

## **Analyse des origines des erreurs dans les productions écrites**

الأستاذة: رزيقة بن طيب  
قسم الآداب واللغة الفرنسية  
كلية الآداب واللغات  
جامعة قالمة - الجزائر

### ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى محاولة تحديد وتحليل للأخطاء اللغوية المرتكبة في الإنشاء الكتابي عند متعلمي السنة الثالثة لغات – المتدرسين في ثانوية عاشوري – بسكرة. ارتأينا إجراء تجربة على الإنشاء الكتابي لبعض المتعلمين، واستخلصنا بعد التحليل الأخطاء المرتكبة وصنفناها على حسب نوعها وأصلها. وذلك كله من أجل محاولة معالجتها وإثبات أنه بإمكان تشخيص ومعالجة الأخطاء أن يكون له الأثر في تحسين تعلم – تعليم الإنشاء الكتابي ومن ثم على تعليم – تعلم اللغة الفرنسية الأجنبية.

### Résumé :

Nous visons dans cet article, l'identification et l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites en FLE chez les apprenants de la 3 AS langues- lycée Rédha Lachouri-Biskra-, et ceci à travers l'expérimentation que nous avons menée auprès desdits apprenants. Le but recherché étant de prendre en charge les erreurs commises selon leurs différentes origines et de vérifier si l'analyse et le traitement de ces dernières ont un impact sur l'amélioration des productions écrites en FLE, dans la mesure où il y a un allègement du nombre d'erreurs.

## Introduction

Pouvoir communiquer clairement et d'une manière cohérente, constitue une des compétences-clés que vise à installer chez les apprenants, l'institution éducative. Cependant, malgré les moyens mis pour l'atteinte de cet objectif, qui est la maîtrise de la production écrite en FLE, nous avons pu constater qu'après des années de scolarité, les apprenants (cas du lycée Lachouri- Biskra) arrivent en classe de terminale avec des déficits, surtout au niveau des productions écrites.

Il est vrai que l'acte de produire en lui-même par écrit, est une tâche qui est ni facile ni simple et qui demande une mobilisation de la part de l'apprenant de ses savoirs et savoir-faire, et de la part de l'enseignant qui doit toujours les contrôler.

Sachant que ces dernières années, la didactique prête beaucoup d'importance à la production écrite et à l'erreur d'où notre motivation à travailler sur ce thème dont la problématique est de savoir jusqu'à quel point l'analyse et le traitement de l'erreur selon ces différentes origines seraient bénéfiques sur l'amélioration des productions écrites des apprenants de la 3ème AS secondaire dans le cadre de l'apprentissage du FLE ?

### 1. L'erreur/faute

C. CHAUVIRE précise que : « Il faut savoir calculer pour faire des erreurs de calculs. On ne peut pas attribuer une erreur ou une faute à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer » : (Christiane CHAUVIRE, Albert OGIEN et Louis QUERE, 2009 :168) Donc l'erreur se fait par rapport à un savoir qui est installé. Cependant même avec le savoir qui est installé l'opération de transmission des acquis, ne s'avère pas aussi aisée, et ce que « l'esprit le tient comme vrai peut être faux et inversement. » : (Paul ROBERT, 1986,684) Nous pouvons dire que l'erreur n'est pas volontaire, n'est pas intentionnée. Elle survient des représentations mentales qui peuvent être erronées. L'apprenant dans sa production écrite puise, cherche l'information dans sa mémoire après il va la traiter selon sa logique c'est-à-dire selon ce qu'il a acquis, conservé, et il la manipule en fonction de la situation, de ses besoins et intérêts.

Dans ce processus cognitif assez complexe, l'information engendrée peut être erronée. Relevant d'une activité intellectuelle, les erreurs qui en découlent semble être « des erreurs de compétence » qui sont d'ailleurs « récurrentes et non susceptibles d'autocorrection. » : (Jean Pierre CUQ, 2003: 101)

Cependant, « Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ces compétences » : (ibid. : 101) Dans certain cas, l'apprenant a l'information juste, mais au moment de la transmission par écrit-il en applique une autre, par stress, confusion d'informations ou manque de temps. L'apprenant,

dans ce cas est lucide, conscient de sa « tromperie » et il peut la corriger. L'erreur ici, est considérée comme « erreur de performance ». Ceci correspond à ce que nous nommons « faute » « elle est occasionnelle, non répétitive et présente à la conscience du locuteur. » : (ibid. : 101)

## **2. La conception de l'erreur à travers les différentes méthodologies**

Considérée dans les méthodologies traditionnelle et directe comme un témoin des faiblesses des apprenants, elle était sanctionnée, sa présence n'était pas tolérée, son statut était négatif.

Avec les méthodologies audio orales et audio visuelles, l'erreur est devenue inévitable et tolérée initialement, et considérée comme un parasite qui vient troubler négativement l'apprentissage si elle persistait.

Pour arriver avec l'avènement de l'approche communicative à détenir un statut positif, et devenir une composante nécessaire et un repère facilitateur et pertinent dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Donc, l'erreur est passée de la notion de défaillance à celle d'indice et guide objectif dans l'apprentissage d'une LE.

## **3. De l'analyse contrastive à l'analyse de l'erreur**

Certaines méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères surtout la S.G.A.V, ne toléraient pas l'erreur. Il était question de :

- l'éviter à tout prix d'un côté, en s'appuyant surtout sur des exercices structuraux.

- et la prévoir d'un autre côté. Pour ce faire, les méthodologues se sont appuyés sur la linguistique contrastive qui avait comme objectif premier « la comparaison systématique de deux langues à tous les niveaux d'analyse (phonologique, morphosyntaxique, lexical, sémantique) pour mettre en évidence leurs différences. » : (Jean-Pierre CUQ, 2003 :157)

Cette comparaison, selon LADO, serait d'un grand intérêt pour les enseignants des langues étrangères (L2) dans la mesure où elle permet de révéler exactement quels types de problèmes les apprenants d'une même langue auraient à l'apprentissage de L2.

Il est vrai que l'analyse contrastive pouvait être utile dans l'explication et la prévention de certaines erreurs des apprenants, seulement comme l'affirme CUQ : « dans le cas de groupes homogènes, généralement en situation exolingue, les enseignants savent bien par expérience quels sont les types de problèmes que rencontrent les apprenants. » : (Jean-Pierre CUQ et Isabelle CRUCA, 2005 : 390.)

Cependant, si l'analyse contrastive explique certaines erreurs, quand il s'agit d'un groupes d'apprenants linguistiquement homogènes, il n'en

est pas de même, en cas de groupes linguistiquement hétérogènes. Dans ce cas, l'analyse contrastive n'est pas utile. A partir de l'échec relatif à cette dernière, l'analyse de l'erreur est venue la substituer. Elle prône l'idée que l'erreur n'est pas soumise au hasard ou commise par hasard, et que ces origines ne sont pas seulement dues aux interférences de la langue source (L1). Elles peuvent avoir d'autres origines telles que :

- Interférences intralinguales ;
- La surcharge cognitive ;
- La non compréhension de la consigne, etc.

#### 4. Origines des erreurs

Avant les années 80, on situait l'erreur hors du processus d'enseignement- apprentissage. Cependant avec les nouvelles approches, l'erreur dans les productions écrites est au centre de la démarche pédagogique. Il convient de souligner que : « l'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiation qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression » : (Daniel BAILLY, 1998: 89)

Dans ce qui suit, nous allons nous concentrer sur les principales origines et les différents types des erreurs dans les productions écrites.

##### A. Erreurs selon J. P. ASTOFLI

Parmi les didacticiens qui se sont penchés sur les origines et les typologies des erreurs, nous nous sommes intéressés à celle de

J.P.ASTOFLI (J.P.ASTOFLI, 2011) qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs notamment celles relatives à la production écrite. Il nous propose une typologie des erreurs qu'elles soient relatives à l'apprenant c'est-à-dire : les erreurs concernant les démarches adoptées et les erreurs dues à une surcharge cognitive, à sa conception du savoir c.à.d. les erreurs relevant de la compréhension des consignes, les erreurs témoignant des représentations notionnelles des apprenants et les erreurs liées au transfert des connaissances d'une discipline vers une autre, ou quelles soient liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement soit les erreurs causées par la complexité propre du contenu, les habitudes scolaires et mauvais décodage.

### **B. Interférences interlinguales**

Sachant que « l'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, le français de l'indo- européenne, cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonétique, morphologique, syntaxique, et lexical. » (Cité par FESFES sur :[http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeArabe\\_4/hasanat.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeArabe_4/hasanat.pdf) consulté le 13/11/2012) De « ces différences » découlent des erreurs dont l'origine est le contact perpétuel qui causera des transferts négatifs entre la, ou les langues sources de l'apprenant. Dans notre cas l'arabe dialectal et classique, et la langue cible qui est le français. Partant du constat que dans l'apprentissage d'une LE dans des situations de plurilinguisme, une langue peut exercer sur une autre une influence, ce qui provoque

des situations d'interférence linguistique et culturelle. *Cette influence peut se manifester sur le plan morphosyntaxique, sémantico-culturel, phonétique et causer des erreurs.*

### • Erreur dues aux interférences morphosyntaxiques

Les interférences morphosyntaxiques peuvent se définir comme manque d'adresse pour distinguer des aspects grammaticaux de la LE par rapport à la Langue source.

Ce manque d'adresse se comble par le transfert et l'intrusion des unités et structures syntaxiques, des morphèmes, parties du discours et des catégories grammaticales, qui font principalement parties de sa langue maternelle et que l'apprenant insère dans la langue française

Voici quelques exemples d'erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques pris dans les productions écrites constituant notre corpus d'expérimentation :

- Dans la langue arabe, il y a deux types de phrases : la phrase nominale et la phrase verbale. Cette dernière suit l'ordre : verbe-sujet-objet, alors qu'en français l'ordre syntaxique de la phrase commence par : sujet-verbe-objet. L'apprenant va, pour produire un énoncé en FLE, prendre la structure de sa langue, l'arabe, et organiser son discours suivant l'ordre syntaxique de cette dernière. Prenons comme exemple : vit l'enfant dans un monde dur. Ce qui nous donne une erreur très récurrente.

- Un autre type d'erreur qui est aussi assez propagé chez les apprenants dont l'arabe est la langue source. Sachant que la phrase

nominale suit l'ordre syntaxique : sujet-attribut, l'apprenant va dans la production des phrases en FLE omettre la copule « être » parce qu'elle n'existe pas en langue Arabe. A titre d'exemple : vous malade/ vous êtes malades, la maison spacieuse/ la maison est spacieuse, etc.

-Quant aux substantifs en arabe ou en français, ils se distinguent par le genre. La détermination de ce dernier est arbitraire et conventionnelle. Il est évident que les genres dans ces deux langues se croisent, on parvient alors à des transferts positifs : règle, cahier, stylo, etc. Dans le cas contraire où le genre n'est pas le même dans les deux langues on peut aboutir, en cas de non maîtrise des connaissances du deuxième système linguistique, à des interférences grammaticales erronées. Exemple : une activité. C'est une erreur d'interférence grammaticale parce qu'en langue arabe « activité » est un nom féminin. Un autre exemple « Le problème le plus dangereuse » parce que le mot problème en arabe est un nom féminin.

- Aussi, l'une des erreurs qui sont très propagées dans les productions écrites des arabophones de la langue française, est l'omission des articles indéfinis comme : nous habitons grande ville. . En effet en langue arabe, il y a un seul article défini / el/ qui est utilisé dans tous les genres de mots et ne possède pas d'article indéfini.

- **Erreurs dues aux interférences phonétiques**

Ce type d'erreurs est lié essentiellement au système vocalique. Elles peuvent être causées :

- soit aux ressemblances phonologiques à titre d'exemple, pris toujours

dans les copies des apprenants constituant notre corpus, activité au lieu d'activité. Ces erreurs phonologiques peuvent affecter l'écrit et causer des erreurs orthographiques ;

- à une confusion des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue source qui est l'arabe dans notre cas. à titre d'exemple, il n'y a pas le phonème /p/ alors que le phonème /b/ existe et à son équivalent dans la langue arabe. Ce qui entraîne l'erreur de confusion entre le phonème /b/ et le phonème /p/ chez les arabophones ; ce que nous avons constaté dans certaines productions écrites des apprenants comme à titre d'exemple « étapes » au lieu d'étapes, « broblème » au lieu de problème, « bsicologique » au lieu de psychologique, etc.

#### • Erreur d'interférence sémantico-culturelle

Les apprenants dans une situation de production écrite peuvent faire recours à la traduction littérale de la langue arabe vers le français. Ce que nous appelons aussi le calque sémantique, qui est le procédé de création d'un mot ou d'une phrase, par emprunt sémantique d'une structure morphologique à une autre langue. Ces structures peuvent être des fois justes et correctes et d'autres fois erronées et incorrectes du point de vue culturel ou idiomatique. A titre d'exemple : « le vent ne te touche pas. » Pour dire rien ne t'arrivera. La beauté du monde dans la souffrance/ la chose la plus importante dans la vie c'est le travail. Demander une question/ poser une question.

Quant à l'interférence culturelle, elle résulte des phénomènes propres à l'apprenant, liés principalement à l'absence dans son

répertoire langagier des structures culturelles propres à la langue française. Par exemple : un émigré algérien en France, utilise le nom d'"Allah" au lieu de "Dieu", bien que les deux ont la même signification. Ceci s'explique par le glissement des valeurs culturelles de « l'islam » d'une manière inconsciente.

### C. Interférences intralinguales

Ce sont des erreurs liées au système linguistique lui-même. Elles ont pour cause la complexité interne de la langue française. Ces erreurs sont commises lorsque les apprenants montrent des problèmes d'apprentissage des règles propre à la langue-cible(FLE). Nous allons évoquer quelques exemples d'erreurs linguistiques pris dans les productions écrites de notre corpus d'expérimentation et qui peuvent mener à la déformation de presque les systèmes :

- **Phonétique** : Ces erreurs peuvent être causées par : Une mauvaise perception du mot oral au début par exemple : adopter/ adapter, amener/ emmener, etc. Une influence d'une forme très voisine de la forme en cause. Exemple : compte/comte, voie/voix, ce qui peut causer une confusion sémantique.
- **Lexical et grammatical** : Ces erreurs peuvent concerner les accords en genre et en nombre, exemple : les mères sont concerné, les articles définis/indéfinis au féminin et au masculin, les adjectifs comparatifs et superlatifs, etc.
- **Morphologique** : Elles peuvent concerner la conjugaison des verbes. A titre d'exemple : « les enfants joue dehors », la concordance

des temps : « si ils veulent réussir il faut qu'ils font des efforts. », l'accord du sujet avec les participes passés : « ils ne sont pas capable. » etc.

Ces erreurs linguistiques peuvent être causées par :

- Soit la simplification ; qui peut être la non application ou application incorrecte des règles grammaticales.
- Soit la surgénéralisation ; qui est l'application par extrapolation et d'une façon trop générale d'une règle, même dans les cas d'exception. A titre d'exemple un apprenant qui écrit sékurity, il aurait commis cette erreur parce qu'il a remarqué que le son/k/ pouvait s'orthographier par la lettre /k/ comme dans cake ou kilomètre. Il construit l'hypothèse selon laquelle le son/k/ s'orthographie toujours de la même manière.

Un autre exemple ; les apprenants généralisent les règles de fonctionnement de la langue et les appliquent à tort. Exemple joyeux/maljoureux sur le modèle heureux/malheureux.

##### **5. L'acte de rédiger en FLE et les difficultés engendrées**

La production écrite en langue 1 n'est pas aisée, alors que dire du FLE ? Rédiger dans une langue étrangère provoquerait des difficultés en plus.

L'apprenant en phase d'apprentissage établira des relations de ressemblance des processus de rédaction entre la langue 1 et ceux de la langue étrangère.

Or, le scripteur malhabile se retrouve alors devant plusieurs difficultés qui peuvent être selon S.PLANE " obstacles" (Sylvie Plane1994, p.

50) d'ordre épistémologiques, psycho-cognitifs ou didactico-pédagogiques, qui empêchent selon PLANE.S. , le développement des habilités scripturales des apprenants en L2 (FLE), et qui peuvent être à l'origine des erreurs relatives à la structure globale du texte.

Pour les obstacles épistémologiques, ils concernent les connaissances et les représentations vis-à-vis du produit écrit que le scripteur " novice" se fait. La production écrite n'est pas juste une transposition d'une production orale, alors que le scripteur novice (apprenant de la L2) fait toujours des rapprochements.

Pour les obstacles psycho-cognitifs, la rédaction d'un texte provoque des difficultés pour les apprenants quant à la planification, la mise en texte, et la révision. Il est très difficile pour un scripteur novice de s'investir totalement dans son texte, alors que la production écrite nécessite que le scripteur s'implique affectivement.

Pour les obstacles didactico-pédagogiques, les représentations que l'apprenant a sur la production écrite, sont liées à l'enseignement qu'il a acquis.

Les obstacles psycho-cognitifs, épistémologiques qui peuvent s'opposer au développement des compétences rédactionnelles sont dues aussi aux pratiques pédagogiques. Par exemple, l'enseignant peut centrer son enseignement de la production écrite sur la syntaxe et l'orthographe, alors qu'il doit leur enseigner les processus rédactionnels.

De ces obstacles, des erreurs peuvent être générées telles que :

### A. Erreurs relatives à la structure globale du texte

Dans la plupart des situations de productions écrite, le lecteur qui est l'enseignant s'attend à lire un texte clair, organisé et structuré. Une production écrite confuse et incohérente reçoit certainement une appréciation négative de la part de l'enseignant. Nous pensons qu'avant la correction des erreurs phrastiques, il faudrait d'abord que la production écrite soit organisée et cohérente globalement.

A ce moment, l'analyse et la remédiation aux erreurs phrastiques permet de donner un résultat et améliorerait la qualité des productions écrites par conséquent, l'amélioration de l'apprentissage du FLE.

La notion de compétence textuelle globale devrait être essentielle pour l'enseignant. Il doit au départ et avant de corriger le texte au niveau phrastique, analyser « la qualité globale » de la production écrite. A travers l'analyse et le repérage des erreurs de cohérence (le texte dans son ensemble) et de cohésion (à l'intérieur du texte, liens entre les phrases) pour pouvoir les traiter et y remédier ultérieurement. Ces erreurs concernent :

- **Erreurs d'organisation spatiale du texte et mise en page**

- Respect du type et de la structure du texte. L'apprenant ne doit pas rédiger un texte narratif alors qu'il doit écrire un texte argumentatif.
- Ponctuation (points, virgules, majuscules...)
- Division en paragraphe et enchaînement à l'aide des articulateurs chronologiques.

- **Erreurs dues au non-respect des règles de cohérence/cohésion.**

- Les règles de progression (non répétition) et de pertinence.

- Les règles de cohérence sémantique. Cette dernière implique l'absence de contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte.
  - La règle d'isotopie : enchaîner les idées avec des articulateurs logiques.
  - **Erreurs liées au registre de la langue et type du discours**

Ce sont des erreurs qui sont dues à un registre de langue mal approprié. Exemple : choix du pronom personnel tu/vous ; ou l'utilisation d'un registre familier par rapport au contexte.

Il est important de signaler que l'analyse et la prise en charge de ces types d'erreurs (de cohérence et de cohésion) privilégierait l'acquisition d'une compétence textuelle.

Le travail de remédiation ne portera que sur un type d'erreur. Les textes utilisés en remédiation peuvent être des textes fautifs des apprenants, en prenant soin d'anonymer le texte.

## 6. Méthode

Notre corpus d'analyse est constitué des productions écrites des apprenants du lycée Lachouri- BISKRA. Année 2011-2012. Ces élèves ont le profil suivant : L1 l'arabe. L2 le français. L3 l'anglais.

Nous avons analysé leurs productions écrites et identifié les erreurs commises selon leurs origines. Pour ce faire, nous avons procédé à une expérimentation dont la démarche est la suivante :

A. **Un pré-test** : Dans cette première étape, une épreuve de rédaction a été proposée à l'ensemble des apprenants constituant notre groupe (20copies).

La tâche en question stipulait la rédaction d'un texte argumentatif sur le travail des enfants.

B. **Analyse et interventions pédagogiques** : après avoir analysé et identifié les origines des erreurs dans les productions écrites effectuées lors du pré-test, nous avons envisagé des séances d'interventions pour les erreurs qui sont récurrentes dans presque chaque production écrite.

C. **Post-test** : Dans cette dernière étape, nous avons demandé aux apprenants de s'organiser en groupe de quatre et de rédiger un autre texte argumentatif répondant à la même consigne du pré -test.

Nous nous sommes limités, dans l'analyse des erreurs, à trois axes :

- « Les exigences minimales » c'est-à-dire le degré du respect de la structure globale du texte argumentatif.
- Les interférences inter et intralinguales.
- Les erreurs selon une typologie de Jean Pierre ASTOFLI.

### **Analyse des erreurs du 1er axe**

Ces derniers consiste, à travers une grille d'observation, à analyser le degré du respect des exigences minimales autrement dit la structure globale du texte.

Ces exigences minimales seraient selon le document d'accompagnement des programmes, comme suit :( Direction de l'enseignement secondaire général et technique, 2006: 59)

Critères	Indicateurs
Volume de la production	Une vingtaine de lignes.
Pertinence	Référence situationnelle (emploi des indices de la 1ère personne) ; Diversification dans l'emploi des arguments pertinents et des exemples.
Organisation	Emploi d'articulateurs logiques. Présence des trois parties : Présentation du thème ; Formulation de la problématique présentant la thèse défendue ; Conclusion intégrant une prise de position.
Formulation	Emploi des verbes d'opinion ; Emploi du lexique de l'opinion ; Usage d'une ponctuation correcte.

## RESULTATS DE L'ANALYSE DU 1ER AXE

### 1. Au niveau de la pertinence

#### Pré-test

Nombre d'élèves	Élèves ayant respecté le critère (pertinence)		Élèves n'ayant pas respecté le 1er critère.	
	Emploi du "je".	Diversification dans l'emploi des arguments pertinents.	Emploi du "je".	Diversification dans l'emploi des arguments pertinents.
100 élèves soit 100%	18 élèves soit 90%	14 élèves soit 70%.	02 élèves soit 10 %.	06 élèves soit 30%.

### Poste-test :

Groupes d'élèves	Élèves ayant respecté le critère (pertinence)	
20 élèves soit 100% partagés sur 5 groupes.	Emploi du "je".	Diversification dans l'emploi des arguments pertinents.
	5 groupes soit 100%	5 groupes soit 100%

## 2. Au niveau de l'organisation

### Pré test

Élèves ayant respecté le 2ème critère				Élèves n'ayant pas respecté le 2ème critère.			
Emploi des articulateurs logiques.	Présentation du thème	Formulation et présentation de la thèse défendue	Conclusion intégrant une prise de position	Emploi des articulateurs logiques	Présentation du thème	Formulation et présentation de la thèse défendue	Conclusion intégrant une prise de position
20 élèves soit 100%	20 élèves soit 100%	10 élèves soit 50%	19 élèves soit 95%	00 élèves soit 0%	00 élèves soit 0%	10 élèves soit 50%	1 élève soit 5%

### Post-test

Élèves ayant respecté le 2ème critère			
Emploi des articulateurs logiques.	Présentation du thème	Formulation et présentation de la thèse défendue	Conclusion intégrant une prise de position
5 groupes soit 100%	5 groupes soit 100%	5 groupes	5 groupes

Nombre d'élèves		Elèves ayant respecté le 3ième critère		Elèves n'ayant pas respecté le 3ième critère		
20 élèves soit 100%	Emploi des verbes d'opinion	Emploi du lexique d'opinion	Usage d'une ponctuation correcte.	Emploi des verbes d'opinion	Emploi du lexique d'opinion	Usage d'une ponctuation correcte.
	14 élèves soit 70%	20 élèves soit 100%	13 élèves soit 65%	06 élèves soit 30%	00 élèves soit 0%	07 élèves soit 35%

### 3Au niveau de la formulation

#### Pré-test

#### Post-test

Nombre d'élèves		Elèves ayant respecté le 3ième critère		Elèves n'ayant pas respecté le 3ième critère
20 élèves soit 100%	Emploi des verbes d'opinion	Emploi du lexique d'opinion	Usage d'une ponctuation correcte.	Usage d'une ponctuation correcte.
	5 groupes soit 100%	5 groupes soit 100%	3 groupes soit	2 groupes

## RESULTATS DE L'ANALYSE DU 2<sup>ème</sup> AXE

### 1. Analyse des erreurs d'interférence interlinguale

#### Résultats du pré-test

Type d'erreurs d'interférence interlinguale	apprenants de la 3 AS.
Niveau sémantico-culturel	15 erreurs soit 53.57%
Niveau morpho- syntaxique	10 erreurs soit 35.71%
Niveau phonétique	3 erreurs soit 10.71%

#### Résultats du post-test

Types d'erreurs d'interférence interlinguales	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Nombre d'erreurs par type
Sémantico-culturel	01	02	01	00	02	06
Morphosyntaxique	01	01	03	01	00	06
Phonétique	00	00	01	00	00	01

### 2. Analyse des erreurs d'interférences intralinguales

#### Pré-test

Erreurs dues à la confusion des règles même du FLE	3ème AS
Nombre d'erreurs commises par les élèves	300 erreurs/20 copies au moyenne 15 erreurs dans chaque production écrite.

## Post-test

Nombre d'erreurs commises par chaque groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total d'erreurs commises par l'ensemble de la classe
Erreurs dues à la confusion entre les règles du FLE	10 erreurs commises	14	23	24	14	85

## RESULTATS DE L'ANALYSE DU 3ième AXE : Les erreurs selon la typologie de J.P ASTOFLI

### 1. Erreurs relatives à l'apprenant. (En pré et post test)

- **Erreurs concernant les démarches adoptées :** trois apprenants n'ont pas suivi la démarche habituelle concernant le texte argumentatif. Cependant, nous avons jugé qu'elles ne sont pas fausses ou erronées du moment où elles ne présentaient aucune atteinte à la visée communicative du texte argumentatif.
- **Erreurs dues à une surcharge cognitive :** concernant ce type d'erreurs nous avons relevé quelques erreurs dues à la

surcharge cognitive. Du moment où les élèves connaissent les bonnes réponses...

## **2. Erreurs liées aux conceptions de l'apprenant par rapport aux savoirs. (en pré et post-test)**

- **Erreurs relevant de la compréhension des consignes :** aucune erreur n'a été détectée.
- **Erreurs témoignant des représentations notionnelles des apprenants :** aucune erreur.
- **Erreurs liées au transfert des connaissances d'une discipline à une autre :** aucune erreur.

## **3. Erreurs liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement. (en pré et post- test)**

- **Erreurs causées par la complexité propre au contenu :** du moment où le contenu est clair et adapté au niveau des apprenants, aucune erreur n'a été détectée.

### **Conclusion**

Eu égard des résultats obtenus après une comparaison entre les productions du pré-test et les productions en post-test, nous pouvons dire que l'intervention par le biais des exercices thérapeutiques a été profitable pour les apprenants. Ces mêmes résultats nous ont permis de confirmer le rôle positif de l'analyse des erreurs dans les productions écrites par conséquent l'amélioration de l'apprentissage du FLE.

En effet, les exercices thérapeutiques proposés ont été profitables pour les apprenants aussi bien au niveau du développement de l'esprit d'interaction, qu'au niveau de l'enrichissement du lexique et de l'orthographe; constats faits lors de l'analyse des productions du post-test.

Nous avons pu remarquer aussi, que :

- Avant de faire de l'erreur linguistique, dans les productions écrites, un support didactico-pédagogique, il faut d'abord prendre en charge les erreurs liées à la cohérence et à la cohésion textuelle. L'enseignant ne peut positiver l'erreur surtout dans les productions écrites, que si celles-ci sont acceptables et structurées du moment, qu'il y a respect de ce que on nomme « exigences minimales ».
- la comparaison entre les premiers textes et ceux produits après, montre que l'analyse des erreurs et leur classification selon leurs différentes origines, permettent un choix adéquat des exercices thérapeutiques. Ces derniers ont été au profit des apprenants de la classe (3AS), puisque le nombre d'erreurs produites dans la deuxième production écrite, a nettement diminué et s'est allégé.

**Références bibliographiques**

ASTOFLI Jean Pierre, l'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, 10e édition, Paris, 2011.

BAILLY Daniel, les mots de la didactique des langues, Edition OPHRYS, 1998.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003, 2005.

PLANE Sylvie, didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Editions NATHAN, 1994.

Sous la direction de CHAUVIRE Christian, OGIEN Albert, QUERE Louis, Dynamique de l'erreur, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 2009.

ROBERT Paul, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Edition le Robert, Paris, 1986.

DELAS Daniel et DELAS-DEMON Danièle, Dictionnaire des idées par les mots, Edition le Robert, Paris, 1984.

Sous la direction de CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003.

Direction de l'enseignement secondaire général et technique, document d'accompagnement.

FESFES sur :<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeArabe4/hasanat.pdf>