



République Algérienne Démocratique et Populaire



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Larbi Tébessi –Tébessa-

Faculté des Lettres des Langues

Département : Des Lettres Et Langues Etrangères

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE MASTER

OPTION : SCIENCES DE LANGUE ET DIDACTIQUE

Thème:

**Analyse et remédiation des erreurs orthographiques  
dans les productions écrites (Cas des apprenants de  
5<sup>ème</sup> AP)**

*Présentée par :*

M<sup>elle</sup>. MANSOUR ROUMAÏSSA

M<sup>elle</sup>. SEHAILIA HOUDA

*Encadrée par :*

M<sup>me</sup>. ABID SIHEM

Année universitaire : 2016/2017

## الملخص

يهدف هذا العمل إلى محاولة تحديد وتحليل الأخطاء اللغوية المرتكبة في الإنشاء الكتابي عند متعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

المتدرسين في ابتدائية بولعراس محمد لخضر -تبسة- من أجل استكمال هذا العمل صب اهتمامنا في البداية في محاولة فهم كيفية تحليل ومعالجة بعض الأخطاء اللغوية عند المتعلمين.

ثم حاولنا بعد ذلك الإجابة على بعض التساؤلات المهمة مثل:

- هل يمكن أن يكون هناك تعلم بدون ارتكاب أخطاء لغوية؟
  - ما أسباب حدوثها؟
  - ما هي مختلف أنواعها؟
  - هل يمكن معالجتها؟
  - كيف يمكن معالجتها أو على الأقل التقليل منها؟
- لدعم هذا الجزء النظري من العمل، ارتأينا إلى إجراء تجربة على الإنشاء الكتابي لبعض المتعلمين، واستخلفنا بعض التحليلات، الأخطاء المرتكبة وتقسيمها على حسب نوعها.
- وذلك كله من أجل محاولة معالجتها وإثبات أنه بإمكان تشخيص ومعالجة الأخطاء اللغوية أن يكون له أثر بالغ على التعلم -تعليم الإنشاء الكتابي ومن ثم على التعليم- تعلم اللغة الفرنسية الأجنبية.

### الكلمات المفتاحية:

الإنشاء الكتابي، علم ضبط التهجئة "إملاء"، الأخطاء، التحليل، المعالجة.

## ABSTRACT

The propose of this work is to attempt to identify and analyze linguistic errors committed in the written creation of the fifth year primary learns.

In order to complete this work, we focused our attention initially on trying to understand how to analyze and address some linguistic errors in the leaners.

Then we tried to answer some important questions such as:

- ✚ Can there be learning without making language mistakes?
- ✚ what cause them ?
- ✚ What are the different types?
- ✚ Can it be addressed or at least minimized?

To support this theoretical part of the work, we decided to conduct an experiment on the written creation of some learners, and to use some analyzes mistakes made and to divide them according to their type.

This is all in order to try to address and prove that the diagnosis and treatment of linguistic errors.

Can have a profound impact on lernaning.teaching written creation and then learning-learning French foreign language.

### **Keys words:**

Written creation, Spelling control « dictate », Errors, Analysis, Treatment.

## **Résumé**

Ce travail vise à identifier et à analyser les erreurs commises dans les productions écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire –Ecole Boulaaressse Mohamed Lakhder -Tebessa-.

Pour l'élaboration de ce travail, nous nous sommes intéressés au début, à la production écrite en français langue étrangère (FLE) et à l'analyse et la remédiation des différentes erreurs.

Ensuite, nous avons essayé de répondre aux questionnements suivants : Peut-il y avoir un apprentissage du FLE sans erreur ?

Pour quelles raisons les erreurs se produisent-elles ? Quelle sont les différents types d'erreur ? Est-ce qu'on peut y remédier ? comment ?

En support au cadrage théorique, une expérimentation a été menée auprès des apprenants à travers leurs productions écrites, dont nous avons constaté, analysé et trié les erreurs selon leurs types et origines. La finalité de ce travail est de remédier aux erreurs et de vérifier si le traitement et l'analyse de ces derniers ont un impact sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la production écrite et par conséquent sur le FLE. (Français Langue Etrangère).

### **Mots clés :**

Production écrite, orthographe, erreur, analyse, remédiation.

## *Remerciements*

*Nos remerciements vont tout d'abord à ALLAH le tout puissant de nous avoir donné la foi et de nous avoir permis d'en arriver.*

*Nous tenons à remercier profondément M<sup>me</sup> Abid Sihem qui a orienté ce travail avec beaucoup de patience et de gentillesse. Que dieu lui protège ainsi que toute sa famille.*

*Nos remerciements vont également aux membres de jury d'avoir accepté de juger ce modeste travail.*

*Nos remerciements vont également tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, à notre formation, en particulier ; M<sup>d</sup>. Imad.*

*Nous remercions également nos chers apprenants de 5<sup>ème</sup> AP et tous les enseignants de français de l'école primaire Boulaaressa Mohamed Lakhder pour leur coopération.*

*Nos remerciements à tous ceux qui nous ont aidés à la réalisation de ce modeste travail.*

*A vous tous, merci encore une fois*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce mémoire à*

- *A mes parents pour leurs amours et leurs soutiens.*
- *A mes sœurs pour leurs présences et leurs encouragements.*
- *A toutes mes camarades de la promotion*  
*2017.*

*M.elle " Sehailia Houda"*

# Dédicace

*Je dédie ce travail à*

*Ma famille élargie,*

*Mon adorable mère qui a toujours été à mes côtés et dont les encouragements, le soutien, l'amour et les sacrifices ont été les facteurs les plus déterminants qui en 'ont permis d'arriver. Tu es la plus belle des cadeaux que la vie ma donnée, celle qui m'a donnée beaucoup ou je ne serais jamais assez redevable pour tout ce que vous avez faite pour moi.*

*Mon père qui a mis à ma disposition tous les moyens matériels à même de mes favorites un climat de travail agréable et dont les conseils ont été la clé de la réussite.*

*Mama, papa : mes très chers parents, les deux perles de ma vie qui m'ont soutenue durant toutes les années d'études, que dieu vous protège et vous prête une bonne santé et long vie.*

*Ma jolie sœur :*

*Radja, je souhaite de tout mon cœur qui devait être une grande chose, tu es ma papillon rose dans ma vie, jamais je trouve une comme toi, je t'aime beaucoup ma belle.*

*A mon frère unique Sofiane,*

*Pour la présence de mes cotes avec leur gentillesse.*

*A toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.*

*M<sup>elle</sup> Mansour Roumaïssa*

# Tables Des Matières

<b>Introduction générale</b> .....	12
------------------------------------	----

## **Première partie : cadre théorique**

### **Chapitre 01 : L'aspect de l'écrite du FLE et l'identification de la production**

<b>écrite</b> .....	16
<b>1. Qu'est-ce que l'écrit ?</b> .....	17
1.1. Définition de l'écrit .....	17
1.2. L'importance de l'écrit.....	18
<b>2. Qu'est-ce que l'orthographe</b> .....	18
2.1. La place de l'orthographe en classe de française.....	20
2.2. La relation entre l'orthographe et productions écrites des apprenants.....	21
<b>3. Définition de la production écrite</b> .....	21
<b>4. L'objectif de la production écrite</b> .....	23
<b>5. Les mécanismes de correction d'une production écrite en FLE</b> .....	24
5.1. La correction par l'enseignant.....	25
5.2. La correction collective.....	25
5.3. La correction individuelle (l'autocorrection).....	26
<b>6. Les caractéristiques des textes écrits en F.L.E</b> .....	26
6.1. Les processus d'écriture en langue étrangère.....	27
<b>7. La production écrite dans le cadre séquence d'apprentissage</b> .....	27
<b>8. La pédagogie de l'erreur en production écrite</b> .....	27
8.1. Conceptualisation.....	28
8.2. Systématisation.....	28
8.3. Appropriation et fixation.....	28
<b>Chapitre 02 : les erreurs récurrentes dans la production écrite et comment y remédier ?</b> .....	30
<b>1. Définition du concept de l'erreur</b> .....	31
<b>2. Le statut de l'erreur en FLE</b> .....	32
<b>3. Typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites</b> .....	33
3.1. Les erreurs de contenu.....	33

3.1.1. Erreur de cohésion et cohérence textuelles.....	33
3.1.2. Organisation du texte et mise en page.....	33
3.1.3. Erreurs liées au type de discours.....	33
3.1. Les erreurs de forme.....	33
3.1.1. Erreur de morphosyntaxe.....	34
3.2.2. Erreur lexicales.....	34
3.2.3. Erreur de type phonème-graphème.....	34
3.2.4. Erreur phonétiques.....	34
3.2.5. Erreur d'orthographe.....	34
<b>4. Les sources des erreurs dans les écrits des élèves.....</b>	<b>34</b>
4.1. L'interférence de la langue maternelle.....	35
4.2. La traduction mot à mot.....	35
4.3. De là sur-élaboration de la langue.....	36
<b>5. Qui corrige les erreurs ?.....</b>	<b>36</b>
5.1. Les moments favorables de la correction des erreurs .....	36
<b>6. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite.....</b>	<b>41</b>
6.1. Les corrections envisagées en classe du FLE.....	41
6.2. Le travail en groupe .....	41
<b>7. La remédiation pédagogique du FLE.....</b>	<b>45</b>
<b>8. Comment s'effectue la remédiation.....</b>	<b>46</b>
<b>9. La remédiation et rattrapage.....</b>	<b>46</b>
9.1. La remédiation.....	46
9.2. Le rattrapage.....	46
<b>10. La remédiation des erreurs.....</b>	<b>47</b>
<b>11. Stratégie de remédiation.....</b>	<b>48</b>

## **Deuxième Partie : Cadre Pratique**

<b>Chapitre 03 : Analyse des données relatives aux productions écrites des apprenants.....</b>	<b>50</b>
<b>1. Présentation du corpus.....</b>	<b>51</b>
<b>2. L'analyse de la séance de production écrite.....</b>	<b>51</b>
2.1. La méthode de l'enseignante.....	51

2.2. L'analyse des productions écrites des apprenants.....	52
2.2.1. Rappel de la consigne.....	52
2.2.2. Corrections des erreurs fréquentes.....	53
2.2.3. Analyse des copies des élèves.....	53
2.2.3.1. Plan pragmatique.....	53
2.2.3.2. Plan textuel.....	53
2.2.3.3. Le lexique.....	54
2.3. Résultats obtenus.....	55
<b>3. L'analyse du questionnaire.....</b>	<b>56</b>
3.1. Présentation du questionnaire.....	56
3.2. Présentation du questionnaire et ses réponses.....	59
3.3. L'analyse des réponses.....	69
3.4. Résultats obtenus.....	73
<b>4. Résultat globale du questionnaire et la séance la production écrite présentée.....</b>	<b>73</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>74</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>76</b>

**Annexes**

## Introduction générale

La langue française a un statut d'une langue étrangère dans le processus d'enseignement apprentissage en Algérie. L'apprenant de cycle primaire est obligé d'apprendre cette langue depuis la 3<sup>ème</sup> année primaire.

L'apprentissage de la langue française au cycle primaire repose sur les deux grandes compétences ; la compétence de l'oral et celle de l'écrit.

La production écrite est l'une des activités qui a pour objectif partiel d'amener l'apprenant à produire un texte en fonction d'une situation de communication ainsi à améliorer ce niveau et ces compétences. La production écrite cherche à aider l'apprenant à bien maîtriser comme il faut la compétence scripturale (de l'écrit). Pendant la réalisation de cette activité de l'écrit, l'élève fait des erreurs différentes et beaucoup plus d'orthographe.

Dans autre recherche, nous allons travailler sur les erreurs commises dans les productions écrites par les jeunes apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire en visant les objectifs suivants :

- ✓ Mettre l'accent sur l'apprentissage de l'expression écrite.
- ✓ Développer une stratégie d'apprentissage qui répond aux besoins des élèves de 5<sup>ème</sup> AP.
- ✓ Déterminer toutes les difficultés qui empêchent les apprenants à faire leurs productions écrites.

Le choix de ce sujet est motivé par le fait que nous sommes deux enseignantes de cycle primaire et nous avons remarqué que nos apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire trouvent une grande difficulté et beaucoup des obstacles en rédigeant une phrase, un paragraphe malgré qu'ils savent un groupe pas mal des nouveaux concepts d'une part. D'autre part, on a choisi ce thème pour chercher et en visant des solutions qui facilitent l'activité de la production écrite aux apprenants mais également rendre l'apprentissage de la langue étrangère facile et plus accessible.

Notre recherche s'intitule : "Analyse et remédiation des erreurs orthographiques dans la production écrite (cas de 5<sup>ème</sup> année primaire)."Donc, on a posé la question suivante : comment identifier les lacunes et les faiblesses des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP dans les productions écrites et comment y remédier ? cette problématique pose les questions suivantes :

- ✓ Quelles sont les différentes erreurs qui empêchent les apprenants ?
- ✓ Quelles sont les causes de ces erreurs ?
- ✓ Est-ce qu'on peut remédier ? comment ?

Afin de répondre à notre problématique, on a donné les réponses provisoires suivantes :

- ✓ Les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ont des obstacles lors de la réalisation d'une production écrite : c'est-à-dire qu'ils font des erreurs lorsqu'ils produisent un message écrit.
- ✓ L'influence de la langue mère est l'une des sources de ces erreurs : notamment dans notre société on s'offre toujours d'un combat entre deux langues qui se fonctionnent en parallèle, l'une c'est la langue mère(l'arabe)et l'autre c'est la langue étrangère (le français) et quand l'apprenant ne maîtrise pas la 2<sup>ème</sup> langue, la 1<sup>ère</sup> langue dominera évidemment.
- ✓ La méthode de l'enseignant est insuffisante pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés : il est possible de dire que l'enseignant peut adopter une méthode efficace afin de faciliter la tâche à ses apprenants, d'ailleurs l'application des méthodes différents et difficiles empêche l'acquisition des savoirs.
- ✓ La pauvreté linguistique conduit l'apprenant à commettre des erreurs lexicales : dans le cas où l'élève a besoin d'un lexique afin de produire un message écrit, il cherche à remplir ses lacunes en faisant des erreurs différentes.
- ✓ Le choix d'une stratégie de remédiation collective (travail de groupe) ou individuelle.

Et pour vérifier ces hypothèses, nous avons fait une enquête au de l'école primaire Boulaaressse Mohamed Lakhder.

Notre plan de travail se compose de trois chapitres, les deux premiers théoriques et l'autre pratique.

Le premier chapitre a tenu comme un titre : "L'aspect de l'écrit du FLE et l'identification de la production écrite"

Dans ce chapitre, on a posé la question qu'est-ce que l'écrit ?

En visant la définition de l'écrit et celle de la production écrite. Ensuite, nous avons parlé de la production écrite dans une séquence d'apprentissage pour avoir une idée sur l'enseignement/apprentissage dans le cycle primaire et la pédagogie de l'erreur dans la production écrite qui nous a conduit à parler de la conceptualisation, la systématisation, l'appropriation et la fixation, On a parlé aussi de l'objectif de la production écrite selon les trois plans (le plan psychologique, le plan affectif et le plan de composante langagière). Ainsi, on a présenté la place de l'orthographe dans la classe de français puis la relation entre l'orthographe et la production écrite des apprenants. Sans oublié les mécanismes de correction d'une production écrite (correction par enseignant correction collective, correction individuelle).

Le deuxième chapitre s'intitule : "Les erreurs récurrentes dans la production et comment y remédier ?". Dans ce chapitre, nous avons définir la notion de base qui intervient dans notre problématique de recherche. Donc, nous avons identifié le concept d'erreur. On a aussi caractérisé les considérations pédagogiques de l'erreur, après le statut de l'erreur dans l'enseignement apprentissage du FLE. On a parlé de la typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites (l'erreur de contenu "sens", erreur de forme). Après, on a présenté les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite pour traiter les corrections envisagées en classe du FLE comme la correction directe et la correction stratégique. N'oublions pas le travail en groupe. On a posé des questions préalables suivantes :

Qui corrige l'erreur ? quand corrige les erreurs ? (Les moments favorables de la correction des erreurs). Pour la deuxième grande notion, on a présenté la

définition de la remédiation, à qui s'adresse-t-il? comment s'effectuent la remédiation? les remédiations des erreurs, les stratégies de remédiation.

Le dernier chapitre est consacré à : " L'analyse des données relatives aux productions écrites des apprenants." Dans ce chapitre pratique, nous avons présenté notre corpus, après nous avons analysé la séance de production écrite en deux côtés, la méthode de l'enseignant et les productions écrite des apprenants. Et pour terminer cette dernière étape de travail, nous avons fait rappel de la consigne qui nous a conduit à donner les corrections des erreurs fréquentes et l'analyse des copies. Cette analyse a été au plan pragmatique, plan textuel et au niveau du lexique pour obtenir un résultat.

Nous avons fait aussi l'analyse du questionnaire qui commence par la présentation de celui-ci, la présentation du questionnaire et ses réponses, l'analyse des réponses pour avoir un résultat. Finalement, nous avons fait un résultat global du questionnaire et de la séance de production écrite présentée.

**Premier Chapitre : l'aspect de l'écrite**  
**du FLE et l'identification de la**  
**production écrite**

Il est bien connu que dans le domaine de la didactique, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement et leur insatisfaction à propos des performances des élèves en production écrite, tant en niveau primaire qu'au niveau du cycle secondaire.

En effet, ils se plaignent beaucoup des résultats négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques au annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate dans la langue, notamment dans les activités d'écriture tant nécessaire à leur réussite scolaire.

## **6. Qu'est-ce que l'écrit ?**

### **6.1. Définition de l'écrit :**

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale.

Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociale, les annonces et toutes sortes d'affiches.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions ont émergé, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de Jean Pierre Cup, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est : "*une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue*".<sup>1</sup>

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : "*écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution des problèmes qu'il est quelque fois délicate de distinguer*".<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>- CUQ, Jean-Pierre, "*dictionnaire de didactique du français LE et LS*", coll., Asdifle, Clé international, Paris, 2003, p. 78, 79.

<sup>2</sup>- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre "*Cours de didactique du français LE et LS*", Coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 178.

Dans un deuxième sens, ils ont défini : "*écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère.*"<sup>3</sup>

Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/ écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que la produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pensent que : "*L'écriture est transparente c'est-à-dire qu'elle s'efface devant quelques choses à dire on à représenter*".<sup>4</sup>

Alors que "*Le savoir-écrire finalement est affaire de stylo, de don, on de talent*".<sup>5</sup>

## **6.2. L'importance de l'écrit :**

Il va sans dire que la langue écrite n'est pas une langue orale transcrite mais un nouveau phénomène linguistique que culturel. Aussi écrire n'est pas seulement le somme d'une série de compétences : orthographique, lexicale, syntaxique, textuelle... c'est aussi s'approprier un outil permettant d'entretenir des rapports complexes, conceptions, opinions, attitudes, valeurs et sentiments. Il est certain que si l'écriture n'est pas aisée, elle n'en est pas moins nécessaire car elle permet de faire passer un certain message. S'il respecte certain règles, chargées précisément d'éviter les obstacles de la communication, l'écrit présente plusieurs avantages :

- Il permet de toucher un nombre illimité des personnes.
- Il peut circuler.
- Il laisse une trace, un témoin.
- Il fixe l'attention plus que les paroles sitôt oubliées.
- L'information est plus difficilement altérable.
- Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, il s'agit d'apprendre aux apprenants de produire des textes, ce qui exige de ces derniers d'avoir des stratégies de production de ces textes dans des situations concrètes, une compétence pratique avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer...

## **7. Qu'est-ce que l'orthographe :**

Etymologiquement, le terme orthographe vient de latin orthographia, lui-même emprunté du grec ancien et qui se compose de deux parties : le préfixe "orthos" qui signifie

---

<sup>3</sup>- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Qp. Cit. p. 182.

<sup>4</sup>- ROIER, Jean Maurice, "*la didactique du français*", Coll. Que sais-je ? Paris,P.U.F ?2002.p30.

<sup>5</sup>- ROIER, Jean Maurice, Op. Cit., p. 30.

droit ou correct, et du radical "graphein" qui veut dire écrire. L'orthographe serait donc la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.

Cela dit, en plus de cette définition, une autre acception est proposée notamment dans certains dictionnaires comme le fameux dictionnaire de la langue française le Robert qui définit l'orthographe comme étant : "*L'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon lesquelles on doit écrire*".<sup>6</sup>

Le même, pour le grand Larousse qui propose à son tour la définition suivante : "*Ensemble des règles et d'usage, qui régissent la manière d'écrire, les mots d'une langue donnée*".<sup>7</sup>

René Thimmonier, quant à lui, dans son système graphique du français considéré que l'orthographe n'est rien d'autre que le système de transcription s'imposant à tous les membres de la communauté. Pour sa part, Gilberte Niquet attribue à l'orthographe une valeur sociale et la définit comme un code commun à une communauté linguistique donnée, dont la première fonction est celle de permettre aux membres, de cette communauté de se comprendre. A travers la définition qu'elle propose, Niquet met le point sur le rôle et la fonction de l'orthographe. Ce même concept a été repris par Evelyne Charmeux qu'il préfère parler de "principe" et estime que l'orthographe constitue un ensemble des principes d'organisation de lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant. On comprend par-là que le rôle primaire de l'orthographe est d'abord celui d'assurer la reconnaissance des formes lors de l'activité de lecture, et c'est cette reconnaissance qui pourrait par la suite permettre la manipulation de ces formes au moment de passer à l'activité d'écriture.

A la lecture de toutes ces définitions, on arrive facilement à se rendre compte qu'elles sous-entendent deux points essentiels :

- Le premier élément important est que l'orthographe constitue une norme, cette norme orthographique n'est que le corollaire d'un besoin d'unité linguistique qui implique nécessairement l'obligation de se rendre à un même code de l'écriture.
- L'autre point essentiel c'est qu'il y aurait deux types d'orthographe : le premier est celui qui concerne la graphie des mots sans tenir compte de la fonction grammaticale qu'ils occupent au sein de la phrase. Il s'agit de l'orthographe d'usage dit aussi lexicale. Elle concerne les mots eux-mêmes tels qu'ils sont dictés dans les dictionnaires. Quant au second type, il

---

<sup>6</sup> - Dictionnaire de langue française, le Robert, 1966.

<sup>7</sup> - Gilbert Niquet, "Le rôle et la fonction de l'orthographe", 1991, p.127.

concerne l'orthographe qui émane des conjugaisons et de la grammaire d'où l'appellation orthographe grammaticale ou encore de règles ou d'accord pour la simple raison qu'elle touche aux mots dont la graphie change selon la fonction qu'ils remplissent dans la phrase. Ceci nous amène par ailleurs à conclure que l'orthographe du français se caractérise par une certaine complexité qui rend sa maîtrise très difficile. Ceci est clairement souligné dans les propos de Nina Catach qui présente l'orthographe comme "*La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue (notamment le français) en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)*".<sup>8</sup>

Pour transcrire correctement un mot, le scripteur doit alors maîtriser les correspondances sous-lettres, en plus de la mémorisation d'une quantité considérable des mots qui échappent à cette règle ainsi que la mémorisation et la mise en œuvre des règles morphosyntaxiques.

### **7.1. La place de l'orthographe en classe de française :**

L'élève algérien commence à apprendre le français à partir de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Mais l'orthographe, en tant qu'enseignement systématique, n'interviendra qu'une année plus tard, c'est-à-dire en 4<sup>ème</sup> année.

Conçue à ce niveau comme une activité complémentaire de l'étude des graphies (Les textes officiels ne disent rien sur son rapport avec la phonétique)<sup>9</sup>, l'orthographe va se voir acquérir progressivement de l'autonomie jusqu'à devenir à partir de la 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, une activité linguistique à part entière, dotée d'un programme autonome. Elle le restera jusqu'à la première année du lycée. Paradoxalement, l'horaire imparti à l'enseignement de l'orthographe ira en s'amenuisant. Alors qu'on consacre en moyen deux heures par module à cet enseignement dans le premier cycle de l'enseignement de base, dans le second cycle, une demi-heure seulement est réservée dans chaque module à cette activité, même si on recommande que soit accordée une attention particulière à l'orthographe dans toutes les activités donnant lieu à des productions écrites. Vœux pieux au regard de ce qui se fait réellement en classe : les professeurs restent faute de temps, trop attachés aux objectifs spécifiques de chaque activité.

---

<sup>8</sup> - Nina Catache, "*l'orthographe du français*", 1980, p.16.

<sup>9</sup> - Aucune séance de phonétique n'est prévu dans l'emploi du temps. Cependant, toutes les activités en rapport avec l'oral et la lecture constitueront des occasions privilégiées pour corriger et améliorer la prononciation des élèves. Toute renonciation défectueuse fera l'objet d'exercices de phonétique corrective". (Guide méthodologique pour la 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, CNP, 2002).

## **7.2. La relation entre l'orthographe et les productions écrites des apprenants :**

L'orthographe occupe une place personnelle et individuelle dans l'enseignement-apprentissage du français elle paraît aujourd'hui spécialisé au rang de " sous-compétence dans le domaine de la langue". Plus ou moins dépendante des activités de production écrite.

La leçon de l'orthographe remplit une place centrale dans l'enseignement du français, elle fait partie des apprentissages du français : de nombreuses activités de lecture, les exercices d'écriture, l'analyse grammaticale, étaient tout entiers orientés vers la maîtrise des règles, conventions et exceptions orthographiques.

Le poids de cet enseignement ne se fait plus sentir de façon aussi marquante. A l'heure actuelle, les textes officiels les discours avancés en formation, les pratiques elles-mêmes ont sensiblement évolué pour amoindrir cette position centrale et pour dans certaines propositions didactiques, ne lui accorder qu'une fonction secondaire ou connexe par rapport au lire-écrire.

Il reste que cette composante orthographique reste souvent délicate à traiter. Complexe à programmer et à inscrire dans des démarches d'apprentissage, cohérentes. Au-delà des prises de position plus au moins tranchées, plusieurs problèmes se posent encore à l'enseignant de français : définir sa place et son importance dans la composition d'un texte au la préparation d'une séquence ; penser son articulation avec les autres compétences à développer surtout en écriture ; envisager un lien avec le travail métalinguistique et la réflexion grammaticale ; prendre en compte la valeur de ses normes et de ses usages, essentiellement dans la circulation des écrits dans et hors l'école.

Tout d'abord, l'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Il existe deux types d'orthographe :

L'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.<sup>10</sup>

## **8. Définition de la production écrite :**

La production écrite est une des quatre compétences (production écrite, compréhension écrite, production orale ; compréhension orale). A faire acquérir aux apprenants de langue étrangères ; cette compétence se confronte nettement à la production orale bien qu'elles soient toutes ces deux modes de communication en langue cible.

---

<sup>10</sup> - Jean Louis Chiss et Jaque David, "*didactique de français et étude de la langue*", p.201.

L'apprentissage de l'écriture est une des finalités fondamentales de l'enseignement la découverte des principes du système graphique et ce développement de l'écriture comme outil de communication et d'expression font partie des objectifs prioritaires de l'école. Lire et écrire sont depuis toujours deux apprentissages constitutifs de l'instruction publique et obligatoire. Il s'agit de conduire les élèves à rédiger des textes dans diverses situations de communication caractéristique de la vie sociale.

L'écriture assure l'accès à des formes de socialisation complexe de la vie citoyenne. Sa maîtrise est une condition permettant d'arriver aux plus hauts échelons de la scolarité. L'enseignement de l'écriture reste un lieu indispensable pour travailler la langue normée. L'appropriation d'usage formels, l'initiation à des écrits littéraires en rapport avec les pratiques du patrimoine culturel ainsi que la maîtrise du système orthographique sont des objectifs sociaux, culturels et langagiers de l'enseignement de l'écriture.

Ecrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code particulier, celui de l'écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles, comme le définissent, J. GRUCA et J.p.Cuq :

*" écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère".<sup>11</sup>*

On ajout aussi que l'écriture est associée à l'action, elle est un moyen d'échange dans différentes situations de communication. Elle peut également être vue comme un outil de médiation, et de régulation d'autres actions humaines, une aide externe de la mémoire, un outil d'organisation de la pensée au service du développement des savoirs et des apprentissages. L'écriture est sans aucun doute un instrument de socialisation et d'apprentissage fondamentale dans le développement humain. A sa pratique ou plutôt à ses pratiques, est associé un nombre important des rôles sociaux. La maîtrise de divers genres textuels permet de réaliser de nombreuses actions. Dans un cadre strictement scolaire, la production maîtrisée d'une diversité de genres est un levier pour l'apprentissage. A l'inverse, les difficultés dans l'écriture sont source des blocages, d'échec scolaire et d'exclusion sociale. Il convient donc d'étudier les obstacles et les dysfonctionnements associés au développement de l'écriture, de manière à proposer un traitement scolaire adéquat aux élèves qui rencontrent des difficultés dans les activités de production textuelle.

---

<sup>11</sup> - Gruca Isabelle et J.P. Cuq, "cours de Didactique du français LE et LS". Coll. Didactique de FLE, pug, 2002, p.182.

- Nous pouvons définir la production écrite comme l'action de rédiger un message écrit pour atteindre le but de communication (annoncer les nouvelles, informer...).

Le fait de produire en écrit, demande de scripteur une maîtrise de quelques techniques de rédaction, en plus il doit avoir l'envie et ce plaisir d'écrire comme affirme PIERRE MARTINEZ : "*produire relève alors d'un plaisir et d'une technique*".<sup>12</sup>

Nous pouvons dire que toutes les définitions sont d'accord que la production écrite est un acte signifiant qui apporte l'élève à exprimer ses sentiments, ses idées, ses préoccupations, ses intérêts, pour les communiquer à d'autres personnes.

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

### **9. L'objectif de la production écrite :**

La production écrite en FLE, depuis quelques années, est l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des points de vue différents, soient linguistique, pédagogique, psychologique... ; cela montre qu'elle occupe une place importante dans l'enseignement du FLE.

D'abord, la production écrite amène l'élève à la maîtrise d'une compétence à la communication écrite.

Ainsi, c'est l'activité de la production écrite qui donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'élève, qu'elles soient langagières ou culturelles ; c'est-à-dire lui permet d'exprimer convenablement ses idées, ses préoccupations, ou encore réagir face aux différentes situations (commenter, argumenter,).

Aussi, le développement des connaissances linguistiques de l'élève se fait par les différentes activités rédactionnelles (enrichir le vocabulaire, maîtriser des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux).

En outre, les textes produits par les élèves constituent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permet d'identifier les problèmes des étudiants face à l'écrit.

Enfin, c'est le cadre où se prépare l'élève pour rédiger des mémoires, des thèses, des articles... En exploitant les consignes et les orientations reçues de l'enseignant dans des différents sujets (savoir commenter, réorganiser des prises de mots...).

Du point de vue **psychologique**, celui qui écrit mobilise sa pensée, son affectivité, son corps dans le geste graphique et ses représentations sur les contenus thématiques, les

---

<sup>12</sup> - MARTINEZ, Pierre, "*la didactique des langues étrangère*" Coll. Que sais-je ? Paris, 2002. p. 99.

connaissances au sujet, non seulement à propos des contenus du texte mais aussi des situations de communication et de l'activité même d'écriture, jouent un rôle majeur dans la documentation, le développement des informations et le contrôle de cette activité. Du point de vue **affectif**, écrire suppose que le scripteur engage son image dans l'écriture. Cet engagement est souvent influencé par l'attitude du scripteur envers les différentes situations d'écriture et par sa motivation.

Du point de vue des **composantes langagières**, centrales pour la didactique du français, la production écrite peut être envisagée d'abord comme un phénomène pragmatique et énonciatif qui prend en considération les paramètres contextuels des situations de production et de réception des textes.

Les composantes langagières impliquent la syntaxe, la morphologie, le lexique et la système orthographique.<sup>13</sup>

#### **10. Les mécanismes de correction d'une production écrite en FLE :**

Habituellement, une partie grande partie de la tâche quotidienne de l'enseignant comporte à dénombrer les erreurs de ses élèves afin que ces derniers perçoivent souvent un véritable complexe d'échec qui se relève par l'angoisse de se tromper.

Aujourd'hui, l'élève admet, les jugements ; les opinions et les préjugées ses enseignants expriment, consciemment à son égard. La plupart du temps, les résultats correspondent aux jugements de l'enseignant devraient soutenir l'élève et lui donner une certaine confiance.

Dans une perspective psychologique, les élèves préfèrent les compliments aux jugements des enseignants. Donc dans un premier pas, il faut discuter nos élèves ; c'est-à-dire les élèves doivent accepter que leur erreur sans conséquence importante, et que l'erreur est un fait ordinaire et naturel.

A la place de critiquer ses erreurs, les enseignants doivent insistés plutôt sur la réussite emportée de l'élève, par exemple : les phrases correctes, bien écrites ; ... cela va valoriser les réussites personnelles (textes, poèmes...) et aussi les réussites collectives (publication d'un journal scolaire, rédaction d'une enquête...) ; ces succès facilitent l'harmonie du groupe et privilégient le progrès de chacun.

Il existe trois démarches de corriger la production écrite :

---

<sup>13</sup> - didactique du français langue première. Pp. 262-263.

### **10.1. La correction par l'enseignant :**

En fait, l'enseignant souligne les erreurs et les indique en marge des copies, par un code connu par les élèves, par exemple : "P" ponctuation déficientes ; "O" orthographe à corriger, "R" répétition superflue...

La plupart du temps, les commentaires faits par les enseignants dans le cadre de la correction ont un rôle inefficace, parce que les élèves ne les comprenaient pas.

### **10.2. La correction collective :**

Se fait par le travail de groupe des élèves, au premier lieu le travail de groupe dans une classe du FLE, consiste un but d'apprentissage à caractère sociale, qui peut :

En second lieu, à une amélioration des performances des élèves an production écrite. Les élèves via cette activité d'écriture, sont invités à la pratique d'un acte sociale que comporte à produire du sens comme des émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils présentent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Les interactions entre les membres du groupe permettent aussi à chaque élève de prendre confiance du soi, de s'exprimer même s'il est timide, il prend de l'assurance en parlant, pose des questions, entraîne une pensée critique, échange et confronte ses idées. Dans cette perspective, Yves Reuter rappelle que :

*" Le travail de groupe est apparu une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognifs d'apprentissage, issus des travaux de "Vygostsky" et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partie de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés.*

*Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation de compétence.*

*L'accent est porté sur ce fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs".<sup>14</sup>*

### **10.3. La correction individuelle (l'autocorrection) :**

Les copies de production écrite sont remises aux élèves chaque élève relit sa rédaction et souligne les erreurs et essayer de les corriger en suivant une grille d'auto-évaluation de ce genre :

<b>Erreur repérée</b>	<b>Type d'erreur</b>	<b>Correction</b>	<b>Rappel de la règle</b>	<b>Ce que je peux faire pour ne plus reproduire</b>

- Suivi par l'enseignant, l'élève évalue son progrès dans le cadre des objectifs fixées, et selon des critères individualisés (le style individuel, ce niveau des connaissances, les possibilités)
- L'autocorrection c'est une méthode qui implique de la part de l'élève une réflexion sur soi-même plus d'une observation de son propre apprentissage, réflexions qui constituent ce fondement de l'auto-évaluation.<sup>15</sup>

### **9. Les caractéristiques des textes écrits en F.L.E :**

Les travaux de "Hall" et "Silva" montrent que :

- Les textes produits par les apprenants sont assez court et contiennent moins d'information et donc moins de contenus.
- De vocabulaire est restreints et les apprenants répètent généralement les mêmes mots.
- Les textes produits en FLE se distinguent par une syntaxe simple par rapport aux textes en langue maternelle car les apprenants cherchent à éviter le risque de commettre des erreurs.

---

<sup>14</sup> - Reuter, Yves : "enseigner et apprendre à écrire", Paris, E.S.T. 1969. p. 79.

<sup>15</sup> - Mémoire de master, présent par : Nakhla Somia, intitulé les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. 2014/2015. P. 22.

- Selon ces mémés travaux, les productions écrites en langue étrangère contiennent beaucoup d'erreurs aussi bien en niveau de la forme globale que la syntaxe ou des marques de cohésion.

### **9.1. Les processus d'écriture en langue étrangère :**

La production écrite en FLE se caractérise par :

- Un temps de rédaction plus long : le scripteur consomme un temps long pour vérifier ce qu'il écrit et pour traduire ses pensées. Il est constaté que la révision en langue étrangère, qui est de nature grammaticale, s'avère plus laborieuse, exigeant plus de temps.
- Un répertoire de stratégie limité : beaucoup de scripteurs ont un répertoire de stratégie restreint, cela est dû au fait qu'ils n'écrivent pas à un public mais seulement à eux-mêmes.
- Une compétence linguistique limitée : selon Cummins ;" *Il existe un seuil linguistique ou un niveau de compétence minimal en duquel l'apprenant éprouve des difficultés convenablement. Ce niveau peut influencer l'apprentissage d'un apprenant à un autre*".<sup>16</sup>

### **10. La production écrite dans le cadre séquence d'apprentissage :**

Des recherches récentes en didactique ont mis l'accent sur l'impact de la motivation chez l'apprenant dans le succès de son apprentissage et montré qu'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage signifie lui garantir un contexte motivant, c'est-à-dire un contexte dans lequel il perçoit la valeur de l'activité, sa compétence pour accomplir une tâche et le contrôle qu'il peut exercer sur l'activité.

### **11. La pédagogie de l'erreur en production écrite :**

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordres morphosyntaxique. Comme les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients puisqu'inséparable de ce processus, elles sont au contraire la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son "Inter Langue" et dont le système linguistique est en train de se mettre en place. Il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de

---

<sup>16</sup> - J. Cummins, cité par Cornaire C et Raymond P.Mop cit, 1980. p. 67.

réaliser des activités de remédiation, de cette façon, elles ne sont plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme moyen d'apprendre et de progresser.

De ce point de vue, à l'écrit. Il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour y remédier. Dans cette optique Christine.

TAGLIANTE propose des "activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi".

### **11.1. Conceptualisation :**

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. *"Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère"*.<sup>17</sup>

### **11.2. Systématisation :**

L'objectif consiste : *" A amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite"*.<sup>18</sup>

Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

### **11.3. Appropriation et fixation :**

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverte en conceptualisation exigent la pratique d'une manière intensive surtout en interaction écrite. Pour ce faire ; il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et les structures langagiers se rapportant au thème. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> - TAGLIANTE Christine, *"La classe de langue"*, Paris, Clé international, 2001, p. 153, 155.

<sup>18</sup> - DEMIRTAS, Lokman, *" Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque"*, 2008, p. 100

<sup>19</sup> - Site : de la faute à l'erreur, une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Lokman Demiratas, Université de Marmara. 2009. pp.128.129.

A travers ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'écrit et quelques éléments qui lui sont rattachés, comme l'orthographe.

Et nous avons cherché à suivre la didactique de la production écrite et son importance dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, et comme nous avons tenté de se montrer dans les pages précédentes, que la production écrite se présente au même statut que de savoir-écrire en langue maternelle comme une activité de construction de sens et vis à l'acquisitions chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants a des intentions de communications.

**Deuxième chapitre : les erreurs  
récurrentes dans la production écrite et  
comment y remédier ?**

Dans la nouvelle vision didactique, l'erreur est considérée comme un signe de besoin. Elle constitue aussi l'une des composantes fondamentales du processus d'apprentissage et nécessite une action de remédiation.

Dans ce 2<sup>ème</sup> chapitre nous avons tenté à présenter les erreurs commises par les apprenants ainsi on a traité le concept de remédiation à l'école primaire.

L'erreur commise par l'élève doit être considérée comme un indicateur positif car il permettra de mesurer la situation en tenant d'identifier les difficultés auxquelles les apprenants font face en classe. Et ce avec la mise en place d'un programme de formation des enseignants pertinents, permettant d'améliorer les performances des enseignants.

### **1. Définition du concept de l'erreur :**

En général est perçue comme étant une faute en étant due à une mauvaise compréhension de l'énoncé.

D'après la définition du petit Robert "*L'erreur est un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement, fait psychiques qui en résultent*"<sup>20</sup>

Dans le petit Larousse : "*L'erreur est un jugement contraire de la vérité*".<sup>21</sup>

D'après Cup et Alu : "*Les erreurs ont été définies comme un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé*".<sup>22</sup>

On peut aussi définir l'erreur par rapport à la pédagogie : "*L'erreur est une réponse non conforme à ce qui est donnée comme vrai. La représentation de l'erreur relève d'abord une adéquation à la vérité. C'est une perception assez neutre de l'erreur*".<sup>23</sup>

L'erreur est aussi une source d'anxiété et de stress. Les élèves sont pris par la peur de l'échec. Les élèves en difficulté n'établissent pas de relations claires entre les performances dont ils sont capables et les notes qu'ils obtiennent c'est pourquoi l'erreur est nécessaire. L'erreur est une étape pour atteindre la connaissance. On peut dire qu'un élève a progressé quand il comprend qu'il s'est trompé et pourquoi il s'est trompé après avoir fait une erreur. Il est

---

<sup>20</sup>- Dictionnaire le petit Robert, 1985 : p.684.

<sup>21</sup>- Dictionnaire le petit Larousse illustré, 1972 : p 390.

<sup>22</sup>- Cup et Alu, 2003 : p 86.

<sup>23</sup>- In dictionnaire de pédagogie, (site : article pédagogie de l'erreur).

souhaitable que les erreurs des élèves soient corrigées par l'enseignant en classe, il est nécessaire de faire comprendre à l'élève comment ne pas reproduire les mêmes erreurs.

L'erreur, entant qu'indicateur du niveau de maîtrise de l'élève, le terme "erreur" considéré comme une "faute" : puisque cette dernière, est mise à la charge de l'élève qui ne serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toute ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur doit être mentionnée et évidemment sanctionnée.

L'erreur peut également être considéré comme un "bogue" : c'est une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves. Comme l'explique Jean-Pierre Astolfi. *"L'erreur joue le rôle de bogue dans un programme informatique. Donc la réponse consiste en la modification du programme pour éviter l'erreur"*.<sup>24</sup>

Dans ce cas, l'erreur crée chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression, on sépare les difficultés en étapes facile et clair. Il s'agit du modèle "comportementaliste", inspiré de la psychologie behavioriste (J. watson et B. SKINNER), dans laquelle l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin d'éviter les erreurs.

#### **4. Le statut de l'erreur en FLE :**

L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif.

Une faute mise à la charge de l'étudiant qui ne se serait pas assez investi, motivé et qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur souvent sanctionnée lors d'une évaluation finale.

L'erreur peut être considéré comme un dysfonctionnement dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant ou des contenus de la formation eu niveau des étudiants.

Dans ce cas, l'enseignant fera un effort de réécriture de la progression, en décomposant éventuellement les difficultés en étapes simple. L'activité de l'étudiant sera guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

L'erreur peut également servit d'indicateurs des processus intellectuels en jeu lors d'un apprentissage. Dans ce cas, ont considéré que cet apprentissage passe obligatoirement par des moments de difficultés face aux quels les étudiants doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes, l'enseignant peut avoir ce rôle : il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre.

---

<sup>24</sup>- [WWW.ACnice...](http://WWW.ACnice...)le statu de l'erreur dans le classe et pour les apprentissages.

## **5. Typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites :**

D'après TAGLIANTE : "*Il y a cinq grands types d'erreurs en didactique des langues : des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique*".<sup>25</sup>

En ce qui nous concerne, nous nous intéressons aux types d'erreurs cités par les chercheurs en communication écrite.

Dans le but de classer les différents types d'erreurs que l'on rencontre dans les productions écrites, nous proposons cette typologie proposée par JEAN-MI CHEL DUCROT :

### **3.1. Les erreurs de contenu :**

#### **3.1.1. Erreur de cohésion et cohérence textuelles :**

Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion :

- **La règle de progression** : la non prise ; chaque nouvelle phrase doit porter une nouvelle information par rapport à celle qui précède.
- **La règle d'isotopie** : coordonner les idées avec des articulateurs logiques, les idées doivent appartenir au thème commun.
- **La règle de cohérence sémantique** : le manque d'opposition au niveau du sens ; un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire.

#### **3.1.2. Organisation du texte et mise en page :**

- . Respect du type de texte (en tête ; formule de politesse ; de salutation...).
- . La ponctuation.
- . La division en paragraphe.

#### **3.1.3. Erreurs liées au type de discours :**

Registre le langage (L'utilisation d'un registre beaucoup plus oral et familier par rapport au contexte...).

### **3.2. Les erreurs de forme**

Voici les différentes erreurs de forme :

---

<sup>25</sup> - TAGLIANTE, C. "*La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*". Paris, CLE International, 2001, p. 138.

### **3.2.1. Erreur de morphosyntaxe :**

- Accord en genre et en nombre.
- Choix des mots : verbe, adjective, prépositions, déterminants...etc.
- Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait...

### **3.2.2. Erreur lexicales :**

\* choix du lexique inapproprié.

### **3.2.3. Erreur de type phonème-graphème :**

Ce type d'erreurs intervient quand l'élève n'arrive pas à transcrire certains phonèmes d'un mot malgré qu'il les prononce bien ; exemple : le son "é" peut-être transcrit de différentes façons : ait ; es ; er ; et ; est...etc.

### **3.2.4. Erreur phonétiques :**

- D'élision ; par exemple : "je ai" au lieu de "j'ai".
- Dues à une prononciation erronée ; exemple : "doux" au lieu de "due".

### **3.2.5. Erreur d'orthographe :**

- Oubli ou ajout d'une lettre : "maitenant" / "maintenant" ; "manaman" / "maman".
- Inversion de lettres : "avoïn" / "avion".
- Mot mal orthographié par méconnaissance : "rume" / "rhumme".<sup>26</sup>

## **4. Les sources des erreurs dans les écrits des élèves :**

Face à ce phénomène des erreurs récurrentes des élèves, plusieurs enseignants éprouvent un profond découragement lorsqu'ils doivent corriger année après année les mêmes erreurs en production écrite. C'est pourquoi ; plusieurs chercheurs (JAIN, SELINKER, CORDER et NORRISH) se sont penchés sur les sources de ces erreurs récurrentes des élèves pendant la rédaction.

Pour eux, les principales sources d'erreurs sont multiples et elles ne concernent pas seulement l'inter-langue ; mais beaucoup plus elles concernent l'interférence de la langue maternelle par la formation d'habitudes ; la traduction mot à mot et des stratégies de communication.

---

<sup>26</sup> - Jean-Michel DUCROT, typologies des erreurs

#### 4.1.L'interférence de la langue maternelle :

La langue maternelle a une grande influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Si les élèves ne maîtrisent pas l'interférence, ce processus naturel les amène à des déviations linguistiques et culturelles. Comme nous le constatons, surtout dans les premières périodes d'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des aspects propres au système langagier maternel (les formes et les sens ainsi que leur culture).

L'interférence de la langue maternelle peut être positive ou bien négative ; elle est positive lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible. En revanche, elle devient négative lorsqu'elle pose des difficultés d'apprentissage.

Ce côté négative peut apparaître à différents niveaux :

- **Niveau morphosyntaxique ou grammaticale** : l'élève algérien utilise la structure de la langue maternelle avec laquelle il a l'habitude de parler et l'applique à la langue étrangère. EXP : en arabe on dit : "شجرة تفاح في منزلي" ; "arbre à pommes dans ma maison" ; en français on dit : "pommier chez moi" ; le même cas dans "أنا أشتاق إليك" "je te manque" en lieu de dire "tu me manque".
- **Niveau phonétique** : C'est le cas où les sons de la langue étrangère n'appartiennent pas à la langue maternelle, les élèves pour simplifier la prononciation en supprimant les sons auquel ils ne sont pas habitués et en le remplaçant par celui du plus proche trouvant dans leur langue maternelle EXP : la confusion entre le phonème "b" et le phonème "p" battrie / patrie.
- **Niveau sémantique** : Dans leur processus d'apprentissage, les élèves algériens ont recours au calque sémantique de l'arabe en français, comme une stratégie, suivie par un élève qui ne maîtrise bien la langue pour exprimer une signification dans une langue étrangère ; en essayant de communiquer ; par conséquent il produit des énoncés erronés. Certains, de ces énoncés sans être grammaticalement justes, sont sémantiquement compréhensibles. Les élèves, de ce fait, vont ignorer leurs erreurs lorsque l'objectif de communication est atteint, EXP : " il s'habille une veste" au lieu de dire "il port une veste" ou "je m'énerve de lui" au lieu de dire "il m'énerve ", "frapper un téléphone", "donner un coup de téléphone".

#### 4.2. La traduction mot à mot :

Contrairement à l'interférence de la langue maternelle qui est un phénomène inconscient, la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire. Généralement quand il communique, l'élève produit un énoncé en traduisant mot à mot, un énoncé de la langue

maternelle en langue cible. La structure qu'il utilise existe dans sa langue maternelle mais ce n'est pas une structure de la langue étrangère, EXP : en arabe la structure d'une phrase au passé c'est : verbe + pronom + complément de nom "أكل عمر الخبز" l'élève va se traduire mot à mot comme suit : "mange Omar le pain".

#### **4.3. De là sur-élaboration de la langue :**

C'est lorsque l'élève tente de pratiquer la langue étrangère soigneusement, d'une manière formelle, l'énoncé produit est grammaticalement correct mais il peut être incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte, EXP : « Pourriez-vous me dire quelle est la saveur de votre gâteau ? » pour demander simplement « quel goût a ce gâteau? ».<sup>27</sup>

#### **5. Qui corrige les erreurs ?**

Nous avons pensé pendant longtemps que l'enseignant c'est le seul qui est capable de corriger les erreurs des élèves. Aujourd'hui, nous savons que l'élève ne profite guère de la correction qui est faite seulement par l'enseignant ; l'élève peut au moins participer à cette pratique ; s'il n'est pas en mesure de corriger toutes ses erreurs et cela pour rendre la correction plus efficiente, ici, le rôle de l'enseignant est avant tout de faire acquérir à l'élève à s'autocorriger. L'autocorrection peut évoluer en Co-correction, à travers les échanges et les discussions sur les erreurs rencontrées qui se passent en classe entre les élèves.

##### **5.1. Les moments favorables de la correction des erreurs :**

En générale, le moment approprié de la correction des erreurs se change en fonction des besoins de l'élève et même de l'enseignant. La correction des erreurs peut se faire à la fin d'apprentissage dans le but d'expertiser les connaissances apprises de l'apprenant. Elle peut aussi se faire en cours d'apprentissage pour aider l'apprenant à apprendre et à accéder à leurs objectifs. Pour HENDRIKSON, "le moment de la correction repose sur le niveau de compétences des élèves".<sup>28</sup>

La correction doit être centrée seulement sur certaines erreurs ; au niveau primaire, il propose de ne corriger que les erreurs qui empêchent la communication.

Il faut signaler que la correction de toutes les erreurs détruit la motivation et la confiance chez les élèves, car ils préfèrent pouvoir communiquer au lieu de communiquer parfaitement. Il n'y a donc pas de moment déterminé pour corriger les erreurs ; cela change selon le contexte dans lequel l'élève est placé.

---

<sup>27</sup> - KANDSI SADIA, les difficultés lexicales des apprenants adulte de la langue française leur de la réalisation d'une production écrite, mémoire didactique Tizi ouzo, p.08.

<sup>28</sup>- Hendrickson, J., M. "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice", USA. LCCM. 1978, p.112.

## ❖ De la faute à l'erreur :

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction que certaines appellent "*Syndrome de l'ancre rouge*"<sup>29</sup>. Est aujourd'hui souvent perçue négativement à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'encre rouge, préfèrent à cette dernière d'autres couleurs moins connectées lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité de geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ?

En réalité, soyons honnêtes, la couleur de stylo en change rien : le fond problème est la confusion trop fréquente entre "faute" et "erreur". Dans le langage courant les deux termes sont quasi équivalents, "la faute" est marquée d'une connotation religieuse, dans ce contexte, "erreur" est plus neutre. Mais dans le domaine didactique des langues la nature de ces deux termes diffèrent.

La faute, peut être due à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue...) est considéré comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance...etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, dans ces conditions, dès que l'élève se retrouve dans une situation confortable il devient capable de relever ses fautes de les remplacer par la forme correcte.

R. Galisson et D. Coste s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, cette dernière est définie comme suit : "*La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles même diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.*"<sup>30</sup>

En revanche, l'erreurs relève d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, revêt à un caractère systématique et récurrent : elle est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné.

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui en train d'avoir lieu, elle est considérée comme "*La trace d'une activité intellectuelle authentique*

---

<sup>29</sup>- ASTOLFI, Jean-Pierre, "*L'erreur un outil pour enseigner*". Paris, EST éditeur, 1997, p 11.

<sup>30</sup>- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, "*Dictionnaire didactique des langues*", Hachette, 1976, p.215.

*évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom.*"<sup>31</sup>

Quant à Daniel DECOMPS, l'erreur est perçue comme "*Un processus non conforme au contrat*"<sup>32</sup>. Le premier terme de cette définition montre que l'erreur est une production de sens.

Elle n'est plus un produit parce qu'il s'agit de quelque chose qui évolue avec le temps. Le second terme révèle que toute production erronée signale l'existence d'un écart par rapport à une référence fixée de cette définition.

DECOMPS veut décontaminer l'erreur de tout jugement moral.

#### **❖ La faute dans l'apprentissage :**

Ne parler que de faute, c'est être injuste envers l'élève, c'est laisser l'apprenant complaire dans cette situation de mauvaise foi, de paresse, de stratégie d'évitement, c'est lui fournir une fausse bonne conscience, c'est ne pas l'aider à parvenir à un meilleur niveau. Donc, il convient de considérer la faute à sa juste valeur. La faute est de la responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer.

#### **❖ La faute la responsabilité de l'élève :**

*« La pédagogie de l'erreur, postule qu'un élève doit être toujours motivé, toujours plein de bonne volonté. Nous estimons alors que la faute est normale, utile et positive dans l'apprentissage : nous dramatisons les essais « ratés », nous l'encourageons à s'exprimer et à réfléchir.*

*Mais cette pédagogie de l'erreur n'a-t-elle pas pour effet pervers de favoriser la négligence de l'élève à baisser sa vigilance et finalement de répéter systématiquement les mêmes fautes.*

*En effet, en ne parlant que de l'erreur, nous oublions que certains écarts à la réponse attendue par le professeur relèvent de la responsabilité de l'élève : il s'agit de la faute. Il en est ainsi toutes les fois où l'élève manifeste un manque d'effort, de volonté, de travail...Il semble inconcevable de parler d'erreur lorsque l'élève n'écoute pas, ne n'investit pas, répond n'importe quoi pour se débarrasser au plus vite de la question, quand il ne tient pas compte des données,*

---

<sup>31</sup>- ASTOLFI, Jean-Pierre, Op. cit, p.45.

<sup>32</sup>- DECOMPS, Daniel, "*la dynamique de l'erreur*", Hachette, Paris, 1999, p.18.

*des conseils, quand il se satisfait d'une réponse erronée, quand il ne donne pas le meilleur de lui-même...seul l'élève est responsable. »<sup>33</sup>*

Pour lui, l'erreur n'est plus ce qu'elle était. Il veut dire qu'elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, d'après lui, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

#### ❖ **L'origine de la faute :**

L'école est d'abord un lieu de contrainte où la faute y trouve sa place. J. P. ASTOLFI parle à ce propos de "*La violence symbolique*" faite aux élèves.

*« Cette violence est tout d'abord d'ordre épistémologique, car apprendre est loin d'être naturel. Dans la vie quotidienne, on résout généralement les problèmes sans apprendre, en utilisant au mieux les ressources cognitives disponibles...et en sollicitant de l'aide pour le reste. L'école est, de ce point de vue, un milieu artificiel construit par les sociétés modernes pour ne pas laisser les apprentissages s'opérer malgré des circonstances.*

*Cette violence scolaire est aussi d'ordre psychanalytique, car l'apprentissage qui ne produit chez certains qu'une anxiété légère et normale, réactive chez d'autres les peurs archaïques de la petite enfance, produisant parfois des décharges de violence, verbale ou physique. Bref, c'est angoissant, ça déplace, fait grandir, fragilise les défenses, éloigne la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité.*

*Enfin, cette violence est surtout d'ordre humaine puisqu'apprendre est inscrit au cœur même de l'espèce humaine, inscrit mais non écrit d'avance, indispensable mais douloureux. »<sup>34</sup>*

#### ❖ **Comment corriger ces erreurs ?**

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord il faut dire aux apprenants, qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

---

<sup>33</sup>- [WWW.foti.ch/Erreur %20these %20 Uni.PDF](http://WWW.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.PDF)(consulter le 2u0/03/2017 0 15:40).

<sup>34</sup> - ASTOLFI, Jean-Pierre, Op. cit, p.109.

Ce n'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la place au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire :

*« Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.*

*C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.*

*Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit.*

*Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phrase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant dès ses propres erreurs ?*

*Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. »<sup>35</sup>*

### ❖ **Quand corriger ?**

Pour le but que les activités écrites soient efficaces en classe et après la classe, il est préférable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et de quelques astuces, techniques d'apprentissage agissantes. Le temps est important à la correction durant le déroulement des séances :

#### **1- En classe (pendant le cours) :**

##### **a) Pour l'enseignant :**

- Il amène une aide ponctuelle.
- Corriger les exercices terminés par certain apprenant avant le temps imparti.

##### **b) Pour l'apprenant :**

- Motivé par ce professeur, il doit s'impliquer dans son auto-correction.
- Il doit réfléchir à la validité de sa démarche et de ses résultats.

---

<sup>35</sup>-[WWW.oasisfle.com/document/pedagogie](http://WWW.oasisfle.com/document/pedagogie) de l'erreur .htm.

- Il est obligé de relire le texte corrigé par son enseignant et réutiliser les outils d'aide à la correction (grill d'évaluation, dictionnaire...etc).

## **2- Après la classe (après le cour) :**

### **a) Pour l'enseignant :**

- Souligner les erreurs commises par les apprenants.
- Il doit repère les textes d'expression écrite et contrôlé la correction réalisée par les élèves.

### **b) Pour l'apprenant :**

- Il doit effectuer les corrections demandées par le professeur.
- Il doit faire des efforts et demander de l'aide pour étudier et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

## **6. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite :**

### **6.1. Les corrections envisagées en classe du FLE :**

Lors des débats organisés en classe, les élèves entre initiés à réfléchir sur les erreurs, leurs types pour les expliciter et également, évoquer leurs stratégies...etc. Puis essayer de comprendre que la bonne réponse n'est pas le fruit du hasard même si, pour une grande part des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur. Ces automatismes doivent cependant être explicites ; il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir ni de copier cent fois la correction d'un accord. Il existe deux types de corrections ; la première est dite directe et la deuxième se veut stratégique.

#### **❖ La correction directe :**

Il s'agit simplement de faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, la forme du texte.....faite par l'enseignant ou l'élève. Robb et Coll résumaient les variantes de correction directe comme suit :

« *La correction complète, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.*

- *La correction codée, ou l'enseignant localise et signales les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.*
- *La correction codée avec les couleurs, au cours de la quelles l'enseignant souligne tous les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève, devrait ensuite les corriger.*
- *L'énumération des erreurs, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction. »<sup>36</sup>*

---

<sup>36</sup>- [WWW.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf](http://WWW.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf) (consulter le 22/03/2017 à 17:04).

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont censées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération. Pour eux, les commentaires faits par les professeurs dans le cadre de la correction ont un rôle inactif, elles avaient peu d'effet parce que les élèves ne les comprenaient pas et ne savaient pas comment y donner suite.

### ❖ **La correction stratégique :**

Selon Bisailon, il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe.

Pour cette raison il a élaboré une technique de correction stratégique qui se déroule à deux niveaux, aider d'abord l'élève à détecter ses erreurs ensuite on lui demande de les corriger. Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée "s'auto-questionnement"<sup>37</sup> qui s'applique à chaque mot du texte produit.

Les résultats obtenus ont montré que, la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (chaque élève posait trois questions : Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? l'accord est-il bien respecté ?) pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs. Toutes les recherches menées dans ce domaine ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. Donc il faut apprendre à en tolérer un certain nombre et ne plus manquer toute la copie avec le stylo rouge.

Faire aussi trop de commentaires que les élèves ne comprennent pas n'est pas à recommander. Il faut toutefois que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe et à la grammaire des erreurs de contenu. Le respect de la consigne (sujet demandé) reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant devrait d'abord insister sur l'importance du contenu tout en essayant de mettre en œuvre les moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux affronter certains types d'erreurs.

### **6.2. Le travail en groupe :**

Le travail de groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux élèves une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

---

<sup>37</sup> - [WWW.APFMALTE.COM/.../UNE%20methode%20l'ecrit.ppt](http://WWW.APFMALTE.COM/.../UNE%20methode%20l'ecrit.ppt).

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter rappelle que "*le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Brener, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension social dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, des déstructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances.*"<sup>38</sup>

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées. Les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'inter personnel à l'intra personnel (capacité à introduire un conflit en soi même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque élève est confronté à des points de vue divergents. L'élève est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intra individuel l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement. Selon Vygotsky, "*Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement.*"<sup>39</sup> Ce concept peut être défini comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau

---

<sup>38</sup>-REUTER, Yves, "*Enseigner et apprendre à écrire*", Paris, EST, 1969, p.79.

<sup>39</sup>- Lire notamment "*Vygotsky aujourd'hui*", 1985, p.112, cite par Reuter Yves, Op. cit. p.83.

actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui).

Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à l'enseignant de déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignant adéquat.

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenant à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voir leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe : "*Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation permet une meilleure construction des savoirs.*"<sup>40</sup>

Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement.

En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe surtout par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'écrit :

- ✓ Le travail de groupe renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer à la réalisation d'un écrit.
- ✓ Il est aussi considéré comme un moment propice pour le travail autonome à travers l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- ✓ La pédagogie de groupe conduit à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.
- ✓ La correction non publique et qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des élèves en question.
- ✓ Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les soigne de décider et de réfléchir seul. Mais

---

<sup>40</sup>- Document d'accompagnement du français 2<sup>e</sup> A.M, p.24.

dans le travail de groupe, les apprenants sont invités à une Co-réflexion et à une co-décision continues.

- ✓ L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet de stimuler la créativité langagière et de former la compétence de communication. Le travail collectif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'élève peut mieux concrétiser ses propres idées que dans la classe toute entière.
- ✓ Dans le travail de groupe, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison...).
- ✓ Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, parait par ses questions tendres des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.

## **7. La remédiation pédagogique du FLE :**

### **❖ Qu'est-ce que la remédiation ?**

La remédiation est l'un des soucis majeurs du professeur de la langue qui est souvent prêt à identifier et à choisir des tâches répondant aux buts et aux objectifs du programme de l'enseignement et permettent un meilleur résultat pour l'apprenant.

Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement au cycle primaire, la séance de remédiation est introduite depuis juin 2008. Cette nouvelle mesure vise principalement à répondre aux besoins des apprenants des 3 niveaux 3<sup>ème</sup> AP, 4<sup>ème</sup> AP et 5<sup>ème</sup> AP.

Selon Xavier Rogier : "*La remédiation pédagogique est une étape qui se réalise après l'évaluation sommative soit après l'achèvement d'un projet pédagogique*".

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectifs de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.

Les séances de remédiation pédagogique concernent les langages fondamentaux, en l'occurrence la langue arabe, la langue française, et les mathématiques et sont inscrites dans l'emploi du temps de la classe.

Dès la remédiation pédagogique, l'enseignant doit préparer attentivement des fiches pédagogiques auxquelles il se réfère pour bien gérer ces activités de remédiation et atteindre les objectifs visés ; il doit aider ses apprenants pour revenir sur ce qu'ils n'ont pas compris et d'acquiescer les compétences qui n'ont pas été acquises complètement.

En effet, son objectif est d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs à acquérir des compétences.

### ❖ A qui s'adresse la remédiation ?

La remédiation s'adresse aux apprenants en difficulté : tous les enfants, pour des raisons différentes ; risquent d'être à un moment ou un autre, en difficulté scolaire. Les enseignants traduisent cette difficulté par d'autres expressions comme " n'arrive pas à suivre ou encore élève faible "

Qui sont des expressions à la fois imprécises et culpabilisantes.

Il est mieux d'approfondir sur les raisons qui font que l'apprenant " n'arrive pas à suivre" plus précisément de faire principalement le constat de son échec.<sup>41</sup>

### 8. Comment s'effectue la remédiation :

Collectivement si les lacunes sont communes à une majorité d'élèves en petit groupe, si certains élèves rencontrent des difficultés similaires, au niveau de chaque apprenant, si l'enseignant a la possibilité de faire travailler, individuellement, sont sur la base d'exercices dans un manuel ou photocopiés que l'élève s'engage à résoudre.

### 9. La remédiation et rattrapage :

**9.1. La remédiation :** est un terme à connotation médicale qui renvoie à un protocole : l'examen du patient, le diagnostic de la maladie, l'identification des causes, le remède à prescrire, le pronostic sur la guérison.

C'est ce protocole, qui intéresse la remédiation au sens pédagogique la remédiation est à la fois une action préventive de l'échec dans la mesure où le diagnostic intervient dès que les difficultés de l'apprentissage se manifestent, elle est corrective puisqu'elle s'attaque également aux causes (l'élève, l'école, le milieu).

### 9.2. Le rattrapage :

Au lendemain de la mise en place de l'école fondamentale dans les années 80. Le rattrapage a été constitué par une circulaire ministérielle pour permettre au plus « faible » de se mettre au niveau des plus « forts ».

Il s'agissait de compenser rapidement les lacunes constatées.

Sur le plan de l'organisation, le rattrapage devait s'adresser à un petit groupe d'apprenant : dont les besoins en rattrapage, après une séquence courte d'apprentissage, avaient été identifiés,

---

<sup>41</sup>- WWW. Remédiation l'école

il s'agissait de compenser rapidement les lacunes constatées, de remettre à niveau les apprenants bénéficiaires pour qu'il puissent suivre normalement l'enseignement dispensé.

La remédiation poursuit rapidement les mêmes buts : que l'on parle de rattrapage ou de remédiation ; il s'agit, dans tous les cas, d'accompagner par des dispositifs variés l'élève en difficulté.

Pourquoi alors "remédiation" plutôt que "rattrapage ?" on avance plusieurs explications : La première tient un sens globale :

Le mot "rattrapage" évoque un retard qu'il faut supprimer, un échec qu'il faut corriger.

Donc, le mot "Rattrapage" contient l'idée d'une correction après coup à posteriori.

D'autre part, il ne considère qu'un seul facteur de la situation : l'apprenant.<sup>42</sup>

### **10. La remédiation des erreurs :**

La remédiation ne se réduit pas à l'anticipation d'erreurs mais elle exige une stratégie bien étudiée de la part des enseignants pour essayer de trouver une solution globale à ce problème. Pour remédier l'erreur, il appartient à l'enseignant de convaincre ses élèves que l'erreur, étant un phénomène ordinaire de processus et d'apprentissage, est aussi inévitable mais corrigible. La plupart des didacticiens et des pédagogues, d'aujourd'hui, sont constatés, que l'enseignant et l'élève estiment positivement l'erreur, et les deux devront en profiter, chacun pour son propre compte. A ce propos Christine Tagliante affirme que, "*L'erreur est une partie intégrante du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme un bénéfice que comme un inconvénient.*"<sup>43</sup>

Si, pour l'élève, l'erreur est une stratégie de progression, elle est pour l'enseignant une source d'information d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage.

Les erreurs permettent à l'enseignant d'installer d'une base de données qui pourra l'orienter dans ses activités de classe. Il est donc très utile de se servir des erreurs des élèves, pour découvrir leurs sources afin d'y trouver les remèdes adéquats.

Pour ce faire, l'enseignant devrait rassurer ses élèves et créer avec eux une atmosphère de confiance, l'enseignant devrait lever toute tension psychologique des élèves, en s'appuyant sur des arguments qui justifieraient leurs productions erronées.

Influencés des exercices structuraux, l'enseignant suscite chez ses apprenants l'esprit critique dans le processus d'apprentissage en insistant sur l'observation, la comparaison et l'analyse des

---

<sup>42</sup>-WWW.document comment remédier-sommaire pédagogique différenciée remédiation et rattrapage.

<sup>43</sup>- Tagliante, C, "*La classe de langue, Coll. De classe*" Paris, CLE International, 2001, p.200.

structures linguistiques correctes déjà attestées pour les inviter. Cette démarche devrait être poursuivie par les élèves après qu'on leur a rendu les copies.

Les élèves seront, ainsi, incités à l'autocorrection ; les erreurs devront continuellement être soulignées par l'enseignant, corrigées par l'élève qui lui montrera ses corrections. En conséquence, l'élève se sentira impliqué dans les traitements de ses erreurs et sera amené à y réfléchir pour les réduire au minimum.

Au "minimum" car il serait inapproprié de revendiquer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants.

### **11. Stratégie de remédiation :**

*"La remédiation est une aide de l'enseignant qui permet aux apprenants de revenir sur ce qu'ils n'ont pas compris et d'acquérir les compétences qu'ils n'ont pas acquises complètement."*<sup>44</sup>

La remédiation est donc une stratégie qui accompagne le processus d'apprentissage. Car, elle est une bonne occasion qui permet à l'élève d'apprendre.

Le guide de remédiation présente la remédiation pédagogique comme : *(Une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires).*<sup>45</sup>

Autrement dit, la remédiation pédagogique est un grand passage qui aide les apprenants à découvrir leurs erreurs et les rectifier ce qui donne lieu à la bonne acquisition des savoirs et enfin le développement de leurs apprentissages.

Concernant la remédiation des erreurs de la production écrite, le maître doit connaître la source des erreurs afin de les classer. Mais également, il doit aider les apprenants à détecter ses erreurs à travers des questions pour la prise de conscience : *"Il faut interroger les apprenants pour pouvoir éveiller la prise de conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné."*

La remédiation immédiate aussi c'est la meilleure stratégie qui encourage à l'acquisition des savoirs et la suppression des erreurs.

D'ailleurs, l'échange des cahiers entre les apprenants crée un climat de travail favorable et de correction mutuelle qui permet aux apprenants de maîtriser la langue cible d'une manière

---

<sup>44</sup>-[WWW.lfadem.org.site.files.ressources](http://WWW.lfadem.org.site/files/ressources).

<sup>45</sup>-[WWW.beninstidjan14200.eb.f.unblog.fr/files](http://WWW.beninstidjan14200.eb.f.unblog.fr/files).

équilibre : *"L'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maîtrise de la langue cible en production écrite."*<sup>46</sup>

Après, le maître va exploiter les erreurs des apprenants dans des exemples personnels.

Par exemple, l'élève écrit : elle vas à l'école.

Dans ce cas, le maître donne des propositions verbalement comme les suites : elle va à la maison, elle va au marché. Pour corriger l'erreur et graver le verbe aller dans le mémoire de son élève.

Finalement, la production écrite appartient à la deuxième grande compétence de tout apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cela, l'apprenant doit apprendre toute les mécanismes qui peuvent l'aider à résoudre à cette situation complexe.

D'ailleurs, n'oublions pas le rôle de l'enseignant qui doit accompagner son élève et comprendre ses circonstances pour bien l'aider.

Malgré, l'erreur a un côté négatif pour l'apprenant mais, elle reste comme le point de départ de tout apprentissage d'une langue.

Pour conclure ce chapitre nous disons que le problème principal chez les apprenants inscrit en FLE, ne réside pas dans le fait qu'ils commettent des erreurs d'orthographe à l'écrit. Car même des scripteurs les plus doués en font, mais les soucis, c'est que beaucoup de ses erreurs apparaissent de façon récurrente dans leurs écrits et cela tout au long de leur carrière scolaire, ce qui demande de trouver une remédiation ou un traitement qui résolve ces problèmes de langue.

---

<sup>46</sup>-LABDI Amel, l'analyse de d'erreurs en production écrite, mémoire didactique, Biskra, 2012/2013. P36.

# Troisième Chapitre : Analyse

des données relatives aux

productions écrites des

apprenants.

Pour bien connaître les véritables raisons qui empêchent les élèves à réaliser un bon exercice de production écrite, nous avons fait notre investigation au niveau de l'école primaire Boulaaressse Mohamed Lakhder où nous faisons notre métier comme deux enseignantes de 5<sup>ème</sup> année primaire.

## **1. Présentation du corpus :**

Pour terminer ce travail, nous avons choisi comme un échantillon nos élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire de Boulaaressse Mohamed Lakhder.

La classe de 5<sup>ème</sup> année primaire se compose 16 garçons et 18 filles âgés entre 10 et 14 ans. Ces élèves ont des circonstances spéciales notamment l'analphabétisme des leurs parents.

On a aussi distribué les questionnaires sur 14 enseignants dans différentes écoles primaires de Tebessa.

## **2. L'analyse de la séance de production écrite :**

### **2.1. La méthode de l'enseignante :**

Nous avons choisi de présenter l'activité de production écrite mentionnée au niveau du 3<sup>ème</sup> projet et plus précisément de la 1<sup>ère</sup> séquence d'apprentissage. (Le Manuel scolaire p 85). L'activité a pour objectif d'amener l'apprenant à présenter un animal en quatre (04) ou six (06) phrases afin d'installer la composante de la compétence suivante : produire un texte en fonction d'une situation de communication.

Au début, on a commencé nos activités par une révision orale on demandant aux élèves de présenter l'éléphant en quelques phrases. Les élèves ont déjà vu cette représentation au niveau de la séance d'orale (p 78).

Quelques élèves ont donné les informations suivantes : L'éléphant est un animal végétarien, il vit en troupes, il possède quatre (04) dents, deux (02) défenses et une trompe.

Après, on a apporté des illustrations qui portant les animaux suivant : la vache, le chameau, le dauphin, le panda et je les ai callés sur le tableau.

Alors, on a invité nos apprenants à présenter l'un de ces animaux chacun à son choix.

A l'aide de la représentation précédente de l'éléphant, les illustrations, les gestes et les mimes, les élèves ont donné des informations concernant ces animaux.

Ensuite, on a présenté la tâche d'écriture aux élèves en écrivant sur le tableau :

Rédige un texte de 4 à 6 phrases, on tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin, la vache, le chameau, le panda. On a fait une lecture magistrale et on a invité nos élèves à faire une lecture individuelle.

Pendant cette lecture individuelle, on a analysé ensemble cette tâche à travers des questions suivantes :

- Tu vas présenter quoi ?

-Quels sont les animaux donnés ?

-Combien y a-t-il de phrases demandées ?

-Quels sont les pronoms personnels que tu dois les utiliser ?

-Les verbes seront conjugués à quel temps ?

Après cette analyse collective, les enfants ont eu une grande idée qui leurs permet d'affronter la situation.

Finalement, les apprenants sont invités à exécuter leurs exercices d'expression écrite en respectant les règles grammaticales, la majuscule et la ponctuation...etc.

D'ailleurs, on a circulé entre les rangés pour aider les élèves et les orienter.

## **2.2. L'analyse des productions écrites des apprenants :**

### **2.2.1. Rappel de la consigne :**

Rédige un texte de 04 à 06 phrases, ou tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin, la vache, le chameau, le panda.

### 2.2.2. Corrections des erreurs fréquentes :

Erreurs	Corrections
-Le vache est une animals...	-Le vache est un animal...
-Le Chameaux et herbivor.	-Le chameau est herbivore.
-La vache et un animal domestic.	-La vache est un animal domestique.
-Elle vit dans le garaj.	-Elle vit dans le garage.
- La vache exploité à le lait.	-La vache nous donne du lait.
Le chameau est une voiture.	-Le chameau est utilisé comme un moyen de transport.
-Elle bois beaucoup l'eau.	-Elle boit beaucoup d'eau.
-Le dauphin est un animal mamifer.	-Le dauphin est un animal mammifère.
-Il sort la tête sur la mer et respire.	-Il respir d'air.

### 2.2.3. Analyse des copies des élèves :

#### 2.2.3.1. Plan pragmatique :

Tous les élèves ont respecté la consigne d'écriture, donc ils ont fait un texte documentaire en présentant un animal au choix.

#### 2.2.3.2. Plan textuel :

Concernant le coté de structuration, nos apprenants ont d'abord mentionné le nom de l'animal choisi, puis sa catégorie en donnant une description simple et général de celui-ci. Alors, ils ont respecté la structure d'un texte documentaire.

D'ailleurs, la majorité d'eux ont oublié d'employer les signes de ponctuation sauf le majuscule et le point.

Et pour la cohérence du système des temps, on a constaté qu'il y a des élèves qui ont utilisé le présent de l'indicatif demandé (mange ; est...etc.).

D'autre apprenants qui n'ont pas conjugué les verbes en les écrivant à l'infinitif.

D'ailleurs, le reste d'élèves ont oublié complètement d'employer les verbes dans leurs phrases.

Quant à la cohérence sémantique, les apprenants ont utilisé des phrases qui ne sont pas enchainées pour transmettre leurs idées. C'est-à-dire, chaque à un sens différent de l'autre, ce qui donne lieu à texte difficile à comprendre (le manque de la cohésion textuelle).

### **2.2.3.3. Le lexique :**

Les élèves ont utilisé un lexique simple et restreint afin de produire leurs petits textes.

Ils ont aussi répété l'usage du sujet dans plusieurs phrases.

Exemple :la vache est un animal herbivore. La vache vit dans le garage.

Donc, il y a un manque de l'utilisation des pronoms personnels qui peuvent remplacer les sujets dans les phrases pour éviter la répétition.

On a constaté également la répétition des phrases pour exprimer une seule idée.

Exemple : le chameau est un animal herbivore.

- Il mange de l'herbe.

Enfin, on a pu toucher les trois types d'erreurs lexicales chez nos apprenants.

- **Erreur de forme :**

Les enfants ont déformé le signifiant de l'unité lexicale.

Exemple : - elle vis dans le garaj.

- Le dauphin et un animal mamifer.
- Il manj de l'herbe.

- Le denfin est un animal mamifère.
- Il vis dans la mere.

- **Erreurs du sens :**

Nos apprenants ont fait appel aux lexies de la langue arabe pour exprimer en langue française.

Exemple : la vache exploité à le lait. (La vache donne du lait).

- La vache avale l'herbe nouvelle. (La vache donne avale l'herbe fraiche).
- Le chameau dort devant l'homme. (Le chameau dort près de l'homme).

- **Erreur de cooccurrence :**

On a remarqué une transformation habituelle des lexies de la langue arabe en langue française.

Exemple : il (le danphin) sort sa tête sur la mer et respire. (Il (le danphin) respire de l'air).

- Le panda donne le lait à les petits. (Le panda allaite ses petits).
- Le danphin mange les poissons petits. (Le danphin mange les petits des poissons).
- La vache est noir et blanche. (La vache a de la couleur noir et blanche).

Un autre exemple qui montre une confusion au niveau des parties du discours : La vache et une animal herbivor. (La vache est un animal herbivore).

### **2.3. Résultats obtenus :**

Après l'analyse de quelques erreurs des élèves, on a remarqué qu'ils n'ont pas un problème qui dépend du plan pragmatique, mais le problème réside au niveau du plan textuel et du lexique (faute d'orthographe).

Les apprenants n'ont pas encore maitrisé le plan structurel des textes, les règles de ponctuation, les temps des verbes et aussi la production des textes qui ont de la cohésion.

D'ailleurs, ils s'offrent de l'interférence linguistique et les erreurs d'orthographe.

D'après nous, les apprenants ne font pas des exercices de langue à domicile pour graver les structures langagières dans leurs mémoires.

Ils n'utilisent pas aussi le dictionnaire pour chercher ou écrire un mot difficile d'une part.

D'autre part, ils n'emploient plus les mots appris dans leurs structures de langue.

**3. L'analyse du questionnaire :** cette partie d'enquête est présentée sous forme de questionnaire distribué aux 10 enseignants de cycle primaire dans différentes écoles de Tebessa.

Le questionnaire contient 15 questions dont 10 fermées et 05 ouvertes.

### **3.1. Présentation du questionnaire :**

#### **1. D'après votre expérience, quel est le programme le plus difficile ?**

- Le programme de 3<sup>ème</sup> AP.
- Le programme de 5<sup>ème</sup> AP.
- Le programme de 4<sup>ème</sup> AP.
- Tous les programmes.

#### **2. Le programme de 5<sup>ème</sup> AP est :**

- Complexe.
- Facile.
- Moyen.
- Difficile.

#### **3. Si difficile ou complexe, pourquoi ?**

.....

.....

.....

**4. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ?**

- L'oral.

- Les points de langue.

- La production

- La lecture.

écrite.

**5. La production écrite est un exercice :**

-Facile.

- Difficile.

**6. Quelles sont les activités qui travaillent beaucoup plus l'activité de production écrite ?**

- L'oral.

- La lecture.

- Les points de langue.

- L'évaluation.

**7. Avez-vous une méthode stricte pour présenter cette activité de production écrite ?**

- Oui.

- Non

**8. Si non, quelle est la méthode que vous suivez ?**

.....

.....

.....

**9. Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte ?**

-Oui.

- Non.

**10. Quel est le type d'erreur les plus fréquentes ?**

- Erreurs de forme.

- Erreurs de cooccurrence.

- Erreur de sens.

- Erreurs différentes.

**11. D'après vous, quelle est la source des erreurs de forme ?**

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

**12. Quelle est la source des erreurs de sens ?**

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

**13. Et d'où viennent les erreurs de cooccurrence ?**

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

**14. Quelle est la meilleure remédiation pour ces erreurs ?**

- Remédiation directe.

- Remédiation stratégique.

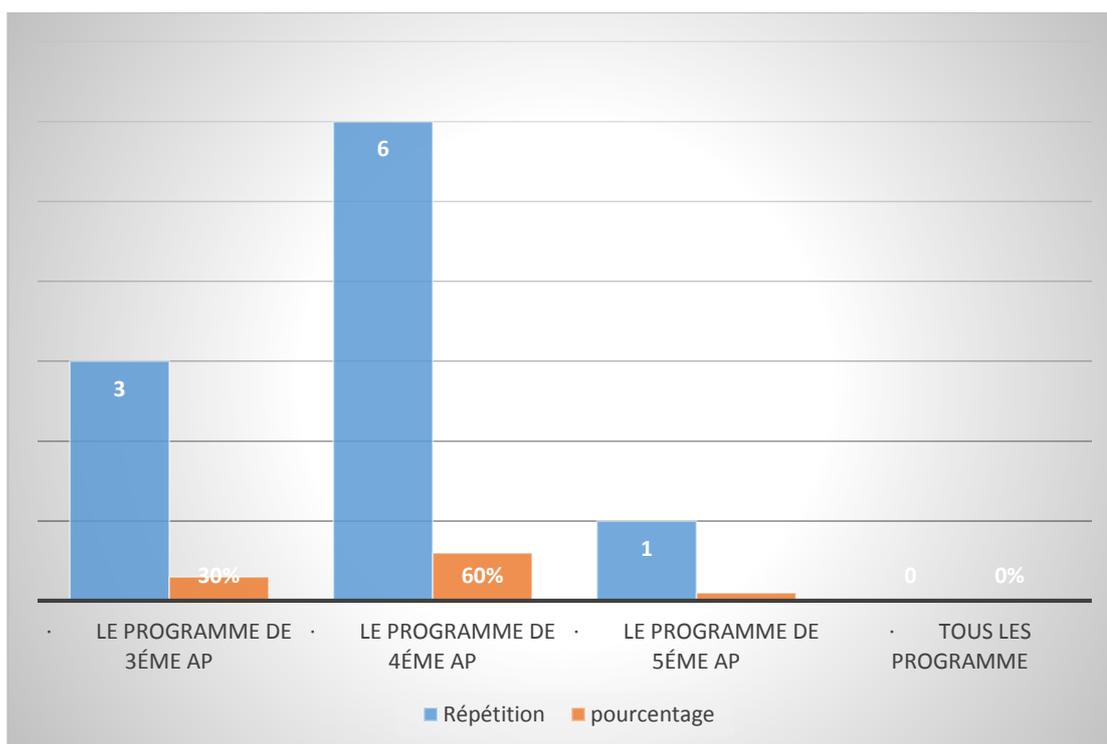
**15. Quelle est l'activité qui procure les apprenants du lexique à fin d'affronter les différentes situations complexe d'apprentissage ?**

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

### 3.2. Présentation du questionnaire et ses réponses :

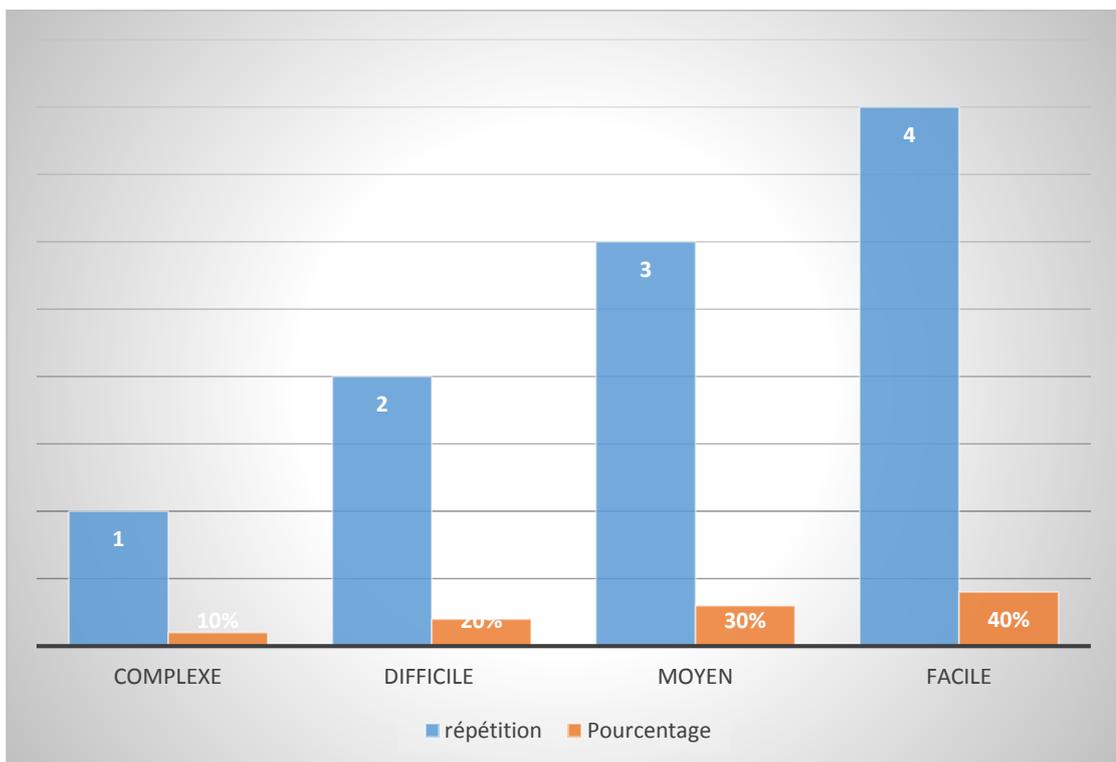
#### 1. D'après votre expérience, quel est le programme le plus difficile ?

Les réponses	Répétition	pourcentage
✓ Le programme de 3 <sup>ème</sup> AP	03	$3 \times 100 / 10 = 30\%$
✓ Le programme de 4 <sup>ème</sup> AP	06	$6 \times 100 / 10 = 60\%$
✓ Le programme de 5 <sup>ème</sup> AP	01	$1 \times 100 / 10 = 10\%$
✓ Tous les programme	00	$00 \times 100 / 10 = 00\%$



## 2. Le programme de 5<sup>ème</sup> AP est :

Les réponses	répétition	Pourcentage
complexe	01	$01 \times 100 / 10 = 10 \%$
Difficile	02	$02 \times 100 / 10 = 20 \%$
Moyen	03	$03 \times 100 / 10 = 30 \%$
Facile	04	$04 \times 100 / 10 = 40 \%$



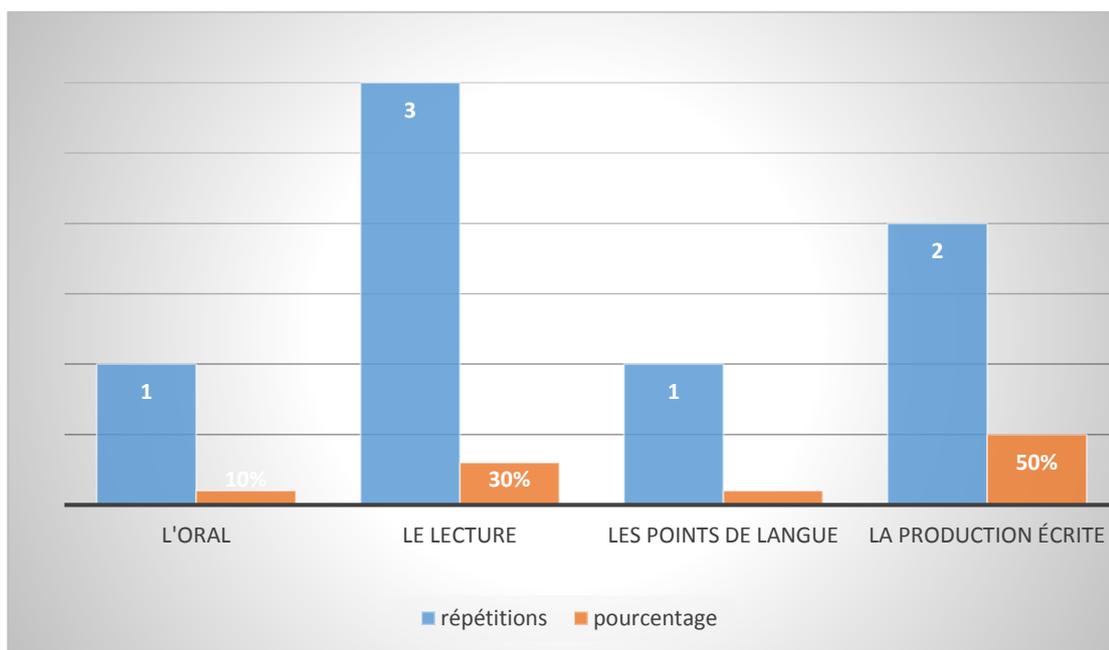
### 3. Si difficile ou complexe, pourquoi ? (Trois personnes qui répondent).

\* Difficile, car il porte un lexique qui dépasse le niveau de langue.

\* Complexe parce qu'il est trop chargé surtout en points de langue.

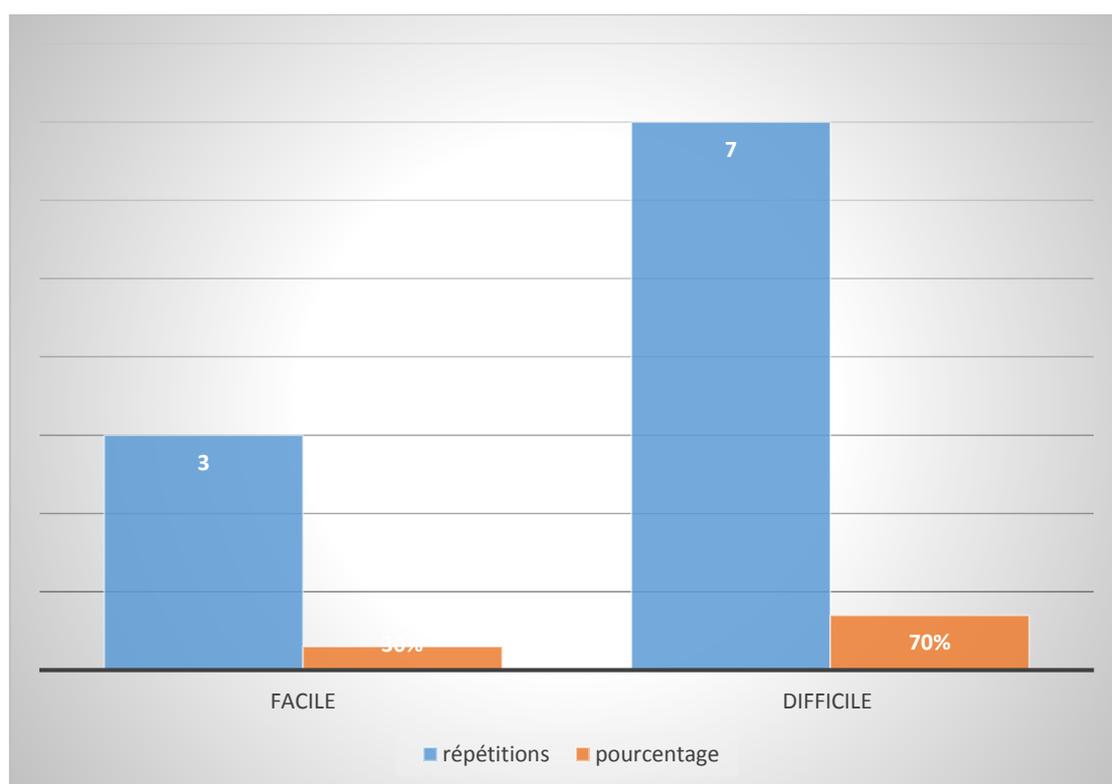
### 4. d'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ?

Les réponses	répétition	Pourcentage
L'oral	01	$01 \times 100 / 10 = 10 \%$
La lecture	03	$03 \times 100 / 10 = 30 \%$
Les points de langue	01	$01 \times 100 / 10 = 10 \%$
La production écrite	05	$05 \times 100 / 10 = 50 \%$



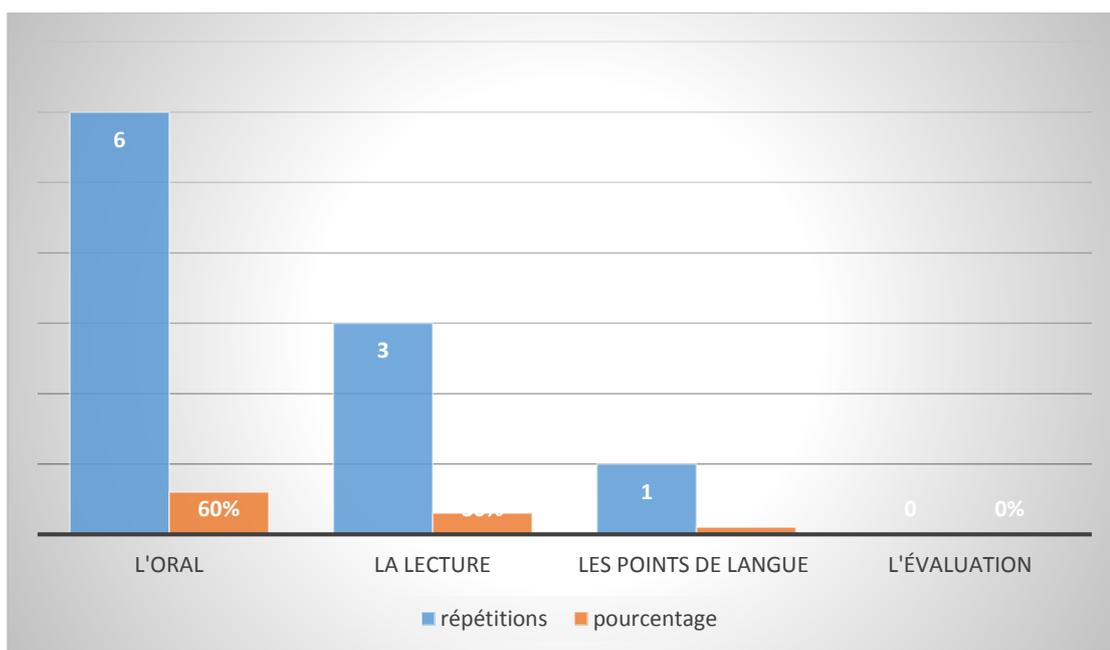
## 5. La production écrite est un exercice :

Les réponses	Répétition	Pourcentage
Facile	03	$03 \times 100 / 10 = 30\%$
Difficile	07	$07 \times 100 / 10 = 70\%$



**6. Quelle sont les activités qui travaillent beaucoup plus l'activité de production écrite ?**

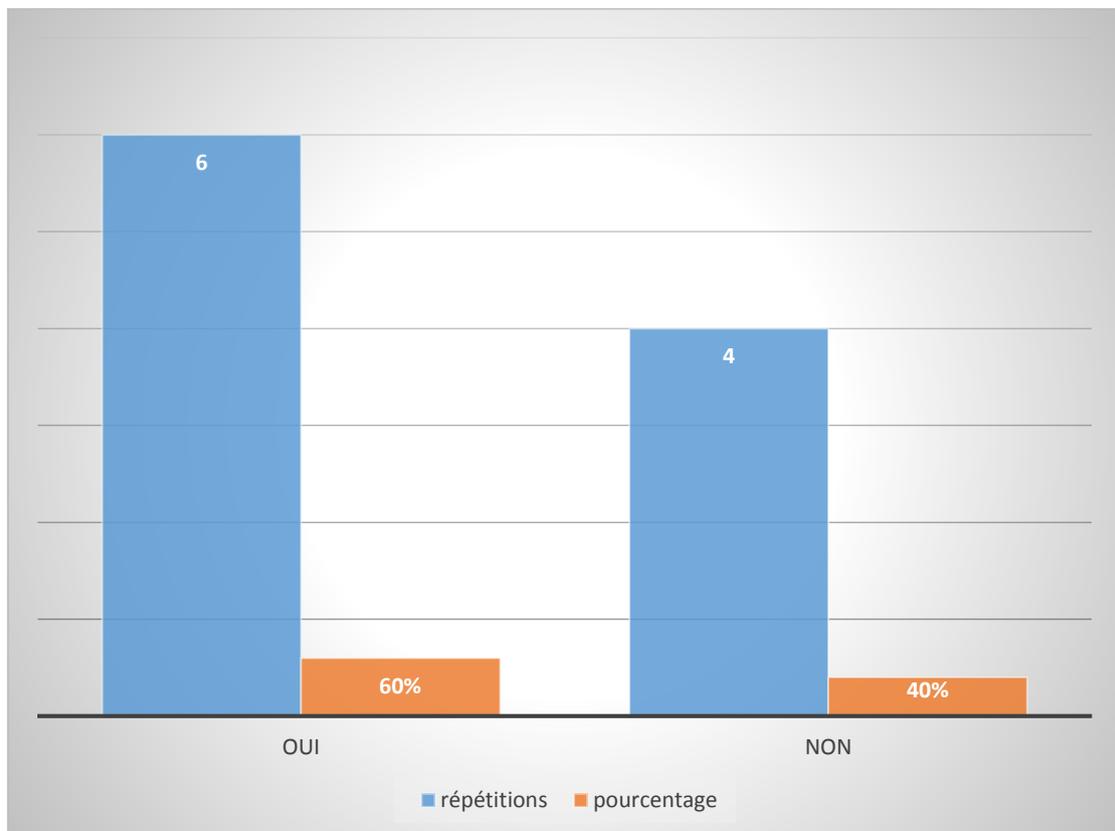
Les réponses	répétitions	pourcentage
L'oral	06	$06 \times 100 / 10 = 60 \%$
La lecture	03	$03 \times 100 / 10 = 30 \%$
Les points de langue	01	$01 \times 100 / 10 = 10 \%$
L'évaluation	00	$00 \times 100 / 10 = 00 \%$



**7. avez-vous une méthode stricte pour présenter cette activité de production écrite**

?

Les réponses	répétitions	Pourcentage
Oui	06	$06 \times 100 / 10 = 60 \%$
non	04	$04 \times 100 / 10 = 40 \%$



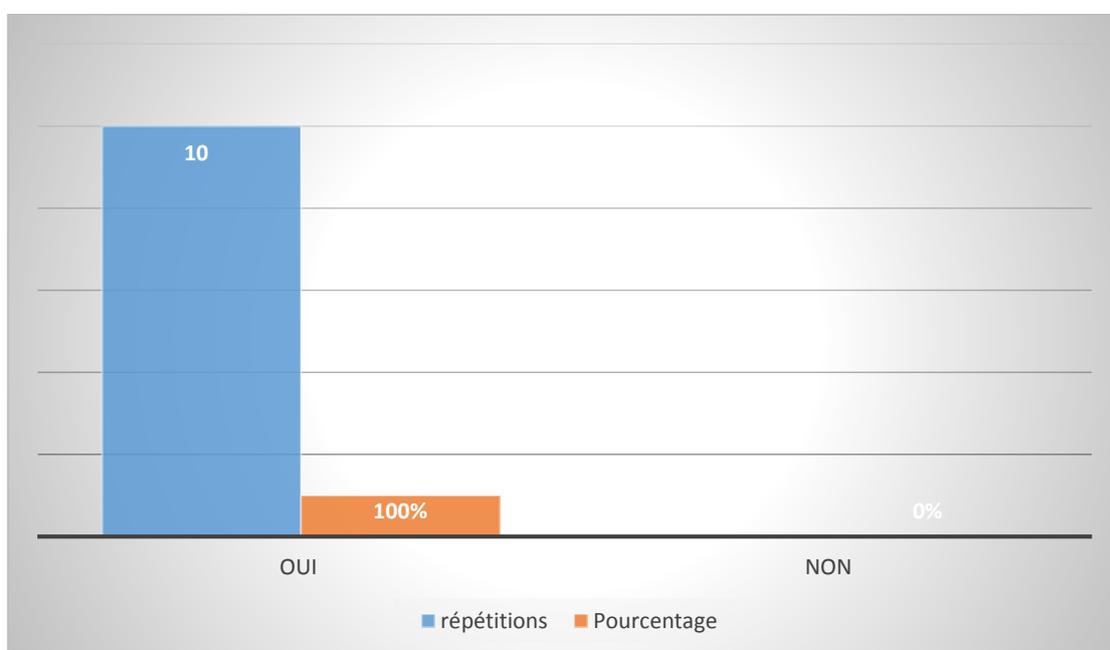
**8. Si non, quelle est la méthode que vous suivez ? (Quatres personnes qui répondent)**

\* je fais mes efforts selon le niveau de mes apprenants.

\* j'applique la méthode la plus facile qui travaille l'apprenants.

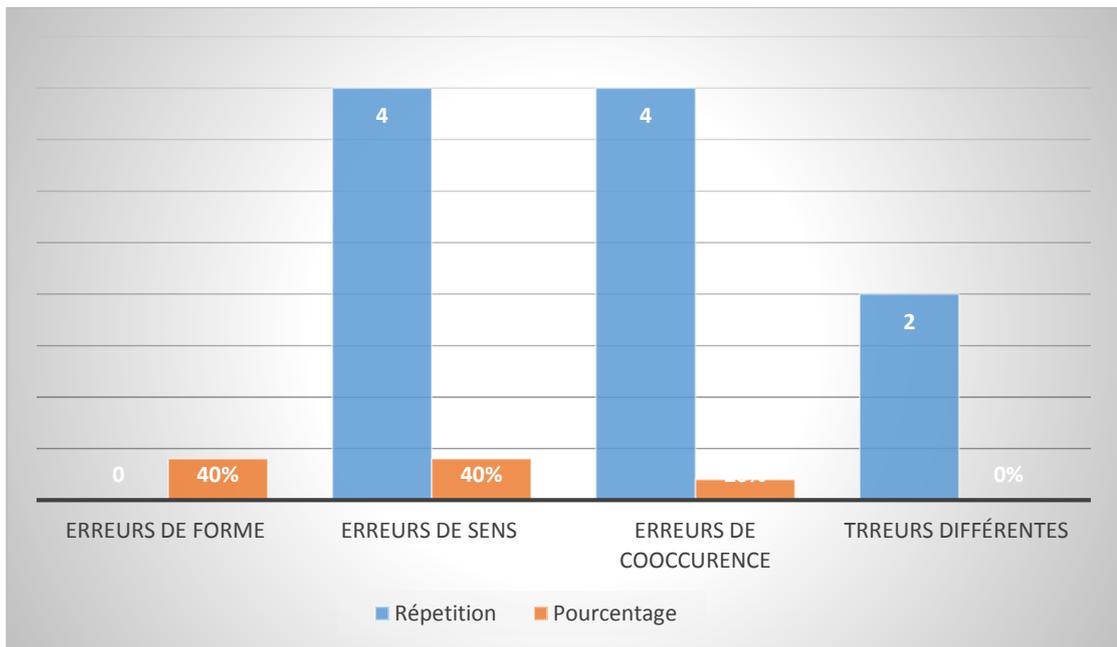
**9. Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte ?**

Les réponses	répétitions	Pourcentage
Oui	10	$10 \times 100 / 10 = 100 \%$
Non	00	$00 \times 100 / 10 = 00 \%$



### 10. Quelle est le type d'erreurs les plus fréquentes ?

Les réponses	Répétition	Pourcentage
Erreurs de forme	04	$04 \times 100 / 10 = 40\%$
Erreurs de sens	04	$04 \times 100 / 10 = 40\%$
Erreurs de cooccurrence	02	$02 \times 100 / 10 = 20\%$
Erreurs différentes	00	$00 \times 100 / 10 = 00\%$



### **11. D'après vous, quelle est la source des erreurs de forme ?**

(10 personnes qui répondent)

- ✓ Le non-respect des règles d'orthographe.
- ✓ Le non maitrise des phonèmes proches.
- ✓ Le non maitrise de la conjugaison des verbes.
- ✓ L'élève ne fait pas la combinaison entre la production écrite et la lecture.
- ✓ L'élève n'utilise pas le dictionnaire.
- ✓ L'élève n'utilise pas les termes appris dans ses structures d'expression orale.
- ✓ L'écart entre l'élève et la lecture.
- ✓ La confusion entre les morphèmes lexicaux et grammaticaux.

### **12. Quelle est la source des erreurs de sens ?**

(10 enseignants qui répondant)

- ✓ Le non maitrise des règles de la langue étrangère.
- ✓ Le non maitrise de la langue française.
- ✓ Le non confiance d'exprimer en langue française.
- ✓ Le parasite de la langue mère sur la langue étrangère.
- ✓ La tendresse à la langue maternelle.
- ✓ Le statut de la langue français dans notre société.
- ✓ L'absence de la communication en langue française.
- ✓ Le manque des lexies françaises chez le jeune apprenant.
- ✓ La peur de faire des erreurs en exprimant en langue française.
- ✓ Notre société ne permet pas de communicues en langue française.

### **13. Et d'où viennent les erreurs de cooccurrence ?**

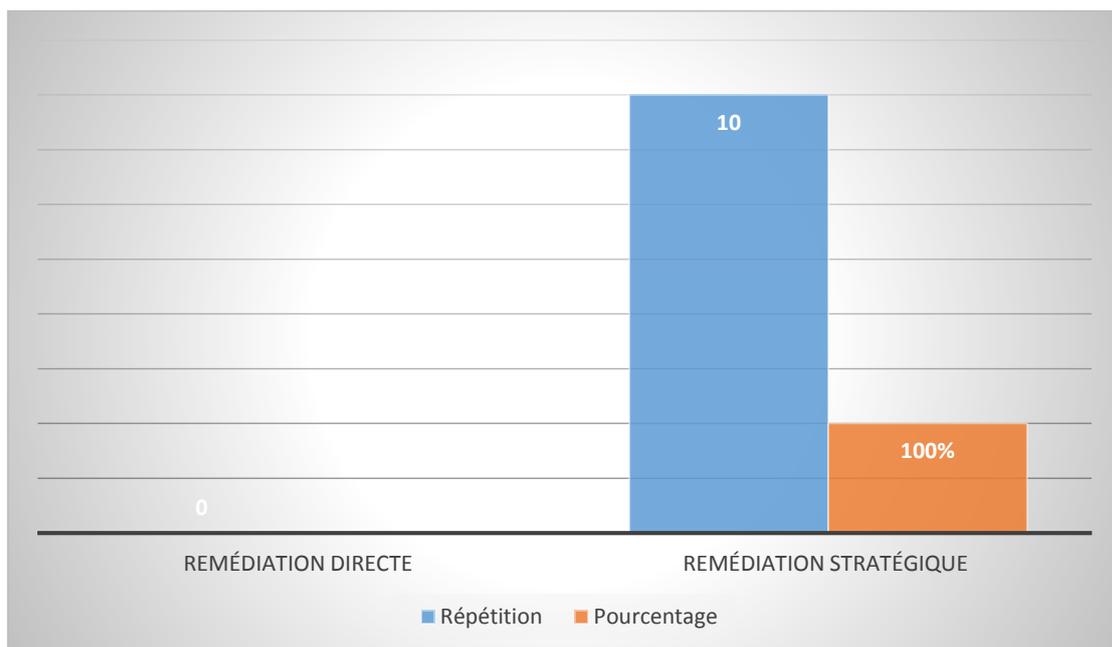
(10 enseignants qui répondent).

- ✓ La pauvreté linguistique (deux enseignants qui répondent).
- ✓ Le non maitrise de la langue française. (Deux enseignants qui répondent).
- ✓ La complexité du système de la langue française.

- ✓ La complexité des règles de la langue étrangère.
- ✓ L'élève ne communique pas en langue française (deux enseignants qui répondent).
- ✓ Le manque du lexique convenable à exprimer.
- ✓ La dominance de la langue mère sur la langue étrangère.

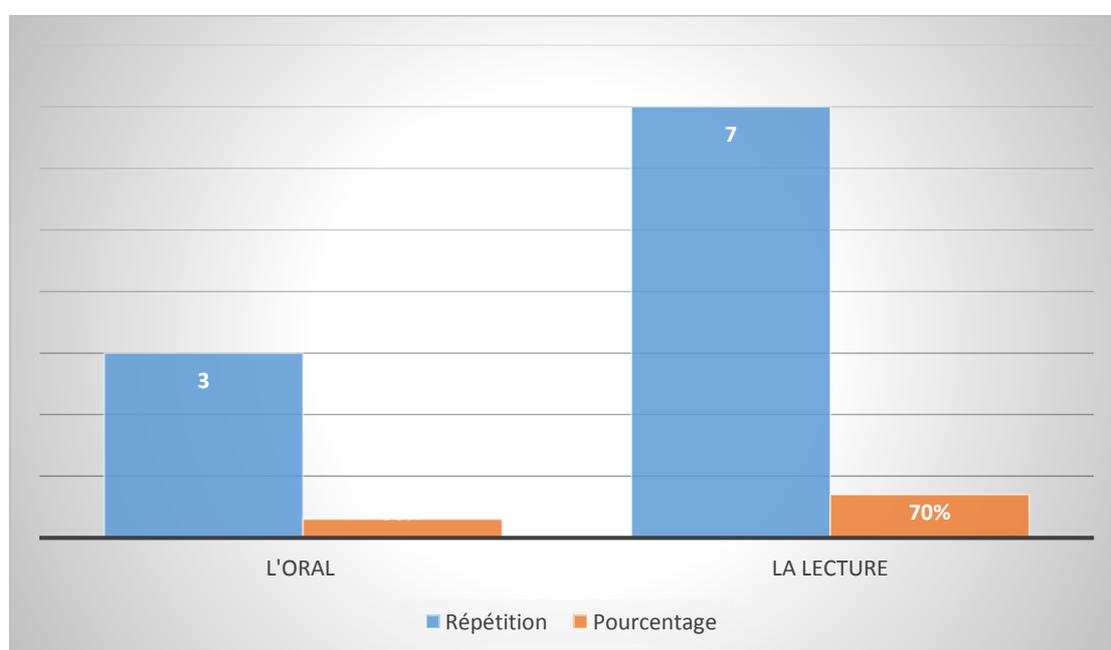
#### 14. Quelle est la meilleure remédiation pour ces erreurs ?

Les réponses	Répétition	Pourcentage
Remédiation directe	00	$00 \times 100 / 10 = 00\%$
Remédiation stratégique	10	$10 \times 100 / 10 = 100\%$



**15. Quelle est l'activité qui procure les apprenants du lexique à fin d'affrontes les différentes situations complexe d'apprentissage ?**

Les réponses	Répétition	Pourcentage
L'oral	03	$03 \times 100 / 10 = 30\%$
La lecture	07	$07 \times 100 / 10 = 70\%$



**3.3. L'analyse des réponses :**

- ✓ **Question01 :** pour le programme le plus difficile, nous avons 06 enseignants (60%) qui ont choisi le programme de 4<sup>ème</sup> AP, 03 enseignants (30%) qui ont écrit le programme de 3<sup>ème</sup> AP et un seul enseignant (10%) qui insiste sur le programme de 5<sup>ème</sup> AP. Alors, le programme de 4<sup>ème</sup> AP c'est le programme le plus difficile au cycle primaire.
- ✓ **Question 02 :** on a 4 enseignants (40%) qui mentionnent la facilité du programme de 5<sup>ème</sup> AP, 3 enseignants (30%) disent que ce programme est moyen, 2 enseignants qui ont écrit difficile et un enseignant (10%) a écrit complexe.

Selon la majorité des enseignants, le programme de 5<sup>ème</sup> AP est moyen et facile.

- ✓ **Question 03 :** les trois enseignants qui ont déclaré que le programme de 5<sup>ème</sup> AP est difficile et complexe Donnent leurs arguments.
  - Le programme est complexe parce qu'il est trop chargé surtout en points de langue.
  - Le programme est difficile car il porte un lexique qui dépasse le niveau culturel de l'apprenant.

Ces trois points de vue ne changent pas l'idée de la majorité.

- ✓ **Question 04 :** D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5<sup>ème</sup>AP ?

05 enseignants (50%) disent que la production écrite est la plus difficile et 03 enseignants (30%) ont choisi la lecture d'ailleurs, un seul enseignant (10%) qui a écrit l'oral et un autre (10%) qui a choisi les points de langue.

- ✓ **Question 05 :** 07 enseignants (70%) de cycle primaire déclarent que la production écrite est un exercice difficile, et 03 enseignants (30%) disent le contraire que la production écrite est facile.

- Selon les réponses on constate que la production écrite est un exercice difficile.

- ✓ **Question 06 :** pour les activités qui travaillent beaucoup plus la production écrite, on a 06 enseignants (60%) qui ont choisi l'oral et 03 enseignants (30%) qui ont écrit la lecture. Il reste un seul enseignant (10%) qui choisit les points de langue.

Alors, on a confirmé que l'oral est l'activité qui travaille beaucoup plus la production écrite.

- ✓ **Question 07 :** on a reçu 06 enseignants (60%) confirment qu'ils ont une méthode stricte à suivre pour présenter l'activité de production écrite et 04 enseignants (40%) qui refusent cette idée.

Les enseignants de cycle primaire suivent une méthode stricte en présentant l'activité de production écrite.

- ✓ **Question 08 :** les 04 enseignants qui ont refusé qu'ils ont une méthode stricte pour présenter l'activité de production écrite donnent leurs raisons :
  - ✓ J'applique la méthode la plus facile qui travaille l'apprenant.

- ✓ Je fais mes efforts selon le niveau de mes apprenants.

Ces deux réponses une refusent jamais l'idée de l'enjointe.

Donc, il s'agit d'une méthode stricte pour présenter l'activité de production écrite.

- ✓ **Question 09** : vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte ? Tous les enseignants (100%) répondent par oui.

Alors, tous les apprenants font des erreurs en exécutant l'exercice de production écrite.

- ✓ **Question 10** : 04 enseignants (40%) disent que le type d'erreurs lexicales les plus fréquentes chez élèves dépend de la forme (erreurs de forme) et 04 enseignants (40%) déclarent que les erreurs de sens sont les plus fréquentes d'ailleurs, 02 enseignants (20%) ont choisi les erreurs de cooccurrence.

- ✓ **Question 11** : pour répondre à la question suivante : quelle est la source des erreurs de forme ? on a reçu 10 réponses différentes :

- ✓ Le non maîtrise des phonèmes.
- ✓ Le non-respect des règles d'orthographe.
- ✓ L'élève n'utilise pas le dictionnaire pour chercher et connaître des nouveaux termes.
- ✓ L'élève n'utilise pas les termes appris dans ses structures d'expression orale.
- ✓ Le non maîtrise des phonèmes proches.
- ✓ La confusion entre les phonèmes lexicaux et grammaticaux.
- ✓ Le non maîtrise de la règle de conjugaison des verbes.
- ✓ L'écart entre l'élève et la lecture. (02 enseignants).
- ✓ L'élève ne fait pas la combinaison entre la production écrite et la lecture. Alors, l'écart entre l'élève et la lecture et le non maîtrise des règles d'orthographe sont les deux grandes sources de ces erreurs lexicales.

- ✓ **Question 12** : on a aussi marqué 10 réponses différentes :

- ✓ Le statut de la langue française dans notre société.
- ✓ L'absence de la communication en langue française.
- ✓ L'absence de la communication en langue française.
- ✓ Le parasite de la langue mère sur la langue étrangère.
- ✓ La tendresse à la langue mère.
- ✓ Notre société ne permet pas de communiquer en langue française.
- ✓ Le manque des lexies françaises chez le jeune apprenant.

- ✓ Le non maîtrise de la langue française.
- ✓ Le non maîtrise des règles de la langue étrangère.
- ✓ La peur de faire des erreurs en exprimant en langue française.
- ✓ Le non confiance d'exprimes en langue française.

La majorité les enseignants déclarent que le non maîtrise de la langue étrangère et l'absence de la communication sont des raisons des erreurs de sens.

- ✓ **Question 13** : Et d'on vient les erreurs de cooccurrence ?

On a reçu 10 points de vue :

Le non maîtrise de la langue française. (02 enseignants qui répondent).

- ✓ La pauvreté linguistique. (03 enseignants qui répondent).
- ✓ Le manque du lexique convenable à exprimer.
- ✓ La complexité du système de la langue française. la dominante de la langue mère sur la langue étrangère.
- ✓ La complexité des règles de la langue étrangère.
- ✓ La complexité des règles de la langue étrangère.
- ✓ L'élève ne communique pas en langue française.

Selon ces réponses, la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue française sont les sources des erreurs de cooccurrence.

- ✓ **Question 14** : tous les enseignants (100%) ont choisi la correction stratégique comme une meilleure remédiation pour ces erreurs.

Donc, la correction stratégique c'est la remédiation efficace pour toutes les erreurs lexicales.

- ✓ **Question 15** : Et pour l'activité qui procure les apprenants du lexique à fin d'affronter les différentes situations complexes d'apprentissage, on a constaté que 07 enseignants (70%) ont choisi la lecture et les autres enseignants (30%) ont écrit l'oral.

C'est pour cela, la lecture est l'activité la plus importante car elle procure les apprenants du lexique.

### **3.4. Résultats obtenus :**

Après l'analyse de chaque réponse, on a constaté que le programme de 5<sup>ème</sup> AP est le programme le plus facile que les autres programmes de cycle primaire

D'ailleurs, la production écrite est l'activité la plus difficile chez les jeunes apprenants de 5<sup>ème</sup> AP.

La majorité des enseignants confirment que les deux activités qui travaillent beaucoup plus l'activité de production écrite sont l'oral et la lecture.

Et pour eux (les enseignants), tous les apprenants font des erreurs lexicales de forme à cause de l'écart entre l'apprenant et la lecture mais aussi le non maitrise des règles d'orthographe.

Alors, le non maitrise de la langue et l'absence de la communication sont les deux grandes sources erreurs de sens. N'oublions pas les erreurs de cooccurrence qui viennent de la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue française.

Afin d'éviter ces erreurs les enseignants ont choisi la correction stratégique. Ils ont aussi insisté de pratiquer l'acte de lecture qui permet à l'élève d'obtenir un bon lexique.

### **5. Résultat globale du questionnaire et la séance la production écrite présentée :**

D'après le résultat de la séance de production écrite et celui du questionnaire distribué aux enseignants de cyclé primaire, on a constaté que les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP s'offrent de l'interférence de la langue maternelle sur la langue française qui vient de la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue étrangère.

D'ailleurs, ils ne maitrisent pas les règles d'orthographe qui donne lieu aux erreurs de forme.

On a constaté aussi qu'il y a une grande distance entre l'apprenant et l'acte de lecture qui aide à éviter les différentes erreurs lexicales.

Et pour remédier ces erreurs, les enseignants préfèrent d'appliquer la correction stratégique afin de développer l'approche par compétence chez les jeunes apprenants.

## Conclusion générale

Nous avons réalisé ce modeste travail dans le but d'avoir une idée globale et claire sur la production écrite, et sur le statut de l'erreur des apprenants et de voir comment y remédier ces erreurs commises lors de la rédaction d'une production écrite.

Dans cette optique, notre recherche est une étude purement descriptive des erreurs orthographiques des apprenants dans une classe de 5<sup>ème</sup> AP.

Il est possible de dire que l'erreur existe à tout moment de l'apprentissage. Mais l'essentiel est qu'il faut la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser une langue étrangère.

C'est pourquoi tout au long de cette recherche, nous avons tenté de faire le point sur l'importance du traitement et de la pédagogie de l'erreur à l'écrit, et de présenter les paramètres à prendre en considération lors du parcours d'apprentissage, c'est parce qu'il est évident qu'il s'agit globalement d'une certaine incapacité à écrire chez les apprenants du 5<sup>ème</sup> AP.

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important pour les apprenants et les enseignants de toute langue.

Produire un texte, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences linguistiques, langagières et textuelles mais aussi une décision, une envie et un désir de communiquer avec quelqu'un d'autre à tout moment lorsque l'occasion se présente.

Nous avons lancé notre problématique à propos des questions suivantes : " comment identifier les lacunes et les faiblesses de l'élève à l'écrit ? et comment y remédier ?

Par conséquent, pour confirmer nos hypothèses, nous avons suivi une démarche analytique des données présentes en corpus, précédée par une démarche descriptive des données présentes.

Nous avons fait une analyse quantitative des erreurs dans les productions écrites, le traitement et l'analyse des résultats obtenus ; nous a permis de confirmer notre

hypothèse et que le type le plus récurrent dans les productions écrites en FLE chez les élèves de primaire ; sont les erreurs d'orthographe.

Ce travail de recherche nous a permis de déclarer que :

- ✓ Les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, l'année 2016/2017 à l'école Boulaaressse Mohamed Lakhder n'arrivent pas à écrire correctement et que leur niveau à l'écrite peut être qualifier par "un niveau faible".
- ✓ Ces apprenants commettent plus d'un type d'erreurs dans les productions écrites, leurs faiblesses est centrée dans un premier lieu sur l'orthographe.
- ✓ La méthode suivie dans nos primaires, pour une activité de production écrite est évidemment approprié et pratique.
- ✓ La correction collective prise en charge dans une classe de primaire pour corriger la production écrite, est apparu efficace par ce qu'elle motive les élèves et leurs donne un climat de travail agréable.
- ✓ C'est pourquoi la remédiation considère comme l'étape finale et sans doute la plus importante du processus évaluation.

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

## LES Références Bibliographies

### OUVRAGES

- 1- ASTOLFI, Jean-Pierre, " *L'erreur un outil pour enseigner*". Paris, EST éditeur, 1997, p 11.
- 2- ASTOLFI, Jean-Pierre, Op. cit, p.45.
- 3- Cup et Alu, 2003 : p 86.
- 4- CUQ, Jean-Pierre, " *dictionnaire de didactique du français LE et LS*", coll., Asdifle, Clé international, Paris, 2003, p. 78, 79.
- 5- DECOMPS, Daniel, " *la dynamique de l'erreur*", Hachette, Paris, 1999, p.18.
- 6- Dictionnaire de langue française, le robert, 1966.
- 7- Dictionnaire le petit Larousse illustré, 1972 : p 390.
- 8- Dictionnaire le petit Robert, 1985 : p684.
- 9- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, " *Dictionnaire didactique des langues*", Hachette, 1976, p.215.
- 10- Gilbert Niquet, " *Le rôle et la fonction de l'orthographe*", 1991, p.127.
- 11- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre " *Cours de didactique du français LE et LS*", Coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 178.
- 12- Hendrickoson, J., M. " *error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice*", USA. LCCM. 1978, p.112.
- 13- Jean Luis Chiss et Jaque David. " *Didactique du français et étude de la langue*". p. 201.
- 14- Lire notamment " *Vygotsky aujourd'hui*", 1985, p.112, cite par Reute Yves, Op. cit. p.83.
- 15- MARTINEZ, Pierre, " *la didactique des langues étrangère*" Coll. Que sais-je ? Paris, 2002. p. 99.
- 16- Nina Catache, " *l'orthographe du français*", 1980, p.16.
- 17- REUTER, Yves, " *enseigner et apprendre à écrire*", paris, EST,1969, p.79.
- 18- ROIER, Jean Maurice, " *la didactique du français*", Coll. Que sais-je ?
- 19- Tagliante, C, " *La classe de langue, Coll. De classe*" Paris, CLE International, 2001, p.200.

### Mémoires consultés

- 1- DEMIRTAS, Lokman, " *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*", Université de Marmara, 2008, pp. 100.128.129
- 2- KANDSI SADIA, les difficultés lexicales des apprenants adulte de la langue française leur de la réalisation d'une production écrite, mémoire didactique Tizi ouzo, p.08.
- 3- LABDI Amel, l'analyse de d'erreurs en production écrite, mémoire didactique, Biskra, 2012/2013. P36.
- 4- Mémoire de master, présent par : Nakhlasomia, intitulé les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. 2014/2015. P. 22.

### Documents pédagogiques

- 1- Document d'accompagnement du français 2<sup>e</sup> A.M, p.24.
- 2- Fiche pédagogique d'une activité de la remédiation.
- 3- Fiche pédagogiques d'une activité de production écrite, sur circonscription n° 10 – TEBESSA-, 2016/2017.
- 4- Manuel scolaire, 5<sup>ème</sup> AP, office national des publications scolaires, 2014/2015.
- 5- Programme de français, 5<sup>ème</sup> AP, janvier, 2009.

### Sitographies

- 1- [Http://Www.Cndp.Fr/Bien écrire/04.média/a-fle-imp-htm](http://Www.Cndp.Fr/Bien%20%C3%A9crire/04.m%C3%A9dia/a-fle-imp-htm).
- 2- In dictionnaire de pédagogie, (site : article pédagogie de l'erreur).
- 3- Site : de la faute à l'erreur, une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE.
- 4- WWW. Remédiation l'école
- 5- [WWW.ACnice...le statu de l'erreur dans le classe et pour les apprentissages](http://WWW.ACnice...le%20statu%20de%20l'erreur%20dans%20le%20classe%20et%20pour%20les%20apprentissages).
- 6- [www.beninstitdjam 14200.e.b,f.unblog.fr/files](http://www.beninstitdjam%2014200.e.b,f.unblog.fr/files).
- 7- [WWW.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf](http://WWW.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf) (consulter le 22/03/2017 à 17:04).
- 8- WWW.document comment remédier-sommaire pédagogique différenciée remédiation et rattrapage.
- 9- [WWW.foti.ch/Erreur %20these %20 Uni.PDF](http://WWW.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.PDF) (consulter le 2u0/03/2017 0 15:40).
- 10- WWW.lfadem.org.site. files.ressources.
- 11- [WWW.oasisfle.com/document/pedagogie de l'erreur .htm](http://WWW.oasisfle.com/document/pedagogie%20de%20l'erreur.htm).

## Code de correction

	<b>Symbole</b>	<b>Type d'erreur</b>
<b>Niveau</b>	Ort Acc Inc Inp	Orthographe Accords-grammaire Incorrection-grammaire Impropriété-mot à la place d'un autre
<b>Mot</b>	Conj Qux P.P Ponc TPs	Conjugaison-morphologie Auxiliaire Participe passé Ponctuation temps
<b>Phrase</b>	Mal REP AL	Maladresse Répétition dans la phrase Alinéa
<b>Text</b>	CoH COHES	Cohérence-disposition des Idée Cohésion