la production du sens.

En premier lieu, il est nécessaire d'accompagner l'apprenant à mieux savoir, sur le plan cognitif et affectif ; pour assurer cela, il vaudrait, d'un côté lui donner des ingrédients d'autoévaluation selon son style cognitif (réfléchi, auditif, accommodateur, visuel, intellectuel...etc.), selon sa façon d'agir et de réagir, selon son savoir-faire et son savoir-être, selon ses propres stratégies de résoudre les problèmes, selon ses erreurs les plus fréquentes et selon sa part d'autonomie.

En deuxième lieu, l'enseignant doit guider l'apprenant régulièrement pour qu'il puisse associer les connaissances qu'il maîtrise avec d'autres savoirs dans la même discipline ou d'autres domaines de connaissances.

En troisième lieu, il devrait conduire l'apprenant à la perception consciente entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à travers des exemples ou par anticipation (deviner le sens) donc, il est très important de savoir anticiper les intérêts des apprenants par rapport à la tâche à accomplir ou à réaliser. (Créer un climat de confiance serait d'une importance centrale).

Construire du sens indique : changement du sens, autrement dit, installer des nouvelles connaissances d'un côté et produire du sens avec et pour les autres, d'autres termes, passer du sens individuel au sens social (se partage avec autrui)

Tout cela constitue un défi pour l'apprenant surtout lorsque la voie sera ouverte de l'affectif vers la production cognitive du sens.

2. La pédagogie de l'erreur :

Les études faites dans le champ didactique, et notamment celui de langues étrangères, ont confirmé que le traitement et l'exploitation des erreurs accordaient une place primordiale depuis plusieurs années dans les travaux centrés sur l'acquisition des langues, généralement, en situation de production écrite, il est absolu que l'enseignant évaluateur a tendance à sanctionner énormément les erreurs de type morphosyntaxiques, or il est souhaitable d'évaluer selon autres critères.

Quant aux erreurs commises, comme elles font partie intégrante du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les envisager comme inconvenient et des faiblesses.

Cependant, elles sont la preuve du fonctionnement systématique de l'interlangue qu'exteriorise l'apprenant dont le système linguistique se positionne progressivement.

Il est important d'employer les erreurs comme instrument de réaliser des activités de remédiation. Dans ce sens, elles ne seront plus ressenties négativement, mais tout au contraire comme outil d'apprendre et de progresser.

A l'écrit, il est utile de distinguer les différentes erreurs (les types d'erreurs) et de les classer pour pouvoir y remédier alors qu'elle est la démarche qu'il faut adopter pour corriger les erreurs commises.

Dans cette optique, Tagliante propose des « activités de conceptualisation systématique et réemploi » (C.Tagliante, 2001 :153-155).

2.1 Conceptualisation :

C'est une sorte de conceptualisation d'ordre grammatical. Elle reflète le mieux la méthodologie de l'approche communicative, cet exercice implique le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques analytiques, réflexives, synthétiques et déductives à la portée des apprenants lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.2 Systématisation :

Il s'agit de systématiser des règles grammaticales, ici l'objectif visé est d'amener l'apprenant à mettre l'accent de façon systématique sur son acquis déjà appris, sur ce qu'il a et vaudrait apprendre. Si on estime que l'apprenant sait les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation l'aide à mieux s'orienter, d'identifier le niveau de ses compétences, de découvrir ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

A cet égard, cela permet à l'apprenant de comprendre la nécessité que les règles grammaticales doivent être correctes pour transmettre justement le message, sinon, la transmission sera erronée ainsi la compréhension sera possible. Il est donc important de proposer des activités de reformulation des règles différemment et dans des contextes variés afin de diminuer les erreurs à l'écrit.

2.3 Appropriation et fixation :

Les deux activités visant l'appropriation et la fixation des règles grammaticales découvertes dans la phase de conceptualisation, impliquent l'application d'une structure intensivement, surtout dans l'interaction écrite. Pour arriver à cette finalité, il est très important d'aider l'apprenant à exécuter le lexique et le thème qui entoure chaque structure de façon permanente et continue, il faut « *remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme* ». (G. Niquet, 1987 :15). Contrairement à ce que l'on pense, il est acceptable qu'un contact accompagné d'une structure linguistique, syntaxique ou un mot ne soit jamais suffisant pour l'appropriation de l'apprenant.

3. La typologie de l'erreur en production écrite :

Généralement, il y a cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, selon Tagliante, ce sont les « erreurs de types linguistiques, phonétique, socioculturel, discursif, stratégique » (C.Tagliante, 2001 : 152-153) mais dans le cas de la production écrite et son évaluation, nous nous concentrons sur les principales erreurs existant fréquemment dans les productions écrites. On peut dire que les productions écrites des apprenants s'évaluent sous deux aspects distincts ; des apprenants, on peut les diviser en deux catégories : les erreurs de contenu et celles de forme.

3.1 Les erreurs de contenu :

Premièrement, lorsque l'apprenant lit la consigne (le sujet à rédiger), le parfait serait qu'elle soit suffisamment comprise de la part apprenne. Sinon, sa production sera mal située ou complètement hors sujet. Une fois, l'apprenant a compris le sujet, il doit se limiter à la consigne. Il est souvent évident que lors d'écrire, il y a un nombre de mots « *imposé à l'apprenant et en lui accorde une marge de 10 en plus ou en moins* » (Charnet et Robin-Nipi, 1997 :11). Autrement dit, pour un essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra au scripteur d'employer soit 360 mots (10% en moins), soit 440 mots (10% en plus).

Un autre problème qui se pose, le type du texte ou l'apprenant est obligé de respecter le type de texte : il n'a pas le droit d'écrire un texte descriptif au lieu d'un texte informatif ou argumentatif, ni à rédiger une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de rédiger, il lui toujours conseillé de rédiger un texte de manière structurée et cohérente. La constitution d'un plan (introduction, développement, conclusion), l'articulation entre les idées et les paragraphes (cohérence et cohésion).

Pour construire un texte cohérent, il y a des paramètres à respecter qui se voient indispensables dans l'organisation textuelle. D'abord, pour que les apprenants puissent écrire un texte cohérent, est un défi car il y a plusieurs contraintes telles que : l'enseignement de l'écrit ainsi son apprentissage.

Concernant l'enseignement de l'écrit, c'est nécessairement se préoccuper de décrire et d'expliquer les conditions qui permettent d'assurer la clarté textuelle. Autrement dit, enseigner l'écrit selon la nouvelle didactique de l'écrit, implique d'adopter le postulat qu'un texte claire, compris par son destinataire a des qualités, des attributs, qu'on peut expliciter loin des aptitudes cognitives des lecteurs. Dans cette perspective, comme le souligne J.P,Bronkart, (1996 :34) « *la fabrication du sens et sa transmission réussie dans un texte sont redevables d'opérations langagières et discursives* ».

Nous voyons que la qualité des écrits pourrait être améliorée si nous enseignons les critères de cohérence et de cohésion introduits par S.T.Carter (2000 :7) : pour apprendre la dimension thématique de l'organisation textuelle, il est souhaitable de sa répartition thème/rhème au niveau phrastique et d'assurer sa progression. Cela pourrait cerner les aspects qui peuvent assurer la clarté du texte.

Pour apprendre l'écrit, pour en parler, nous sommes obligés de retenir les cohérences et cohésions :

On peut parler de cohésion quand il s'agisse de l'organisation du texte et des indices qui le marquent en tant que texte. Autrement dit, l'inscription du texte dans sa fonction de communication se fait lorsque, les codes et les références culturels ont été évalués et vérifié par rapport à leur degré d'adéquation, ainsi on peut analyser un texte, selon les propos de (J.P,Roquet 2004 :3).

La notion de cohérence correspond, selon Carter, à « *un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné* ». (S.T.Carter., 2000 :33). En effet, le jugement n'est pas seulement centré sur la structure interne mais aussi à l'adéquation à la situation dans laquelle il est construit le texte. La cohérence du texte exige un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte, d'autres termes, elle n'est pas dans le texte : elle résulte d'une interaction avec un lecteur potentiel. (Une réception discursive).

3.2 Les 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 du vocabulaire, etc.). Il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories (Dermirtas, 2008 :181).

3.2.1 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 gérondifs et les composés (noms ou adjectifs), ... etc.

3.2.2 Groupe verbal : Il s'agit des erreurs morphologiques telles que : la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres gérondifs, l'infinitif,...etc.

4. La remédiation de l'erreur :

Avec l'approche communicative, deux compétences sont devenues prioritaires (à l'oral et à l'écrit) surtout dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Notre recherche est particulièrement focalisée sur l'analyse des erreurs écrites ainsi qu'à leur remédiation. En réalité, les recherches en didactique des langues ont prouvé que lors de la production écrite, l'apprenant a plus de temps par rapport à l'oral pour réfléchir. Il y a une possibilité de travailler en groupe pour trouver les solutions. L'apprenant peut aussi utiliser le dictionnaire pour vérifier son orthographe, et la conjugaison des verbes qu'il emploie. Malgré les efforts et les possibilités offertes. Ils ne sont pas suffisants pour diminuer le nombre de l'écart à l'écrit. Ce qui est accepté à l'oral, parfois ne passe pas à l'écrit à cause de l'écart existant entre la forme écrite et celle de l'oral. C'est pour cette raison la grammaire orale n'accepte pas la transposition en français, par exemple : l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension du message transmis, mais à l'écrit c'est un obstacle. C'est pour cette raison que les méthodes issues de l'approche communicative exigent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage.

Mais, il faut savoir quand, pourquoi, comment, pour qui faut-il et/ou doit-on corriger les erreurs ? On va essayer de découvrir la source des erreurs à l'écrit pour choisir la liste d'erreurs à corriger.

4.1 La source des erreurs :

La recherche sur la source des erreurs à l'écrit est un domaine où beaucoup de facteurs pédagogiques et humains entrent en jeu.

Depuis 1950 à 1970, C.C.Fries, R.Lado, B.Py et N.Noyau ont travaillé sur l'analyse contrastive inspirée de la linguistique structurale distributionnelle de Bloomfield et du behavioriste de B.F.Skinner. Il s'agissait des transferts positifs et/ou négatifs. En 1970, en basant sur la linguistique générative de N.Chmsky et du constructivisme de J.Piaget, S.Corder, R.Porquier, B.Py et C.Noyau, l'analyse des erreurs et des fautes est introduite dans la didactique des langues étrangères.

Signalant que cela coïncide avec l'arrivée de l'approche communicative. Actuellement, il est admis que deux théories, concernant l'origine d'erreur, sont plus appréciées parmi d'autres : les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

En examinant la source des erreurs en didactique, selon certains chercheurs tels que : T.Alaine (1987), « *l'influence de la langue maternelle négligeable, il s'agit plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible* » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 :76). Cela signifie que les erreurs sont le résultat d'un processus inné ou naturel qui se supprime progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle. Ce point de vue a suscité plusieurs critiques surtout par J.E.Flege en 1984 mais plutard, les résultats des expériences de T. (ont été remis en question par Georgette Loup, Amara. Tansomboon et Sato. (1987 :76) Ils ont démontré que « *le transfert de la langue première à la langue cible* » étaient la cause de plusieurs erreurs. Ces dernières doivent être corrigées, mais parmi une multitude d'elles, on doit faire un choix.

4.2 Les erreurs qu'on doit corriger :

Les travaux contrés sur l'analyse et le traitement des erreurs ne s'arrêtent pas à occuper une grande importance dans le domaine de la didactique des langues étrangères. La question qui reste posée sans qu'elle obtienne une réponse pertinente est liée de la sélection des erreurs à corriger. Autrement dit, quelles erreurs doit-on corriger ? En effet, c'est difficile d'y répondre parce qu'il y a plusieurs paramètres qui interviennent lors de la correction des erreurs. Pour nous en se basant sur les pratiques des enseignants qui ont une longue expérience dans e domaine depuis des années. Nous adoptons les paramètres soulevée par certains spécialistes ainsi des praticiens pour choisir les erreurs à corriger. Rappelons que beaucoup parmi eux acceptent une typologie générale des erreurs à corriger selon les propos de Champagne-Muzar et Bourdages (1993 :78) ;

- Les erreurs qui affectent la compréhension du message (intelligibilité), il s'agit des erreurs qui influencent négativement sur l'interprétation du message. Autrement dit, celles qui nuisent le sens de façon qu'elles créent du malentendu.
- Les erreurs jugées fréquentes : en général, ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou communes d'un groupe d'apprenant ; telles que : les apprenants omettent fréquemment l'article, la marque de pluriel, manque d'accent, les erreurs de transfert au début d'apprentissage (généralement sont des erreurs d'ordre phonétique, les interférences,).
- Les erreurs dites irritantes : il s'agit des erreurs qui provoquent des réactions négatives de la part des personnes natives, surtout en communication écrites (ces erreurs peuvent énerver la personne à qui on adresse le message) en cas du non-respect de la formule d'appel, règle de salutation, et les règles générales d'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation, d'un E-mail et d'une invitation ainsi les règles socioculturelles. C'est pour cette raison qu'il faut, impérativement, intégrer la compétence socioculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères comme composante primordiale et inséparable de la communication. Ici le rôle de l'enseignant est central en tant que médiateur et facilitateur qui doit identifier les besoins d'apprenants et le niveau de leur compétence, c'est lui qui décide les erreurs à corriger en adoptant la démarche qui convient.

4.3 La démarche corrective qu'on doit suivre :

Evoquer l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères implique de l'associer par une démarche corrective appropriée. En didactique et en pédagogie, il existe plusieurs démarches de correction :

Premièrement, il faut dire aux apprenants (pour installer chez eux la conception et la logique de l'erreur en tant que génératrice d'apprentissage, comme le disent : R. Morley et M. Billières (1987) : que les erreurs sont inévitables à tout moment dans le processus d'apprendre une langue étrangère, il est très normal que les apprenants commettent des erreurs en production écrite. Il est admis qu'elles sont des faits tout à fait naturels durant l'itinéraire d'apprentissage. Mais le plus important est d'accepter un avis bienveillant face à l'erreur commise. Dans cette perspective, les enseignants ainsi les apprenants doivent en penser et voir positivement.

Il faut mettre l'erreur au centre de la méthode pédagogique et non pas de la sanctionner en tant que faiblesse à éviter, pour nous ; une phase nécessite et obligatoire dans le processus acquisitionnel concernant les connaissances langagières. Donc, comment doit-on se comporter face à l'erreur ? Comment peut-on la remédier (pour ne pas produire les mêmes erreurs ? pour faire ceci, il faut :

Au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est nécessaire de :

- Faire une sorte d'évaluation diagnostique des habiletés individuelles. C'est pour cette raison qu'il vaut mieux expliquer la visée instructive de l'erreur dans la classe pour les deux acteurs (enseignant et apprenant).
- La prise en considération de l'impact du système oral et écrit.
- Pour la langue française dont l'écriture de mots est divergente de la prononciation pour éviter toute sorte d'influence de l'oral sur la langue écrite jusqu'à ce que les apprenants prouvent une maîtrise transpositive du code écrit.
- Une fois, cette opération est faite, il est conseillé à l'enseignant de se centrer sur les erreurs commises par les apprenants tous en faisant une pratique systématique. Dans ce cas, il faut laisser assez du temps dans cette phase de repérage, de détection et d'explication.

A nos yeux, dans ce contexte, l'intégration de l'évaluation formative en tant qu'une pratique formative serait primordiale et sert à préparer les apprenants) à s'auto-corriger voire s'auto évaluer. Définir un contrat explicite devient nécessaire pour l'apprenant, il permet de vérifier l'adoption d'une stratégie. Cela permet d'assurer une vigilance progressive et la responsabilité des apprenants devant leurs erreurs.

4.4 Le processus de remédier l'erreur :

-« Moment d'intervention » :

Dans le processus de correction, il y a plusieurs facteurs qui interviennent ; le niveau de compétence de l'apprenant, le type de la tâche accomplie.

J.M.Hendrikson (1979) propose, à ce propos, classification hiérarchique basée sur le niveau de compétence propre à l'apprenant. Cette hiérarchie peut aider l'enseignant dans son choix concernant les erreurs à corriger. Concernant le processus de correction proposée par J.M.Hendrikson (1993 :80-81), s'appui sur trois niveaux de compétences :

- Un niveau élémentaire de compétences (pour notre cas, il s'agit du niveau A1 et A2) ; la correction doit être basée sur les erreurs qui empêchent la communication à l'écrit.
- Un niveau intermédiaire (B1 et B2) ; la correction doit viser les déviations les plus fréquentes.
- Un niveau avancé, il s'agit du niveau (C1 et C2) ; la correction doit être portée sur les erreurs qui affectent l'intelligibilité. Cette hiérarchisation, en effet, nous donne des possibilités offertes pour évaluer les connaissances. Elle se fait à travers un processus évaluatif. (Au début, pendant et à la fin du parcours).

4.4.1 Pendant le cours :

De la part de l'enseignant, il doit apporter une aide ponctuelle ou il corrige les activités terminées par un groupe d'apprenants avant le temps offert. Dans ce contexte, il semblerait plus utile de signaler sur le coup le résultat attendu à l'apprenant et puis l'orienter vers l'autocorrection. Mais, il faut savoir qu'il serait inutile de lui demander de refaire le travail. Le pire est de lui donner des explications vues comme superflu.

De la part de l'apprenant, il est invité à s'auto-corriger et qu'il soit motivé par l'enseignant. Il doit vérifier la validité de sa démarche et de ses résultats. Il est souhaitable de réviser le texte corrigé par l'enseignant et réinvestir les éléments soutenant la correction (grille d'évaluation, critères de révision,...)

4.4.2 Après le cours :

Du côté de l'enseignant, il vaut mieux qu'il souligne toutes les erreurs commises par les apprenants. Puis, il est conseillé à l'enseignant de leur rendre les productions écrites. Enfin, il doit vérifier sérieusement la correction faite par les apprenants.

En effet, l'approche communicative a donné beaucoup de liberté à l'apprenant et le rend responsable dans son apprentissage ; il découvre lui-même ses lacunes et ses erreurs à travers l'expérience qu'il vit réellement.

Après avoir vu les différentes conceptions propres à l'erreur ainsi les diverses stratégies qui sont mises en œuvre lors de la correction tout en suivant un processus bien déterminé. Tout cela a pour objectif d'améliorer la production écrite des apprenants à travers l'analyse de leurs erreurs.

Conclusion :

Quand on se met dans une situation difficile, lorsque celle-ci se met à créer l'ennui, l'angoisse, les heurts, on s'aurait deux voies de l'affronter : la subir ou réagir. Dans le contexte scolaire les spécialistes en didactique des langues étrangères montrent que l'erreur est envisagée souvent comme une « *source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...)* » (J.P.Astolfi, 1997 :118).

Dans cette perspective, L'erreur est considérée comme un miroir qui reflète l'état du développement du système transitoire de l'apprenant (dans son processus d'acquisition ou son inter langue) ainsi, « *... les fautes inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs* » (Conseil de l'Europ., 2004 :118)

Il convient de dire que les erreurs sont considérées à la fois, comme occasion et une opportunité pour l'adaptation et l'amélioration du programme de l'enseignant comme il est avancé par le conseil de l'Europ (2004 :118). Les erreurs reflètent un enseignement non efficace et lacunaire, et du vouloir communiquer chez l'apprenant.

Partie pratique

**Analyse de l'erreur dans un
processus d'évaluation
formative**

Rapport de stage :

Dans ce chapitre, constituant notre cadre pratique, nous présenterons notre rapport de stage qui résume notre enquête au sein de la classe de langue (3^{ème} année secondaire), notre objectif est de savoir si l'erreur pourrait aider les apprenants pour améliorer leurs compétences langagières, à savoir la production écrite.

« Interpréter les erreurs sera toujours une pratique risquée de métier d'enseignant (car jamais totalement définitive et jamais totalement certaine) mais elle pourtant indispensable car seule une réaction réfléchie prenant en compte les spécificités des productions de chaque élève nous semble à même de permettre un étayage pertinent qui accompagnera l'élève sur le chemin de son apprentissage ». (M.Marquillo-Larruy, 2003 :119).

1. Hypothèse du travail :

Comme nous l'avons déjà vu, la classe de langue est un lieu excellent de toute intervention pédagogique ainsi que d'observation et d'expérience ; concernant le réseau interactionnel qui la caractérise.

Décrire des situations d'interactions écrites en classe implique un choix méthodologique en deux options : ou bien privilégier les situations variées et analyser les différentes réalisations écrites, ou bien axée l'étude sur une situation choisie et chercher à s'en dégager un ou des modèles de fonctionnement.

Nous allons choisir la première perspective pour deux raisons fondamentales : d'une part, la diversité des aspects didactiques observables dans la classe. Ces aspects se rapportent avec le traitement de l'erreur à l'écrit (la rétroaction, la construction de situation-problèmes à partir des productions erronées des apprenants, les modalités d'intervention et de régulation d'erreur, la production du sens, les stratégies communicationnelles, la variété de facteurs objectifs ou subjectifs d'ordre, organisationnel, didactique, relationnel et affectifs) qui influencent les pratiques relatives à l'erreur en production écrite de l'autre part.

Notre hypothèse initiale ici est que : les productions erronées d'apprenants peuvent être améliorée en intégrant l'analyse de l'erreur dans le processus d'apprentissage comme aide. En d'autres termes, L'intégration de l'erreur dans le processus d'apprentissage aiderait les apprenants à mieux écrire, et par conséquent, ils pourront apprendre efficacement.

Notre observation est effectuée dans une classe de langue du cycle secondaire et plus particulièrement 3^{ème} année secondaire (une classe qualifiée comme bonne selon les résultats obtenus).

Dans un premier moment ; on a observé durant une semaine les pratiques relatives aux productions erronées. Cette observation a pour objectif de suivre les activités choisies pour chaque séquence selon les objectifs soulignés par l'enseignante tout en

présentant l'enseignement de la production écrite selon la nouvelle pédagogie. La production écrite ici est la compétence visée en priorité ou tout le projet va vers cette finalité après chaque séquence. C'est pour cette raison on va suivre tout le processus car la production écrite elle-même est envisagée comme processus à long terme et qui s'acquiert par étapes.

Dans un deuxième moment, à la fin du projet, on va prendre les productions écrites des apprenants, comme diagnostic, ce dernier nous permet de repérer les erreurs commises tout en faisant une typologie.

A partir de cette typologie d'erreurs on va demander à l'enseignante d'intégrer les erreurs commises par les apprenants. Les activités se font à partir de ces erreurs produites. On va travailler sur deux séquences, dans chacune il y a quatre activités. Le type du texte choisi se fait à partir de sa familiarisation par rapport aux apprenants, autrement dit, on met en considération le niveau de compétence des apprenants.

Ce choix vise à faciliter la tâche parce que l'écriture est déjà une activité complexe ou l'apprenant mobilise plusieurs opérations cognitivement sont très lourdes, en intégrant l'erreur, le travail sera plus difficile, donc il ne faut pas donner deux difficultés à la fois en ajoutant un type textuel peu ou/et non maîtrisé.

La pédagogie de projet qui est intégrée dans la pédagogie.

Comme pédagogie évaluative ; on va mettre en œuvre l'évaluation formative car c'est la seule qui a donné à l'erreur un statut productif et la rend un outil d'apprentissage. En plus, elle permet à l'apprenant à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger et c'est cette individualisation qu'on vise exactement. Autrement dit, on va rendre l'apprenant responsable de son apprentissage et qui peut découvrir ses obstacles en construisant des situations-problèmes.

Dans un troisième moment ? Après avoir intégré l'erreur dans le processus d'apprentissage et les activités qui s'articulent sur celle-ci, on va vers la production écrite (on va garder la même consigne initiale dans la phase diagnostic), dans cette étape on favorise le travail en groupe (pour créer un climat d'affectivité et de collaboration).

On va analyser les résultats obtenus et les comparer avec ceux que nous avons obtenus dans la phase diagnostique.

Notre objectif serait : démontrer le rôle que joue l'erreur dans l'amélioration des productions écrites d'apprenants et son impact sur tout le processus d'apprentissage.

2. Description des contenus enseignés :

2.1 L'enseignement de la production écrite au lycée :

« Selon la nouvelle pédagogie ; la démarche de projet »

Ce qui caractérise le système scolaire aujourd'hui est l'hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques : alors que certains enseignants allant au-delà des exigences institutionnelles officielles en s'appuyant sur les données de la recherche et en

répondant aux besoins réels de leurs apprenants, d'autres se limitent en appliquant à la lettre les commandes institutionnelles. Donc, ils n'enseignent pas de la même manière.

On trouve actuellement des pratiques traditionnelles qui reposent sur le principe que la bonne maîtrise de la grammaire-orthographe est suffisante pour acquérir la compétence à savoir écrire. Il y a d'autres pédagogies qui engagent fortement dans une approche dire : expression et communication de l'écriture, dans ce cas, il suffit de faire apprendre à faire.

Cependant, dans les manuels scolaires, on constate que les thèmes présentés sont d'actualité ou ils présentent un intérêt neuf pour les typologies. On remarque rapidement l'indexation d'un genre textuel à l'étude de la notion de grammaire. Or, une telle démarche qui repose sur un principe où la grammaire précède la production écrite n'est pas efficace à l'enseignant.

Cela dit, l'acte d'écrire est une activité cognitive complexe qui ne permet pas à l'apprenant scripteur de focaliser sa concentration sur la procéduralisation des savoirs déclaratifs acquis dans la dernière leçon de grammaire, en même temps qu'il gère des opérations déjà cognitivement très lourdes de planification.

Un apprenant qui est conscient qu'il sera évalué sous l'œil de la norme « grammaire », il aura tendance à privilégier la grammaire au détriment de la mise en texte. Cela ne veut pas dire que la grammaire est séparable de l'écriture mais au contraire, de faire avancer l'écriture à travers la grammaire. Donc, il faut « faire de la production écrite le moteur de l'apprentissage de l'écrit (...) les activités de grammaire et orthographe étant programmées en fonction des besoins constatés dans les écrits » (C.Garcia.Débanç, 1990 :99).

2.2 Production écrite et processus rédactionnel :

Dernièrement, beaucoup de recherches sont effectuées en se basant sur la conception de Thomas Carter de l'expression écrite, soit en situation d'apprentissage en langue étrangère ou en langue maternelle. Les critiques s'articulent sur ceux qui tolèrent l'analyse du produit fini ou les autres qui défendent l'analyse faite sur tout le processus rédactionnel. Auparavant, la majorité des études faites sur l'écriture ont été centrées sur l'analyse de produits comme le résultat d'un processus fini.

Mais, l'évaluation plus récente se focalise sur le processus rédactionnel en lui-même. Cela provient d'un côté d'une réaction qu'oppose l'usage des modèles et contre les méthodes perçues comme plus prescriptives des études orientées vers l'analyse des erreurs.

Il existe une autre raison qui justifie le transfert vers le processus rédactionnel comme le montre Thomas Carter, à « l'intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique », (T.Carter, 2000 :115).

En effet, l'analyse du processus rédactionnel permet l'accès à ce qui se passe au moment où le sujet mobilise plusieurs opérations très complexes simultanément, cela montre que la rédaction n'est pas considérée comme linéaire, mais plutôt comme une activité réursive en évolution permanente à travers plusieurs reformulations et retours en arrière.

Après avoir vu brièvement la nature de l'expression écrite et les contraintes associées, tout en évoquant les concepts de cohérence et cohésion, ainsi l'écrit en tant que processus rédactionnel montre que la rédaction est une activité très difficile à mener.

Ainsi les erreurs constatées au niveau de la structuration textuelle sont très difficiles à corriger et, par conséquent, à expliquer aux apprenants arabophones s'ils n'ont pas été conscients aux problèmes liés à l'organisation textuelle largement s'ils n'ont pas été préparés au préalable à l'activité d'écrire et de les habituer à écrire constamment.

Notre objectif est d'exploiter l'analyse des erreurs commises lors du processus rédactionnel pour en remédier et améliorer la qualité des productions écrites au sens large. Donc, il faut installer la notion d'erreur chez l'apprenant et qu'ils comprennent la logique productive de l'erreur. On ne veut pas analyser les erreurs du contenu directement car l'apprenant n'a pas encore appris à écrire et à acquérir la compétence scripturale, il est en processus d'apprentissage.

Pour améliorer sa production écrite, on doit lui donner la main (pas à pas) tout en mettant en exergue des opérations complexes qu'il mobilise, donc il serait injuste de lui ajouter autre difficulté (la maîtrise d'un niveau supérieur dès le début).

En FLE, l'apprenant doit donc gérer tout à la fois ; des contraintes d'ordre développemental, sociolinguistique, des contraintes liées au statut du français par rapport à sa langue maternelle. Ainsi le rôle de l'enseignant est double : apprendre à l'apprenant à prendre conscience et à maîtriser les contraintes de communication écrite et à mettre à sa disposition les outils linguistiques appropriés à son niveau d'expression. Il faut envisager l'écriture et son apprentissage de façon qu' *« apprendre à écrire c'est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel comme apprendre à parler, à marcher. Il ne viendrait pas à l'idée de massacrer l'apprentissage de la marche par exemple, on donne bien le temps à un enfant de ses premiers pas : on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui donne les bras. Pourquoi ne pas voir la même attitude face à l'écriture »*. (M.Reverbel, 1993 :78-79).

3. Déroulement de l'enquête :

La première semaine :

Dans laquelle, nous avons assisté au déroulement du projet. Nous avons observé le déroulement des activités qui s'articulent autour de quatre compétences visées, et la finalité sera la production écrite. Notre objectif sera de savoir le comportement de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur commise. Autrement dit, si elle l'a pris en considération.

A l'heure actuelle, c'est la pédagogie de projet qui est pratiquée. Ainsi, le travail de l'enseignant consiste à organiser des projets en collaboration avec les apprenants.

La classe de troisième année secondaire, classe de langue étrangère, est concernée de réaliser 04 projets durant l'année scolaire. Chaque projet se subdivise sous forme de séquences, chacune contient des activités pour installer quatre compétences fondamentales.

Le projet qu'on va présenter est le premier projet. Il contient trois séquences. Nous nous sommes intéressées aux deux séquences.

4. Présentation du projet dans sa globalité :

Projet à réaliser, compétences à installer et objectifs à atteindre :

Le projet est l'organisateur didactique (au niveau méthodologique) pour assurer la cohérence organique du manuel et pédagogique (au niveau de la relation ; enseignant-apprenant-savoir) pour mettre en œuvre un ensemble d'activités et de tâches à exécuter afin d'atteindre un certain niveau de compétence.

Ainsi, le projet est organisé en séquences ayant une cohérence interne et articulées sur des intentions pédagogiques visant un objectif terminal d'intégration.

Pour entreprendre la démarche de projet, il faut de la part de l'enseignant de :

- Tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants ;
- Négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens ;
- Agir comme un médiateur et non comme dispensateur de savoir de manière unidirectionnelle. (Guide pédagogique pour les enseignants)

4.1 Mise en projet :

- Groupement et tri de textes afin de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du produit.
- Co-élaboration des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contrainte d'écriture.

4.2 Mise en chantier :

- Rédaction du premier jet.

- Confrontation des productions.
- Elaboration de la grille d'auto-évaluation.

4.3 Mise en œuvre :

4.3.1 Les activités constituant le projet :

Compréhension :

- Présentation du thème ; mise en relief des caractéristiques essentielles : recherche, idées, information et documentation,...)

Expression :

- Entraînement à l'écrit : réalisation...

Outil linguistique :

- Choix des moyens linguistiques adaptés à la maîtrise du savoir-faire à étudier et appropriation à partir de textes ou des micro-textes en relation avec le modèle discursif dominant et la thématique du programme.

Synthèse :

- Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

Evaluation formative :

Elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permet de comparer les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire.

L'évaluation formative facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies employées.

Dans ce cadre qu'intervient la pratique de l'auto-évaluation et la co-évaluation (c'est -à-dire une évaluation collégiale qui développe les capacités sociales et affectives.

- Elaboration progressive de la grille d'évaluation.
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation.

Elargissement :

- Etude des textes poétiques.

La même répartition pour la deuxième séquence.

4.4 Mise au point du projet :

4.4.1 Lancement et motivation :

C'est une phase dans laquelle l'enseignant préparera les apprenants pour qu'ils s'engagent dans le projet.

4.4.2 Présentation du projet sous forme d'une situation-problème :

« Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information. ».

4.4.3 Problématisation globale :

- Anticipation sur le contenu

4.4.4 Négociation collective :

- Définir le contexte de communication.

4.4.5 Evaluation diagnostique :

Chaque projet commence par une évaluation diagnostique pour déterminer les besoins des apprenants pourtant la majorité des enseignants la font de façon légère et sans l'exploiter comme étape primordiale au début de chaque apprentissage.

Elle est considérée comme un processus de mesure, de jugement, puis de décision.

Les résultats obtenus doivent permettre à l'enseignant-formateur d'identifier le niveau réel des apprenants pour lui permettre d'élaborer un plan de formation ou à opérer les régulations adéquates avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage.

Elle se fait à travers un support bien choisi :

- Que savent réellement les apprenants à propos de... ?
- Quelles sont leurs difficultés à propos de... ?
- Elaboration commune des premiers critères de réussite du produit terminal.

-Support : main (manuel scolaire p.6)

-Objectif : Recenser les prés requis des apprenants.

-La durée : 1heure.

Déroulement de la séance :

-Observation : observer le texte et dégager ses éléments périphériques.

-Lecture et analyse : lecture silencieuse puis magistrale.

-Analyse : questionnaire : travail en groupe

- *A quel domaine les informations données dans le premier paragraphe appartiennent-elles ? –Médecine.*
- *A quel domaine appartiennent les informations données dans le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphe ? –L’histoire.*
- *Quel est le rôle du deuxième paragraphe ? –Donner l’histoire des fonctions de la main (la fonction de la main à travers l’histoire) illustration, donner des exemples.*
- *Quel est le temps dominant dans le texte ? –Passé simple.*
- *Quelle phrase du texte fait allusion à la profession de l’auteur ? –Elle greffa des reins et des cœurs.*
- *Quelle est la visée communicative de ce texte ? –Informé et expliquer.*
- *Quel est l’ordre du texte ? –Ordre chronologique ; présence des indicateurs de temps.*
- *Quelle est la nature du fait présenté dans le texte ? –Fait historique.*

Justifier le titre de l’œuvre de laquelle est extrait ce texte ? –Sens propre promené : se déplacer d’un lieu à un autre. Visiter

-Synthèse :

-L’idée générale du texte.

Le rôle et les fonctions de la main à travers l’histoire.

-Progression du texte : ordre chronologique (les indicateurs de temps), il y a plus de deux mille ans, vers la même époque.

-Nature du fait présenté : un fait historique.

-Visée communicative : informative, explicative.

4.5 Articulation du projet :

-Objet d’étude : document et textes d’histoire

Séquence1 : « Informer d’un fait historique ».

Séquence2 : « Introduire un témoignage dans un fait historique ».

-Intention communicative ; exposer des faits et de manifester son esprit critique.

-Compétences : quatre compétences fondamentales pour chaque séquence.

-Support : histoire de la coupe du monde, brève histoire de l'informatique, histoire de la guerre d'Algérie.

-Compétences visées :

- Renforcer le sentiment d'appartenance à la nation.
- Acquérir de l'autonomie par la recherche.
- Développer son esprit critique par l'analyse de la véracité des faits rapportés.
- Exposer des faits et manifester son esprit critique.
- Développer l'esprit de synthèse.

Objectifs de la séance : lire pour identifier la situation d'énonciation.

Objectifs	Activités d'apprentissage		Organisation de classe			
	L'enseignant	apprenant	Rôle du prof.			
			Durée			
<p>-Observation des éléments périphériques du thème</p> <p>- Identification de l'événement et du cadre spatio-temporel et des personnages impliqués.</p> <p>- Identification de l'ordre chronologique des événements.</p> <p>- Identification des procédés d'objectivité</p>	<p>-Quel est le thème traité dans chaque document et le type des documents ?</p> <p>-Lisez silencieusement les trois documents en soulignant la date importante dans chaque document, le lieu et les personnages impliqués</p>	<p>Thème1 : la coupe du monde</p> <p>Thème2 : l'informatique.</p> <p>Thème3 : la guerre d'Algérie. 'colonisation française en Algérie)</p> <p>-Doc1 :1904 : création de la FIFA</p> <p>-Doc2 :1977 ; invention du transistor par les ingénieurs Américains</p> <p>-Doc3 : 8mai1945, massacre de Guelma...</p> <p>- Donné dans un ordre temporel, le texte est chronologiquement organisé.</p> <p>-Absence (neutralité) des auteurs dans leurs écrits.</p>	Collectivité	Poser des questions , reformuler	8mn	
				Expliquer , guider, corriger les réponses erronées	15mn	
		<p>-dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données ?</p>		Individualité		8mn
		<p>-Relevez les marques d'objectivité qui se trouvent dans ces textes. (passivation,</p>				

-Synthèse	tournure impersonnelle				
-----------	---------------------------	--	--	--	--

Synthèse : l'objectif de cette activité est de développer l'esprit de synthèse chez l'apprenant.

4.5 Mise en œuvre du projet :

Projet1 : « Réaliser une recherche documentaire, puis faire une synthèse de l'information ».

Séquence 01 : « Informer d'un fait d'histoire ». « Informer sur le premier novembre 1954 ».

Activité1 : Compréhension et expression orale.

-Compréhension de l'oral :

-Support : Didouche Mourade : un héros de la révolution.

De l'ALN à l'ANP, Ministère de l'information et de la culture Oct. 1974.

-Compétence visée : développer l'esprit d'écoute, prendre notes et faire la synthèse.

Déroulement de la séance :

Lecture magistrale du support. Les élèves prennent notes

Analyse :

-En quelle année Didouche Mourade a-t-il commencé à militer ?

- Dès sa sortie de l'école en 1948.

-Ou devient-t-il un contrôleur principal ? Quand ?

- Dans le constantinois en 1948.

-A-t-il quitté l'Algérie ?

- Oui, parce qu'il a été envoyé en France vers la fin de 1952.

-Est-t-il emprisonné ?

- Oui et il a échappé à la police française, mars 1950.

-Est-ce qu'il est resté en France ?

- Non, puisque au moment de l'apparition des symptômes de la crise du mouvement patriotique, il retourne à son pays.

-Que pensait Didouche Mourade de la libération de l'Algérie ?

-Que préconisait-il ?

- Il préconisait l'action armée jusqu'à l'indépendance.

-Relevez les indicateurs de temps en 1943 ?

- Dès ce moment là.

Projet1 :

Séquence1 : Informer d'un fait historique.

Activité1 : *compréhension de l'écrit* :

-Support : histoire de la coupe du monde/brève histoire de l'informatique/histoire de la guerre d'Algérie, l'internaute magazine, sites Internet-EP-Mouradia, Manuel scolaire,p8-9-10.

-Compétence visée : identifier la situation d'énonciation.

Déroulement de la séance :

-Eveil de l'intérêt :

La guerre de libération, l'indépendance, la qualification de l'équipe nationale à la coupe du monde.

-Lecture magistrale : par l'enseignante

-Exploration de l'image des textes :

- Observer les trois textes, dégager les éléments périphériques.
- Les titres, dans les trois se répète le mot « histoire »
- Les deux premiers supports sont tirés de la même source, l'Internaute Magazine.
- Le troisième texte est tiré du site Internet d'EP-Mouradia.
- Des dates, données dans un ordre chronologique.
- Des parenthèses dans le deuxième et le troisième texte, des chiffres des abréviations.
- Trois illustrations.
- Devant chaque date, il y a une phrase, un évènement.

-Hypothèse de sens : à partir des éléments périphériques, l'apprenant est invité à formuler des hypothèses sur le thème en question.

Trace écrite : ici, elle se présente sous forme d'un tableau récapitulatif :

Date	Lieu	Action	Indicateurs de temps
En 1943	/	Il milite au sein du PPA, de l'MTLD	Dès
En 1948	Constantine	Il devient contrôleur principal puis un dirigeant régional	/
En 1950	Alger	Il s'échappe à la police française pour regagner la capitale.	/
En 1952 (mars)	En France	Il y assume la fonction d'un responsable adjoint.	/
	Alger	Il retourne en Algérie après la crise d'un M.P.	A ce moment là.
Fin 1953 Début 1954	Alger	Il préconise l'action armée	/

Structure chronologique

Production orale :

-Compétence visée ; informer ses interlocuteurs oralement et objectivement sur un événement historique.

-Consigne ; une soirée, la grand-mère vous a raconté des événements historiques qu'elle a vécus pendant la guerre, l'histoire d'un héros de la région l'a attiré, raconte la à tes camarades de classe.

Moment d'analyse :

Quel est le thème dans chaque document ?

- La coupe du monde, l'informatique, la colonisation française en Algérie.

Quelle sont les dates les plus importantes dans chaque document

Doc1 : 1904, les lieux et les personnages impliqués.

Doc1 : 1904, création de la FIFA.

Doc2 : 1947, l'invention du « transistor » par les ingénieurs américains.

Doc3 : 08 mai 1945, massacre de Guelma, Sétif, Kharata.

-Dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données ?

- Les dates sont données dans un ordre temporel, donc le texte est organisé chronologiquement.

-Quel type de phrase est utilisé dans chaque document ?

-Des phrases déclaratives.

Doc 1 : phrases verbales, actives.

Doc2 : pareil+deux phrases nominales.

Doc3 : phrases verbales+nominales, voix passive.

Est-ce-que les auteurs des trois documents apparaissent-ils dans les textes ?

-Non, ils n'apparaissent pas, ils sont neutres.

Relevez quelques marques d'objectivité ?

-La voix passive : la question algérienne est inscrite.

Comment les informations données dans chaque document sont elles présentées ?

-De façon fragmentée.

A quel temps sont conjugués la majorité des verbes ? Quelle est sa valeur ?

-Présent, présent historique.

Quelle est la visée communicative commune aux trois documents ?

-Une visée informative.

-Synthèse (évaluation):

Texte	Qui parle ?	A qui ?	Quoi ? Thème traité	Comment ? Présentation du texte	Manifestat ion de l'auteur	Visée du texte	Temps dominants
Texte1	L'Internaute Magazine	Lecteurs	Evènements autour de la coupe du monde				
Texte2	L'Internaute Magazine	Lecteurs	Aperçus sur l'histoire de l'informatique	Texte fragmenté organisé	Absence de l'auteur	Visée informative	

Texte3	Sites Internet et Mouradia	lecteurs	Quelques évènements de l'histoire de l'Algérie	chronologiquement	Objectivité de l'auteur		Présent historique
--------	----------------------------	----------	--	-------------------	-------------------------	--	--------------------

-Evaluation générale ; elle se fait en posant un ensemble de questions choisies par l'enseignante : un questionnaire de synthèse pour tester la compréhension.

Application (de la compréhension de l'écrit) :

Réécrivez les quatre premiers évènements du troisième document de façon non fragmentée « le 8 mai 1945 » des massacres ayant fait plus de 45000 morts eurent lieu à Sétif, Guelma et Kherrata, un an plus tard Ferhat Abbas créa l'UDMA, et Messali El hadj e MTLD, ce dernier créa 'année suivante l'organisation spéciale. La révolution algérienne fut déclenchée le 1^{er} novembre 1954.

-Consigne :

Réécrivez le texte « l'histoire de la guerre d'Algérie de manière non fragmentée. Vous pouvez commencer ainsi : le 08 mai 1945 ; des massacres ayant fait plus de 45000 morts eurent lieu à... un an plus tard, Ferhat Abbas... »

-Correction : c'est l'enseignant qui a corrigé les textes produits sans pour autant signaler les erreurs commises de façon explicative. Elle fait une correction immédiate.

Le 8 mai 1945, des massacres ayant fait plus de 45000 morts eurent lieu à Sétif, Guelma et Kherrata...un an plus tard, Ferhat Abbas créa l'UDMA et Messali El hadj, le MTLD, ce dernier était aussi le fondateur de l'organisation spéciale.

Le 1^{er} novembre 1954 :

La révolution algérienne fait déclencher le 1^{er} novembre 1954. Deux ans plus tard s'était tenu le congrès de la Soummam qui donna naissance au CNRA et CCE, le 20 septembre 1957, la question Algérienne fut inscrite à l'ordre du jour de l'OWU

L'année suivante Ferhat Abbas présida le gouvernement provisoire créé en septembre de la même année et y resta jusqu'à en 1961 ou il fut remplacé par Youssef Ben-Khadha.

Le 18 mars 1962 ; les accords d'Evian furent signés, le lendemain, on proclama le cessez-le feu. Le mois suivant de la même année, on mit place l'Exécutif provisoire à Rocher-Noir. Trois mois plus tard, les algériens votèrent « oui » pour l'indépendance, ce qu'on proclama le 5 juillet 1962.

Séance N°3 : presque tous les apprenants sont présents. L'enseignante rappelle ce qu'ils ont vu dans la séance précédente. Les apprenants se comportent de manière normale ce qui montre que notre présence ne les gêne pas.

Projet1 :

Séquence1 : Informer d'un fait historique

Activité2 : *compréhension de l'écrit*

-Support : la société européenne d'Algérie. Mahfoud Kaddache, la conquête coloniale et la résistance, Algérie, éd Nathan mail 1988.p15

-Compétence visée...Repérer la relation cause à effet dans un texte.

Déroulement de la séance :

-Eveil de l'intérêt.

-Appréhension globale.

- Lecture magistrale
- Exploitation de l'image du texte.

Dégager les éléments périphériques ?

-Un titre, le nom de l'auteur, une source, maison d'édition, année d'édition. 3 paragraphes, des dates, des chiffres, des crochets.

-hypothèse de sens :

Est-ce que l'auteur marque sa présence dans ce texte ? de quel type de discours s'agit-il ?

-Non, il est absent. C'est un discours objectif

Relever toutes les dates données dans le texte, selon quel ordre apparaissent-elles ?

-Janvier 1840 de 1842 à 1846, 1847,1870. Un ordre chronologique

Quel est le temps dominant dans le texte ? Quelle est sa valeur ?

Passé simple, il sert à raconter des faits et des actions éloignées dans le passé

Quel rapport y a-t-il entre l'utilisation de ce texte, les dates et les types de texte ?

La visée informative, fait historique présenté : la population européenne en Algérie

Synthèse :

Fait historique présenté la population européenne en Algérie

Relations de cause à effet conséquence	origine	Comment ?	Pourquoi ?
	Population pauvre du nord de la méditerranée Agriculteurs espagnols, maltais maçons italiens Tacherons...etc.	Offrir des terres En Algérie Naturalisation	Renforcement de la majorité française la plus faible

- La visée communicative : l'épanouissement de la population.
Expliquer et informer sur la colonisation française en Algérie (exposer pour expliquer et informer).

Application :

Identifier les caractéristiques du texte historique dans le texte analysé.

Remarque :

L'histoire peut s'appuyer sur des données officielles et des statistiques.

Caractéristiques	Contenu du texte
L'objectivité	-absence de l'auteur -emploi du « on » -passivation : peuplement européen privilégié par ses droits.
Ordre chronologique	1840- de1842 à1846, en 1847, 1870
Temps employés : passé simple et imparfait	Ex : entraîna, arrivèrent, s'installèrent...
Statistiques officielles	44% en 1847, 18000 immigrants, 100,000 Hectares
Indicateurs de temps et du lieu	Dates : 1840 Algérie, Espagne, Méditerranée.
Types de phrases	déclarative

Situation d'énonciation :

Qui ?	A qui ?	Quoi ?	Ou / quand ?	Comment ?	Pourquoi ?
Mahfoud kaddache	lecteurs	L'épanouissement de la population européenne en Algérie- L'immigration des européens en Algérie pendant la colonisation	De 1840- 1870 L'Algérie colonisée	-Textes expositifs, narratifs, organisé chronologiquement -Des données statistiques	Exposer Pour expliquer

Remarque (associée à une visée communicative) on constate une présence légère peu significative à travers quelques termes et expressions ; intrusion, mentalité du vainqueur, seulement, ciment, tacherons

L'exutoire- cette présence est indéniable puisqu'elle n'altère pas l'objectivité du discours. Or, ces indices relèvent de l'aspect argumentatif dans le texte : emploi des modalisateurs, chiffres (l'auteur explique, argumente et justifie)

Application :

Mettez chacune des expressions suivantes dans la colonne qui convient

1. En 1840 le nombre des européens s'élevait à 25000
2. Minoritaire à la mentalité de vainqueur.
3. L'Algérie devient l'exutoire des populations pauvres
4. Le français est privilégié par des droits de citoyen
5. L'arrivée des petits propriétaires de France (...) de 1842 à 1846.

Projet1 :

Séquence1 : informer d'un fait historique

Activité3 : activité de langue

Point de langue : les indices de l'énonciation

-Compétence visée ; redonne l'information à partir des indices de l'énonciation.

-Exercice N°1 : p58 (61 nouvelle édition) :

Correction 1 : en octobre 1995, des chercheurs ont découvert des fossiles au Nord de Tchad.

Cette dernière a entamé la remise en question des théories sur l'homme (phrase verbale)

En octobre 1995, les chercheurs ont fait la découverte de fossiles au Nord du Tchad. Cette dernière a entamé la remise en question des théories sur l'homme (phrase nominale)

2- Kourou, le 17 novembre 1996, la fusée Ariane 4 a lancé un satellite d'astronomie pour explorer plus précisément de l'univers.

Le 17 novembre 1996, à Kourou, la fusée Ariane 4 a lancé un satellite d'astronomie pour explorer plus précisément de l'univers.

Exercice N°2 : alors que la direction a annoncé mardi son intention de supprimer 26000 emplois que 11000, près de 500 personnes ont manifesté pendant une heure devant l'usine.

Exercice N°2 p 50 : dans le texte suivant, remplacez les vides par les connecteurs temporels qui conviennent ; puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.

Il prit d'abord un petit chemin bordé d'arbustes fleuris, puis traversa un pré avant que ses poursuivants ne le repèrent. Lorsqu'il se sentit à l'abri, il tenta enfin d'envoyer un SOS sur son téléphone portable pendant qu'il scrutait les alentours.

Activité d'écriture (préparation à l'écrit) :

-Compétence visée : - Transforme les informations données dans un tableau en un texte.

- Identifier des documents.

-Exercice : manuel scolaire p22.

A partir du tableau p22 mettez l'accent sur les faits dans les colonnes 1 et 3 en choisissant l'articulateur qui convient (attention à la relation logique exprimée entre les deux).

-Correction :

Ourida-ville, 1500 habitants au mois de janvier, organise deux spectacles cinématographiques durant tout ce mois. Par contre, la période estivale est riche en manifestations culturelles puisque sept mois plus tard on en organise 30 spectacles variés : cinéma, cirque, concert et festival.

Quand au nombre d'habitants, il a augmenté jusqu'à 1995.

Production écrite :

-Compétence visée : produire un texte historique objectivement en respectant la chronologie.

-Consignes (production) :

Avez-vous vu à la TV un documentaire racontant la guerre d'Algérie.

Rédige un texte historique dans lequel tu informes tes camarades de classe sur cette guerre (tu investis tous ce que tu as appris durant la séquence)

4.6.1 Remédiation :

Les apprenants ont un manque concernant l'usage des indicateurs temporels.

Les indicateurs de temps « suite »

Briggs, en mission en Inde écrit à son amie Sarah Brandon restée à Londres.

19 mars 1858, hier c'était plein d'espoir que j'eu fermé ma lettre. Je l'ouvre aujourd'hui, la présence et la colère au cœur, pour vous raconter les derniers événements. Il y a une semaine le général Rebelle Fop, voulant secourir le rani de Jansi, a opéré une diversion et a foncé brusquement vers le sud et attaquant les villes de Panno Charkhari dont les souverains se sont toujours montrés nos fidèles alliés. Le lendemain a cette nouvelle, le gouverneur ordonnant au général Rose d'abandonner immédiatement tout projet contre Jansi pour aller d'urgence secourir Charkhari.

-Questions :

Quand cette lettre a-t-elle été écrite ? -18 mars 1858.

Relevez tous les indicateurs de temps qui situent par rapport au moment de l'écriture ?

Par rapport à quel moment est situé le moment ou le gouverneur apprend la nouvelle ?

A quelle date cela a-t-il eu lieu ? -14mars 1858.

Antériorité	Simultanéité	Postériorité
19 mars 1858	Aujourd'hui	Lendemain
Il y a une semaine	Ce matin	

Projet1 :

Séquence1 : Informer d'un fait historique

4.6.2 Elargissement :

Poésie :

L'enseignant a choisi d'introduire la poésie pour développer le goût esthétique chez les apprenants.

-Compétences visée : Identifie la rime dans un poème

Identifie la disposition des rimes.

-Support : Paul Valéry, Album de vers anciens, 1980 (éd Gallimard)

Laisse, langue, l'écho rendormir la....

O toujours plus égalé à la molle liane...

Qui se balance et battre tes yeux ensevelis.

Si proche de ta joue et si lente la rose

Ne va pas dissiper ce délice de plis...

Secrètement sensible au rayon qui y pose.

-Questions :

Observer les versets ci-dessus, souligner la dernière syllabe.

1- La rime :

La rime est la répétition d'un même vocalique à la fin de deux vers différents ou plus.

2- Types de la rime : 'genre) défini par une finale.

2.1 Rime féminine : un mot se termine par « e » muet

2.2 Rime masculine : le reste (vers terminé par un son sonore).

Application : lisez le poème ci-dessous, soulignez les rimes

-Identifier son type de disposition

Vous en qui je salue l'une nouvelle aurore F

Vous tous qui m'aimerez M

Jeunes hommes de temps qui ne sont par encore, F

O bataillon sacrés ! M

Et vous, poètes, pleins comme moi de tendresse F

Qui relisez mes vers

Sur l'herbe, en regardant votre jeune maitresse F

Et les feuillages verts !

Vous les lisez enfants à la chevelure blonde, F

Cœur tous extasiés M

Quand mon corps dormira sous la terre féconde M

Au milieu des rosiers

« Théodore De Banville, Le sangoblo copy, 1846. »

4.6.3 Bilan vérificatif (évaluation formative) :

-Support : Didouche Mourad, un héros de la révolution.

-Compétences visées : -Tester les acquisitions de la séquence.

- Tester le degré de réussite du professeur.

-Correction :

1. En 1943, en 1948, en mars 1950, à la fin de l'année 1952, fin 1953, début 1954, 1954.

2. Il commence à militer dès sa sortie de l'école.

- Il est devenu en suite militant dans le MTLD
- Il est détaché du PPA au sein de l'OS
- Il devient contrôleur principal dans le constantinois
- Il regagne la capitale avec un groupe de militants
- Il est envoyé en France
- Il est responsable adjoint de l'organisation en France
- Il retourne au pays Alger, il préconise l'action armée.
- Il participe à la rédaction de la proclamation,
- Du 1^{er} novembre

3. MTLD , PPA, OS , CRUA.

4. Détaché comme militant du PPA à l'OS.

- Contrôleur principal.
- Responsable adjoint, clarifie, oriente et organiser.
- Participation à la rédaction de la proclamation du 1^{er} novembre.

4.7 Mise en chantier : le premier jet :

4.7.1 Compte rendu de l'expression écrite :

C'est dans cette phase qu'on va faire un diagnostic. Nous intégrerons la logique de l'erreur.

-Compétence visée : -Corrige ses erreurs.

-Fais recours à la grille d'évaluation.

-Eveil de l'intérêt :

-Rappel du sujet (la consigne)

Tu as vu à la TV un documentaire relatant la révolution algérienne, rédige un court texte historique dans lequel tu informes tes camarades de classe sur cette guerre.

4.7.2. Remarque d'ordre général :

- Non respect de la ponctuation (presque absence)
- Non respect de la consigne
- Les temps utilisés ; présent historique, passé composé
- L'organisation de paragraphes est mal construite
- L'utilisation des indicateurs de temps est non appropriée.

Les apprenants réalisent deux sujets différents, les uns choisissent la guerre de libération du 1^{er} Novembre et les autres relatent les événements du 17 octobre 1961.

En ce qui concerne la guerre de libération, on va la présenter comme une production écrite réalisée à la fin de la 1^{ère} guerre quant au deuxième sujet on l'exploite comme un diagnostic avant d'intégrer la logique de l'erreur dans le déroulement des activités programmées. Autrement dit, on va suivre le déroulement de la première séquence avec toutes les activités choisies de la part de l'enseignante tout en restant neutre.

Ce qu'on peut dire après la première semaine qu'on a assistée ; c'est que l'analyse des erreurs commises par les apprenants vient dans la dernière étape et se fait de façon légère sans expliquer les raisons pour lesquelles se produisent les erreurs. C'est pour cette raison que la qualité des écrits reste loin d'être améliorée et l'écrit vient à couronner les apprentissages antérieurs.

Pour nous, il serait plus utile d'envisager la rédaction autrement ; ainsi il faut intégrer l'erreur au début de chaque apprentissage pour que les apprenants puissent remédier leurs erreurs.

On va mettre toutes les activités au service de la rédaction qui est la finalité du projet, en d'autres termes, on va préparer à l'écrit dès le départ. (Un processus)

A partir des productions des apprenants, on va faire une typologie des erreurs commises, tout en faisant un diagnostic.

On a fait une typologie des erreurs communes.

On a choisi le premier texte concernant la guerre de libération (le 1^{er} novembre 1954) pour leur donner une aide parce que le texte est déjà vu dans la première séquence. Le deuxième sujet sera exploité dans la deuxième séquence y compris les productions des apprenants.

4.7.3 Les erreurs communes : Pour améliorer les productions des apprenants

Il s'agit d'une correction collective pour repérer les erreurs les plus fréquentes. Elle se fait en confrontant les productions des apprenants avec celle qui est attendue ; un travail collaboratif dans la classe.

erreurs	Types d'erreurs	Correction
-apres les massacres du 8mais 1945 FLN organize la révolution qui fut déclencher.	Orth inc Orth, ponc	Après les massacres du 8 mai 1945, le FLN organise la révolution qui fut déclenchée
-et nous oublions jamais cette évènements	Orth	Nous n'oublions jamais cet évènement
-la révolution fut organisée avec le drapeau du FLN	Orth Imp-orth	La révolution fut organisée sous le drapeau du FLN

-On va comparer la production attendue avec celle qui est erronée.

4.7.4 La production attendue :

C'est la synthèse des productions des apprenants.

Avant la guerre de libération, l'Algérie vit dans la misère et la souffrance à cause de la politique répressive de la France colonisatrice qui exerce toutes sortes de pression et les tortures, les évènements tragiques du 8 mai 1945 ainsi que la situation désastreuse du peuple algérien l'a poussé à se révolter.

Le 1^{er} novembre 1954, les algériens se réunissent sous le drapeau du FLN et déclarent la guerre contre le colonialisme, deux ans plus tard, le congrès de la Soummam fut organisé et donna naissance à de nouveau pour renouveler la volonté de se libérer. Malgré la supériorité des français, la lutte entre les deux ennemis était terrible et désastreuse. Après une guerre et après de longues années de guerre, l'Algérie devient libre le 5 juillet 1962

Ainsi la prise de liberté de l'Algérie est très chère, c'est pour cette raison que les algériens n'oublient jamais cet évènement qui marque les esprits et les mémoires.

4.7.5 Correction des productions écrites :

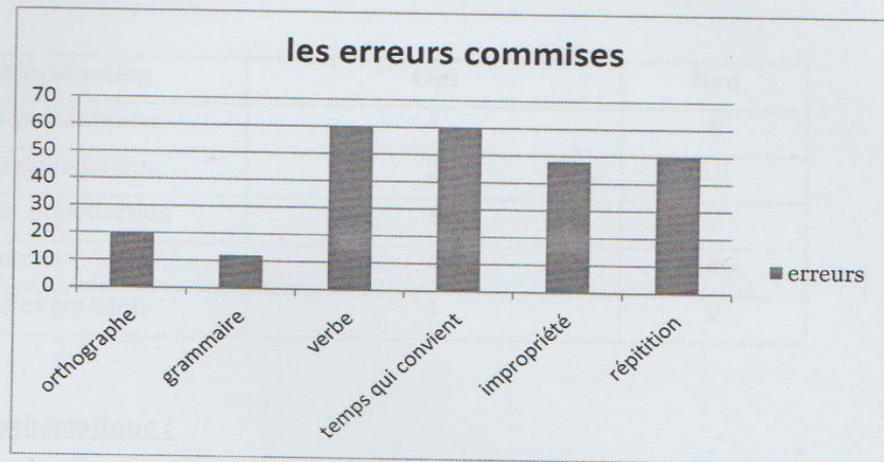
La correction a été faite 2 jours après l'expérience. Le temps consacré pour chaque copie est 10 minutes. Nous avons signalé les erreurs commises dans les copies en mettant le type d'erreur sous chacune. Après avoir corrigé ces copies, nous les avons redonnées aux apprenants pour qu'ils puissent découvrir au cours des séances leurs erreurs.

Notre visée ici est d'arriver à l'autocorrection.

Nous présentons les erreurs commises en appuyant le code correctif (voire les annexes). Cette étape est nécessaire pour préparer les apprenants à la phase suivante.

Erreurs	orthographe	Grammaire	Verbe	Temps qui convient	Impropriété	Répétition	Ponctuation
Nombre	120	120	60	60	48	50	Très fréquente

Représentation schématique :



On va présenter les résultats obtenus ci-dessous.

- Concernant la composante « **langue** » : la typologie des erreurs commises est celle proposée par « **Demirtas** ».

6.7.7 Présentation des résultats obtenus avant l'expérience :

Les erreurs orthographiques et grammaticales sont les plus fréquentes dans les 12 copies ; 120 erreurs sont commises. En deuxième position, on compte 60 erreurs des verbes employés (toujours dans toutes les copies c'est-à-dire dans les 12 copies, il y a 60.

Les erreurs de répétition sont de nombre de 50.

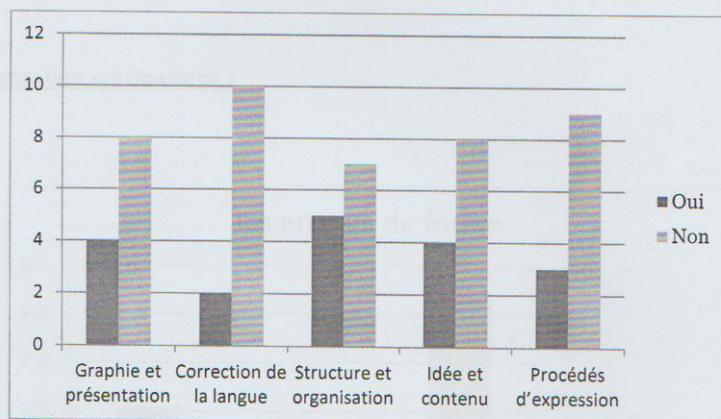
-**Commentaire** : l'impression globale n'est pas bonne à cause des erreurs morphosyntaxiques commises.

Concernant la composante contenue en employant la grille de critère d'évaluation.

-La typologie des erreurs commises selon la grille d'évaluation (voire les annexes)

Critères d'évaluation	Oui	Non
Graphie et présentation	4	8
Correction de la langue	2	10
Structure et organisation	5	7
Idee et contenu	4	8
Procédés d'expression	3	9

Représentation schématique :



-Présentation des résultats :

Le non est dominant dans le tableau ci-dessus ce qui désigne que les apprenants :

N'écrivent pas lisiblement, ne mettent plus les indicateurs logiques, ne respectent pas l'ordre chronologique, ne lient pas les phrases entre elles, et n'utilisent pas un discours objectif.

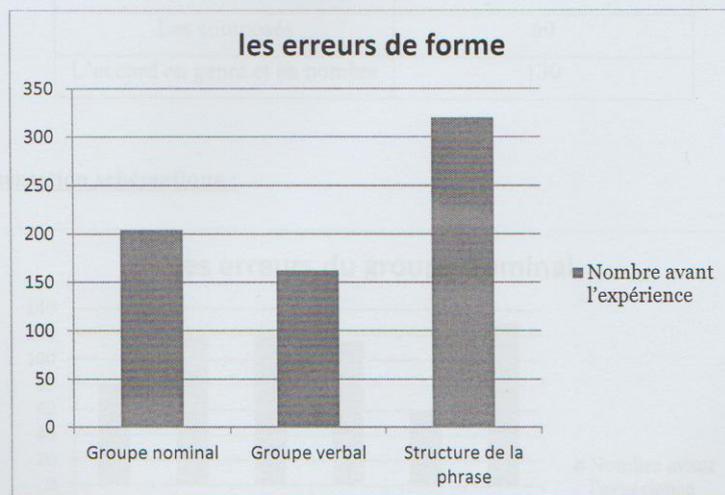
-Commentaire : Les apprenants ne savent pas comment se structure le texte pourtant le type du texte est déjà vu. Les textes produits sont décousus.

Après la correction effectuée et les signes qu'on a mis sous chaque erreurs en signalant le type de l'erreur, on redonne les copies aux apprenants tout en expliquant l'objectif de cette correction pour leur donner l'occasion à s'auto corriger par la découverte de l'erreur par soi-même.

-Les erreurs de forme :

Type d'erreur	Nombre avant l'expérience
Groupe nominal	204
Groupe verbal	162
Structure de la phrase	320

Représentation schématique :



-Présentation des résultats :

Les erreurs de forme sont les plus fréquentes surtout celles qui sont liées à la structure de la phrase.

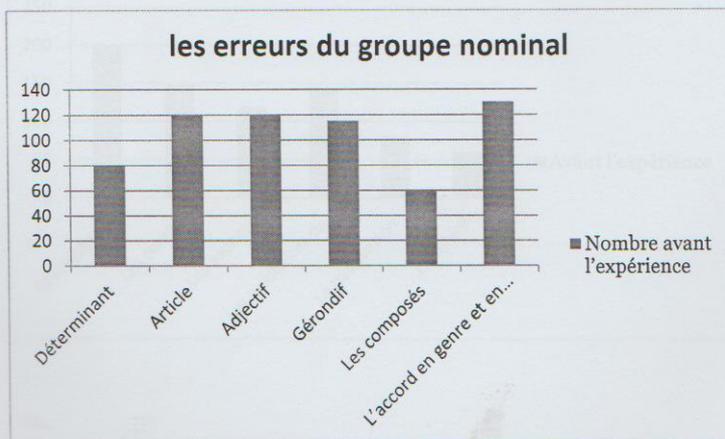
-Commentaire :

Les apprenants ne maîtrisent pas les outils linguistiques nécessaires à la production écrite.

Les erreurs liées au groupe nominal :

Type d'erreur	Nombre avant l'expérience
Déterminant	80
Article	120
Adjectif	120
Gérondif	115
Les composés	60
L'accord en genre et en nombre	130

Représentation schématique :



-Présentation des résultats :

Nous avons remarqué que le nombre des erreurs commises pour douze apprenants sont élevées et les composés sont les plus fréquentes. (130 erreurs)

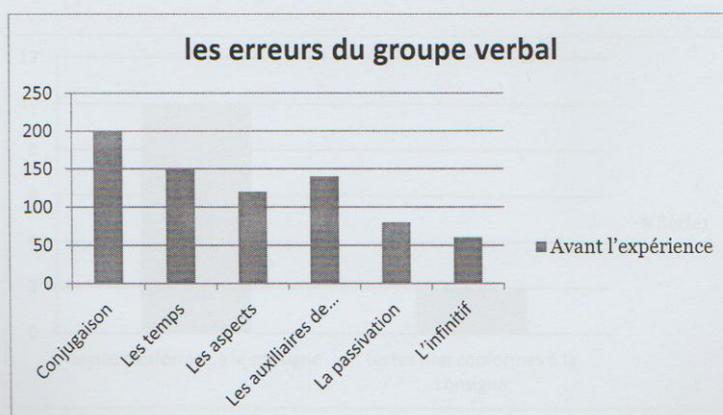
-Commentaire :

Les apprenants trouvent des difficultés au niveau du groupe nominal.

Les erreurs liées au groupe verbal :

Type d'erreur	Avant l'expérience
Conjugaison	200
Les temps	150
Les aspects	120
Les auxiliaires de modalité	140
La passivation	80
L'infinifitif	60

Représentation schématique :



-Présentation des résultats :

Pour le groupe verbal, les apprenants ont commis énormément d'erreurs ; la conjugaison, les temps les aspects et les auxiliaires.

- Commentaire :

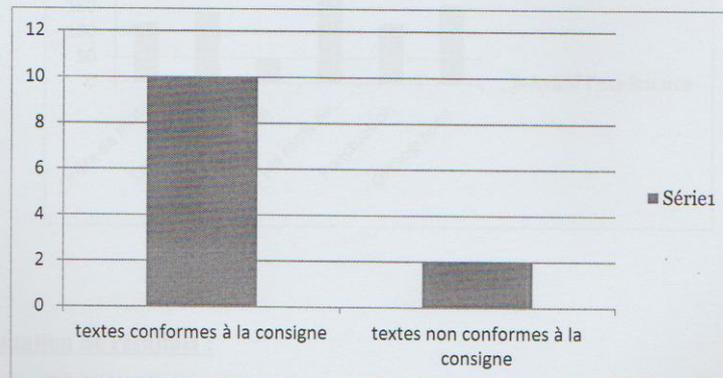
Les erreurs les plus fréquentes sont celles qui sont liées aux auxiliaires de modalité et celles de la conjugaison(les temps et les aspects). Les apprenants prouvent une difficulté dans le choix du temps.

Concernant la conformité à la consigne :

Textes conformes à la consigne	4
Textes non conforme à la consigne	8

Représentation schématique :

La conformité à la consigne



-Présentation des résultats :

On a répertorié 8 textes non conformes à la consigne sur 12 textes produits.

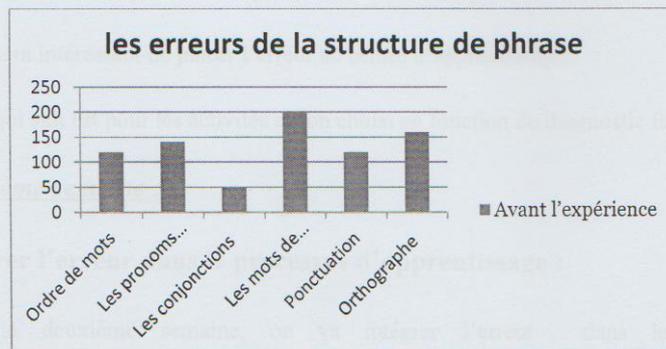
- Commentaire :

Les apprenants ne respectent pas la consigne.

-Les erreurs liées à la structuration phrastique :

Type d'erreur	Avant l'expérience
Ordre de mots	120
Les pronoms relatifs	140
Les conjonctions	50
Les mots de liaison	200
Ponctuation	120
Orthographe	160

Représentation schématique :



-Présentation de résultats :

Les erreurs liées à la structuration phrastique sont plus fréquentes. Nous comptons 120 erreurs pour l'ordre de mots, 140 pour les pronoms relatifs, 120 pour la ponctuation et 160 pour l'orthographe.

Analyse des résultats obtenus :

En confrontant les trois tableaux comparatifs nous trouvons le décalage existant concernant le nombre des erreurs commises avant et après l'expérimentation.

Avant l'intégration de l'erreur dans le processus d'apprentissage, les apprenants trouvent des difficultés à construire un texte avec un groupe nominal, un groupe verbal en respectant la structuration phrastique et par conséquent, ils ont commis plusieurs erreurs ce qui rend leurs textes difficiles à suivre et décousis de répétition ainsi l'impression globale n'était pas bonne.

Après l'intégration de l'erreur au centre de l'acte d'apprentissage les apprenants prouvent une certaine aisance lors la production écrite ou le nombre des erreurs commises devient diminué et par conséquent ;

- Ils construisent des textes faciles à suivre ;
- Ils respectent la consigne ;
- Ils savent construire des phrases nominales et verbales ;
- Ils savent, relativement, structurer leurs textes pour qu'ils soient cohérents.

En bref, placer l'erreur au centre d'acte pédagogique sert à jouer un rôle actif dans les processus d'apprendre grave à son statut productif.

Ainsi, l'erreur devient :

- Un déclencheur d'apprentissage.
- Une chance pour vérifier les hypothèses formulées par les apprenants ;
- Une étape normale dans l'itinéraire d'apprendre une langue dite étrangère ;
- Un miroir de l'efficacité des enseignants dispensés et les stratégies adoptées.

Donc, l'erreur est d'une tolérance certaine. C'est pour cette raison que les apprenants commettent les erreurs même après son intégration dans les activités déroulées mais de façon restrictive, cela reflète l'état de progression et d'avancement.

Après avoir présenté les résultats obtenus après l'intégration de l'erreur au centre de l'acte d'apprentissage. Nous tentons de proposer quelques stratégies que nous les trouvons utile, pour une meilleure intervention vis-à-vis de l'erreur en production écrite.

Stratégies de remédier l'erreur en production écrite en classe du FLE :

Concernant l'analyse des erreurs commises à l'écrit, il faut trouver des mesures à prendre en tant que stratégies efficaces afin de supprimer relativement les erreurs, on peut présenter quelques propositions :

- Il est admis que les possibilités de faire disparaître les erreurs définitivement sont introuvables car l'erreur existe à tout moment d'apprentissage. Donc, on va relativiser l'erreur pour qu'on puisse l'exploiter. A cet égard ;
- Il faut interroger l'apprenant pour éveiller chez lui la prise de conscience des structures erronées.
- L'intervention de l'enseignant doit être adaptée à un objectif formatif
- Préparer les apprenants progressivement pour qu'ils puissent s'auto-corriger.
- Favoriser la correction faite par les autres (entre pairs), c'est-à-dire le travail en groupe.

En fin, pour intervention efficacement lors la correction des erreurs, l'enseignant doit installer la logique de l'erreur chez l'apprenant. Puis, il doit prendre en considération quatre principes fondamentaux :

- Le degré de gravité des erreurs ;
- Le moment convenable ;
- La stratégie appropriée pour corriger les erreurs ;
- L'acteur qui est envisagé prioritairement (l'apprenant).

Conclusion générale

Conclusion générale :

La didactique actuelle accorde une grande importance à l'écrit. S'exprimer à l'écrit dans une langue étrangère, entre autre, le français n'est pas une tâche facile pour l'apprenant même s'il sait déjà communiquer dans sa langue maternelle.

Dans cette perspective, l'écriture est envisagée comme processus qui représente des contraintes d'ordre ; situationnel, structural, cognitif et interpersonnel à cause des opérations mobilisées en même temps et qui sont très lourdes. Donc, l'apprenant scripteur sera confronté à des obstacles qui influencent négativement sur la qualité de son écrit. Ici, la tâche de l'enseignant sera de développer la compétence de base, compétence linguistique.

A partir de cette composante, nous pourrons aller vers un équilibre entre le formel et le communicatifs. Cela permet un usage approprié de la langue apprise notamment en société. Mais il y a des obstacles à franchir : rendre les erreurs commises des repères sur lesquels se construis des nouveaux savoirs.

Les spécialistes en matière voient qu'il est important de réhabiliter l'erreur comme étape inévitable dans l'itinéraire d'apprentissage. Cette réhabilitation a été proclamée dans certaines méthodologies d'apprentissage et théories psychologiques de référence. L'approche communicative inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme a donné un nouveau statut à l'erreur. Pour elle, l'erreur est d'une tolérance certaine. Elle ne témoigne en aucun cas des faiblesses comme il a été conçu par les behavioristes. Les tenants de l'approche communicative voient que l'erreur ne doit pas être exclue. Elle est une opportunité à saisir afin de redresser un état d'avancement et de repérer les obstacles des apprenants pour les aider à s'en débarrasser et à s'exprimer correctement.

En effet, les conceptions constructives qui dominent la pensée didactique actuelle a nous apporté des changements qui touchent les pratiques de classes relatives à l'erreur. C'est pour cette raison, nous avons choisi l'analyse de l'erreur comme processus de détection, d'accompagnement et de remédiation sous la conduite de l'évaluation formative. Cette dernière est la seule évaluation qui prend l'erreur positivement à partir de sa fonction de régulation et de formation à la fois. Cette évaluation concerne l'apprenant en priorité et son processus d'apprentissage.

Pour démontrer la validité de la conception de l'erreur comme processus, nous avons opté deux démarches analytiques ; l'une nous a aidé à mieux comprendre la logique de l'erreur, et l'autre nous a permis de se connaître avec les pratiques relatives à l'erreur dans la classe.

L'obligation de revoir la place qu'occupe l'erreur est un résultat des spécialistes dans le domaine didactique qui se nourrit des sciences psychologiques.

En réalité, l'interprétation et la pratique de l'erreur dans le contexte scolaire, la classe, nous reflète un domaine subjectif et changeable (des fois tabou). Cela nous permis d'avancer que l'erreur est un outil formatif lorsqu'on la place au centre de l'acte d'apprentissage.

A cet égard, nous nous sommes basée sur trois éléments significatifs ; anticiper les erreurs afin d'imaginer les scénarios à mettre en œuvre : détecter les erreurs il nous doit faire une typologie et adopter des stratégies de remédiation.

Il doit intervenir au moment ou ils apparaissent, puis les analyser et les traiter, mais cette intervention implique de placer l'apprenant en situation d'appropriation par une expérience personnelle.

Donc, l'enseignant a pour fonction éducative : de former l'élève à son métier d'apprenant : se décentrer de la passivité d'assistantat, il doit apprendre à faire des choix et à être exigeant.

Dans le travail que nous avons effectuée après une phase dure et passionnante, dans laquelle nous avons rencontré énormément de difficultés et des contraintes : nous nous sommes liées à justifier la nécessité d'intégrer l'erreur dans le processus d'apprentissage et lui faire un outil et aide pour l'amélioration des productions écrites.

Pour arriver à cette visée, nous avons basé notre étude sur un corpus restreint, formé dans un contexte bien précis. Ce travail est consacré à l'analyse des productions écrites d'apprenants de 3AS ; classe de langue étrangère.

Les productions analysées étaient écrites dans un milieu scolaire en répondant à une consigne précise. Notre analyse était fondée sur une typologie proposée par « Démirats », il s'agit d'une typologie basée sur la composante linguistique et formelle privilégiant en même temps les aspects cohérents.

Toutes ces limites imposent par elles-mêmes des pistes sur lesquels pourraient s'appuyer des recherches futures. Il serait possible de prendre le cognitif du sujet comme déclencheur d'erreurs influencé par le contexte social dans lequel il se trouve. Il serait également intéressant d'introduire des démarches correctives favorisant l'autorégulation dans la classe.

Références bibliographiques

- Abrecht, Roland, 1991. « *L'évaluation formative* » : une analyse critique, De Bock.
- Alain, L&Fenouillet Fabien, 1997. « *Motivation et réussite scolaire* », Dunod, Paris.
- Allal, Linda, 1982. Cours : « *Evaluation pédagogique, Régulation des processus de formation* », Fascicule 1 (2^e édition), Université de Genève, Central des polycopiés (1984, 3^e édition).
- Amigues, René & Zerbato-poudo Marie Thérèse, 1996. « *les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation* », savoir enseigner, Dunod, Paris.
- Astolfi, Jean-Pierre, 2003. « *La formation de l'esprit scientifique* », Pais : ESF éditeur.
- Bachelard, Gaston, 1960 ; 1986. « *La formation de l'esprit scientifique* » : contribution à une psychanalyse de la connaissance, paris : J.Vrin.
- Bertocchini, Paoula, 1998. « *Se former en didactique des langues, en collaboration avec Constanzo, Edvige ; Puren, Christian : ellipses, paris.*
- Besse, Henry&Porquier, Remy, 1984. « *Grammaire et didactique des langues* », Paris : Hatier ; Crédif.
- Bloom, Benjamin, 1972. « *Apprendre pour maîtriser* », Paris, Payot.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle, 2003. « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Grenoble
- Dalongeville, Alain & Huber, Michel, 2000. « *(Se) former par les situations-problèmes* » : « *des déstabilisations constructives* ». Lyon : Chronique sociale.
- De Landsheer, Gillbert., 1980. « *Evaluation continue et examens* » ; précis de docimologie, Bruxelles, Paris, Labor/Nathan.
- Demirtas, Lokman, 2008. « *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque* » : Université de Marmara.
- Descomps, Daniel, 1999. « *la dynamique de l'erreur dans les apprentissages* ». Paris : Hachette.
- Fayol, Michel, 1995. « *la notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive* », dans l'intelligence, scolarité et réussite, Ed, Grenoble. La pensée sauvage.
- Flèg, J.Emile, 1987. « *The production of new and similar L2* », phones on foreign language, journal of phonetics.
- Fries, Charles.C, 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*” (chap:1) Ann Arbor: MUP.
- Carcia-Débanc. C, « *Objectif d'écrire* », CDDP.Lozière, 1986.
- Germain, Claude, 1993. « *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* », Paris, Clé International : Cité par M.Marquillo Larruy (2003).
- Jung, Carl-Gustav, 1953. « *La guérison psychologique* », Genève : Librairie de l'université George&cie.

- Tagliante, Christine, 2001. « La classe de langue ». Paris, Clé International.Coll.Techniques.

Dictionnaires :

- Cuq, Jean-Pierre, 1990. « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre & Alii, 2004. « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Clé International/Asdifle, 303.p.
- Gallisson, Robert & Coste, Daniel, 1976. « *Dictionnaire didatique des langues* », Hachette.
- Le petit Robert, 1985, 2172.p.
- Le petit Larousse illustré, 1972, 1800.p.

Documents officiels :

- Programme de français de 3^{ème} (Mars : 2006). ONEFD, Algérie, Mars.
- Document d'accompagnement des programmes de 3^{ème} année secondaire, (Mars : 2006). ONEFD, Algérie, Document d'accompagnement et répartition.
- Guide pédagogique des manuels destinés aux professeurs, 2008.ONPS.

Annexes

- 1- Code de correction.**
- 2- Grille de l'évaluation.**
- 3-**

4- Code de correction

Signe utilisé	Signification	Modèle et indication de correction
ortho	Orthographe d'usage ou de règle : utiliser le dictionnaire et le manuel d'orthographe	Ex : paraître / apparaitre *on corrige, on donne d'autre sens
Ortho.gr	Orthographe grammaticale, faute d'accord : utiliser largement la grammaire	Ex : le ouvriers que vous avez appeler-appelés (p. passé avec avoir : COD placé avant)
V	Verbe : il y a erreur dans la forme du verbe ou erreur de conjugaison	Ex : il s'enormissait à la tombée de la nuit/ il s'endormait...
Inc	Incorrection : faute de grammaire essentiellement, comme le mauvais emploi des pronoms de propositions	Ex : les élèves disposent les livres qui ont besoin/ dont ils ont besoin
Imp	Impropiété : il s'agit d'un terme impropre à remplacer par le mot qui convient : utiliser le dictionnaire	Ex : Erreur dans le choix du vocabulaire (mot). On dit par ex : il est interdit d'entrer dans le chantier / de rentrer... ..
Rép	Répétition : emploi répété du même mot (pronom, nom) qui alourdit la phrase.	Ex : une répétition est souvent une surcharge qui rend la phrase lourde. On peut supprimer des mots inutiles ou encore employer des pronoms.
Ponct	Ponctuation : absence ou mauvaise ponctuation (peut changer le sens)	Ex : l'élève, dit le maitre, a raison. - L'élève dit : le maitre, a raison. *comparez et jugez par vous-mêmes
?	Le point d'interrogation signale le manque de clarté et de précision. Le correcteur ne comprend pas	Ex : il faut rechercher à précisez vos idées, à améliorer le vocabulaire. Il s'agit par ex d'une idée qui vient sans transition.
!	Phrase du passage à réécrire en tenant compte de l'indication qui accompagne ce signe (Ponct. réponse)	Ex : refaire un passage pour améliorer la ponctuation.
M	Je mets la majuscule en début de phrase et après un point. Aux noms propres : aux noms de personnes de villes...	Ex : il fait froid. Les enfants portent des vêtements chauds. - Il fait... .. les enfants portent des vêtements chauds.
Tps	Temps : le temps employé ne convient pas, la concordance du temps ne convient pas.	Ex : quand je ferai une faute d'orthographe, je corrige/ je la corrigerai- concordance.

4 Grille d'évaluation

Graphique et présentation	Correction de la langue	Structure et organisation	Idée et contenu	Procédés d'expression	Créativité
<p>-J'écris lisiblement</p> <p>-Je trace une marge</p> <p>-Je passe une ligne entre chaque Paragraphe</p> <p>-Je commence chaque phrase par une majuscule</p>	<p>-Je mets les indicateurs de temps</p> <p>-Je mets le présent historique</p> <p>- J'évite les impropriétés et les non-sens</p> <p>-Je ponctue mon texte</p>	<p>-Je respecte l'ordre chronologique</p>	<p>-Je relate les évènements</p> <p>-Je lis les phrases entres elles en respectant leurs éléments communs</p>	<p>-Utiliser un discours objectif</p>	<p>- Informer de façon à mettre en valeur les évènements</p>

Table des matières

Introduction générale.....7

Chapitre I : Le statut de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage et les théories psychologiques

Introduction:

1. Le statut de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage.....	10
1.1 Le statut de l'erreur dans la méthodologie traditionnelle	10
1.2 Le statut de l'erreur dans la méthodologie direct.	11
1.3 Le statut de l'erreur dans les méthodologies dites SGAV.....	11
1.4 Le statut de l'erreur dans l'approche communicative	12
2. Le statut de l'erreur dans les théories psychologiques de référence	13
2.1 Le statut de l'erreur dans le champ béhavioriste.	13
2.2 Le statut de l'erreur dans le champ constructiviste.....	14

Conclusion:

Chapitre II: L'erreur dans les travaux axés sur le processus acquisitionnel des langues et le processus évaluatif.

Introduction:

1. L'analyse contrastive	17
2. L'analyse d'erreur	18
2.1. « Que signifient les erreurs d'apprenants ».....	18
2.2. « Pédagogie de la faute et d'acceptabilité ».....	20
3. L'évaluation formative en tant qu'une pratique productive	20
3.1. Les enjeux pédagogiques de l'évaluation formative.....	20
3.2 L'usage de l'évaluation formative.....	21
3.3 Qu'est ce qu'une évaluation formative?.....	22
3.3.1 Une tentative de définition	22
3.4 Spécificités de l'évaluation formative	22

3.4.1 Interaction formative	22
3.4.2 Evaluation formatrice	23
3.5 Le processus d'évaluation formative : Observation, diagnostic et adaptation.....	24
3.6 Les formes régulatrices	25
3.6.1 La rétroaction	25
3.6.2 La proaction.....	26
3.6.3 L'interaction.....	27
3.7 Le statut productif de l'erreur, pratique évaluative.....	27

Conclusion:

Chapitre III: Détecter, accompagner et analyser l'erreur Processus constructif.

Introduction:

1. Quelques conceptions définitives	30
1.1 Distinction : erreur/faute	30
1.1.1 Faute	30
1.1.2 Erreur.....	31
1.1.3 D'où viennent les erreurs	32
1.2 Erreur et construction de savoirs	35
1.3 La construction /production du sens.....	36
2. La pédagogie de l'erreur	38
2.1 Conceptualisation	38
2.2 Systématisation.....	39
2.3 Appropriation et fixation.....	39
3. La typologie de l'erreur en production écrite	39
3.1 Les erreurs de contenu.....	39
3.2 Des erreurs de forme	41
3.2.1 Groupe nominal.....	41
3.2.2 Groupe verbal.....	41

4. La remédiation de l'erreur	41
4.1 La source de l'erreur	41
4.2 Les erreurs qu'on doit corriger	42
4.3 La démarche corrective qu'on doit suivre	43
4.4 Le processus de remédier l'erreur.....	44
-Moments d'intervention	44
4.4.1 Pendant le cours	44
4.4.2 Après le cours	45
Conclusion	

Chapitre IV: analyse de l'erreur dans un processus d'évaluation formative

Rapport de stage:

1. Hypothèse du travail.....	47
2. Description des contenus enseignés	48
2. 1 Enseignement de la production écrite selon la nouvelle pédagogie.....	48
2. 2 Production écrite et processus rédactionnel	49
3. Déroulement de l'enquête	51
4. Présentations du projet dans sa globalité-	51
Projet à réaliser, compétences à installer et des objectifs à atteindre.....	51
4.1 Mise en projet.....	52
4.2 Mise en chantier	52
4.3 Mise en œuvre	52
4.3.1 Les activités constituant le projet	53
4.4 Mise au point du projet.....	53
4.4.1 Lancement et motivation.....	53
4.4.2 présentation du projet sous forme d'une situation problème.....	53
4.4.3 Problématisation globale	53
4.4.4 Négociation collective.....	53

4.4.5 Évaluation diagnostique	53
4.5 Articulation du projet	54
4.6 Mise en oeuvre du projet.....	57
4.6.1 Remédiation	66
4.6.2 Elargissement	66
4.6.3 Bilan vérificatif	68
4.7 Mise en chantier; Le premier jet	68
4.7.1 Compte rendu de l'expression écrite	68
4.7.2 Remarque d'ordre général.....	69
4.7.3 Les erreurs communes.....	70
4.7.4 La production attendue.....	70
4.7.5 Correction des productions écrites.	70
4.7.6 Présentation des résultats : Avant l'expérience	72
5. analyse des résultats obtenus.....	79
6. stratégies de remédier l'erreur en production écrite en classe du FLE	79
Conclusion générale	81
Références bibliographiques	84
Annexes.....	87
Table des matières.....	90
Résumé	

Résumé :

Aujourd' hui, l'importance de revoir le statut de l'erreur est proclamée avec l'arrivée de l'approche communicative inspirée des courants constructivistes et socioconstructivistes ; l'erreur représente un outil de formation pouvant régler l'apprentissage en cours, mais aussi, elle représente un défi pour assurer une communication réussie (notamment en production écrite). Ce défi pourrait se transformer en objectifs si on exploite la logique productive de l'erreur en question. Dans cette perspective, elle doit être analysée en termes de processus ; de détection, d'accompagnement et de remédiation associée par une démarche évaluative appropriée. Donc, pour arriver à cette finalité la tâche de l'enseignant sera à intégrer l'erreur au début de chaque apprentissage comme aide. Il a pour mission éducative de former l'élève à son métier d'apprenant ; l'apprenant construit ses propres savoirs en interagissant avec l'environnement. Il pourrait apprendre par l'erreur ; apprendre à écrire, à écrire pour penser, pour se construire voire se responsabiliser et pour réajuster ses représentations initiales. En fin, comme disait D.Descomps (1999 :131) : « L'erreur a encore de beaux jours devant-elle. Mais, si nous ne savons pas où nous allons, au moins convient-il de savoir d'où nous venons (...) ».

c-Abstract

Today, the importance to revise the status of the error is proclaimed with the arrival of communicative approach inspired by constructivist currents and socio-constructivist ones ; error presents a tool of forming, being able to adjust the process of learning but also, it represents a challenge to assure successful communicative (notably written communication). This challenge could be transformed into objective if we exploit the productive logic of error in question. In this perspective, it must be analyzed in terms of process ; of detection, accompanying and of remediation associated by a suited method. So, to arrive at this end, the role of the teacher will be to integrate error at the beginning of every learning as help. He has for educational mission to form the pupil in the profession of learner ; the learner built his knowledge by interacting with the environment. He could learn by error ; to learn how to write, to write for thinking ; to build, to take responsibilities and to straighten the initial representations. Finally, error has still beautiful days in front of it, but if we do not know where we go, at least it is advisable to know where we come... (D.Descomps, 1999 :131)