

REMERCIEMENTS

Nous tenons en premier lieu à remercier le Bon Dieu pour le courage et la patience qui nous a donné afin de mener ce projet à terme.

Ce travail que nous avons réalisé a été suivi par Monsieur AOUDIA Arezki, que nous tenons à remercier énormément pour son aide tout au long de ce travail.

Il a su nous faire profiter de ses connaissances. Ce fut un réel plaisir de travailler avec lui.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers les membres du jury qui ont eu la lourde tâche, d'examiner ce travail.

Enfin, nos remerciements vont à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce projet, en particulier nos familles et nos amis(es).

ASNOUN Fazia

AMICHI Zakia

Dédicaces

*C'est avec un grand honneur et un immense plaisir
que je dédie ce*

Travail à :

*Mes très chers parents (Belkacem Sadia) auxquelles
je souhaite une bonne*

Santé et une longue vie.

A mon fiancé qui m'a beaucoup encouragé

A mes deux frères (Rabah & Mekhlouf)

*A tous mes proches et mes amis (Zaza, Cylia, Hedjila,
Lyza)*

A tous ceux qui me connaissent de près ou de loin.

Zakia

Dédicaces

*C'est avec un grand honneur et un immense plaisir
que je dédie ce*

Travail à :

*Mes très chers parents (Mohamed ouali & Fadhma)
auxquelles je souhaite une bonne*

Santé et une longue vie.

A mes deux frères (Ali & Mourad)

*A tous mes proches et mes amis (Zakia, Cylia,
Hedjila, Lyza)*

A tous ceux qui me connaissent de près ou de loin.

fazia

Sommaire

Sommaire.....	02
Introduction générale.....	04
Chapitre 1 : Types d'erreurs.....	08
Chapitre 2 : Analyse des erreurs.....	20
Conclusion générale.....	41
Références bibliographiques.....	43
Résumé en kabyle.....	46
Corpus.....	51
Table des matières.....	64

Introduction générale

En parlant de la situation linguistique en Algérie cela, suppose l'existence de plusieurs langues qui sont l'arabe, le français, le berbère ; cette dernière qui nous intéresse dans notre travail a connu plusieurs défauts et problèmes en vue d'arracher son statut actuel comme langue nationale et officielle. Les langues berbères classées dans la branche berbère, la grande majorité de la population d'Afrique du nord est d'origine berbère, bien qu'en raison de l'arabisation. Selon Salem CHAKER le nom berbère de la langue, couvre une aire géographique immense tout l'Afrique du nord, le Sahara et une partie du sahel ouest africain.

Les berbères demandent depuis maintenant des décennies une reconnaissance de leur langue et culture, leur prise en charge au même titre de l'arabe ainsi qu'une révision de l'histoire qui inclurait la composante amazighe dans toutes ses dimensions et dans sa profondeur historique.

L'enseignement de tamazight en Algérie fait vite prendre conscience de manque qu'il faut combler pour être en mesure d'affronter la multiplicité de problèmes qui se pose chaque jour en classe, les apprenants rencontrent des difficultés qui touchent la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe dans la rédaction des productions écrites, le problème des erreurs devient un empêchement dans leur travail, l'introduction de tamazight dans l'enseignement scolaire et universitaire est acquise ; enseigner dans nos jours à l'école et à l'université à partir de troisième année primaire les apprenants sont confrontés à des lacunes dans la production écrite et orale.

L'enfant avant sa rentrée à l'école parle le Kabyle comme langue maternelle mais quand il entre à l'école à l'âge de cinq ans il va apprendre l'arabe au tant que langue nationale, la troisième année primaire revient à l'apprentissage de tamazight et son écriture toute cette perturbation fait l'influence sur l'apprenant ce qu'il mène à avoir des difficultés et faire des erreurs.

L'apprentissage de la langue amazighe à commettre des erreurs lors de la communication à l'écrite aussi est devenu une nécessité pour s'ouvrir au monde entier, l'erreur constitue un processus indispensable dans l'apprentissage qui est lui-même indispensable dans le processus d'enseignement. Les élèves s'appuient sur leurs erreurs afin de transformer leur obstacle en connaissance, les enseignants s'accordent actuellement à analyser les erreurs d'apprenant car c'est à partir des erreurs que nous pouvons définir les obstacles à surmonter.

Notre travail s'intéresse ou se focalise sur les apprenants de quatrième année moyenne qui souffrent d'une difficulté de s'exprimer à l'écrite en langue amazighe ; dans le cadre de notre

Introduction générale

travail de recherche nous avons choisi d'étudier et analyser les erreurs dans les productions écrites des élèves de quatrième année moyenne.

L'analyse d'erreur à apporter une contribution importante à l'enseignement des langues, la recherche les erreurs apparaît comme une ressource importante pour l'analyse des processus acquisitionnels.

Donc notre recherche a pour but d'analyser les erreurs commis par les apprenants, les dégager ou les repérer, les classer par catégories et apporter des remédiations nécessaires afin d'apprendre l'apprenant les règles de la langue pour diminuer le têt d'erreur dans les productions écrites.

Les problématiques qui se dégagent de notre travail sont les suivantes :

- Quelles sont les erreurs commis par les apprenants de quatrième année moyenne lors de la rédaction des productions écrites ?
- Que peut-on faire pour résoudre le problème de l'erreur chez les apprenants au niveau de leurs productions écrites ?

De ce fait, nos hypothèses sont classées comme suit:

-Les types d'erreurs les plus récentes dans une production écrite sont : les erreurs d'orthographe, linguistiques, syntaxiques et lexicales.

-L'influence de la langue arabe et les langues étrangères sur les apprenants.

-L'analyse des erreurs présente le double intérêt pour l'enseignant ; d'évaluer la pertinence de son enseignement et de repérer les besoins de chaque élève.

Notre travail est basé sur un échantillon de la classe de quatrième année moyenne qu'on prend comme objet de notre étude .Nous allons travailler avec les élèves de CEM Ait Abdelmoumen (2) Tizi n Tlata à TIZI OUZOU (quatrième année moyenne).

La thèse contient trois chapitres :

Le premier chapitre nous définissons le concept principal l'erreur, nous traitons les différents types de l'erreur et nous apportons des précisions sur la distinction entre la faute et l'erreur, enfin nous exposons des questions préalables.

Introduction générale

Le deuxième chapitre nous abordons la production écrite d'une séquence d'apprentissage dans le cycle moyen on mettant en évidence les démarches à suivre en séance de production écrite.

Le troisième chapitre nous consacrons entièrement à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre travail pratique.

Pour réaliser notre expérimentation nous allons analyser et classer les résultats obtenus de notre séance d'expression écrite avec quelques élèves de quatrième année moyenne.

Enfin nous terminons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous essayons d'exposer le fruit au quel abouti notre travail.

Introduction

Apprendre une langue, c'est un processus comme toute autre activité humaine, quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée, ils font des fautes et des erreurs linguistiques, ainsi que les erreurs du jugement.

Les apprenants font toujours des erreurs, ces derniers peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit, c'est peut-être pourquoi plusieurs chercheurs s'intéressent à la notion d'erreur et ces types.

En fait, en didactique de langue et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'erreur a été considérée d'un point de vue négatif ; mais aujourd'hui le statut didactique de l'erreur s'est modifié.

Il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irréparable.

I. Définition de la notion de l'erreur

I.1. Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?

L'étymologie de mot « erreur » vient du verbe latin « Error » de « Errore ».

Est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux, et inversement ; jugement ; fait physiques qui en résultent »¹

La définition classique de la vérité de l'erreur est celle d'Aristote : « dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux »²

L'erreur reflète l'existence d'un savoir incomplet « elle fait parti de processus de traitement de l'information, c'est un événement normale dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement les symptômes d'un dysfonctionnement cognitive, ou tout simplement un état de processus de conceptualisation »³.

I.2. Définition en didactique :

En didactique des langues, l'erreur « est un écart par rapport à la norme, ou ce sens est le synonyme de faute »⁴

« L'écart par rapport à une norme provisionnée ou une réalisation attendu »⁵

¹Le nouveau petit Robert, 2009, « Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française », Millésime, P 920.

² ALBIN (M), 1996, « Encyclopédie Universalis », Paris, v.8, p 62.

³RIEUNIER (A) et RAYLAN (F), 1997, pédagogie, « dictionnaire des concepts », Paris, clés ESF.

⁴ CUQ J-P, 2008, « Dictionnaire pratique de FLE », Paris, p 82.

⁵ CUQ J-P et ALLI, 2004, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », paris, clés international/Asdifle, p 192.

L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage

La notion d'erreur est délicate à définir certain didacticiens comme RUNI PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutient même qu'il est possible de donner une définition absolue

« l'erreur est peu être défini par rapport a la langue cible, soi par rapport a l'opposition, même par rapport au system intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur ; ont voix alors qu'il est impossible de donner a l'erreur une définition absolu, ici comme en linguistique, c'est le point de vu qui défini l'objet »⁶

⁶PROQUEIR (R) et FRAUENFELDER (U), 1980, « enseignement et apprenant face a l'erreur », IFDLM, P 36.

I.3. Différents types d'erreur

Cet énoncé erreur, est défini comme faute, c'est l'état qui en résulte et acte de l'esprit ; ou bien encore comme une maladresse.

Certains didacticiens ont distingué plusieurs types d'erreur.

Selon P. Corder, « *les erreurs sont trois significations ; pour l'enseignant, elles lui indiquent ou ont été arrivées l'apprenant par rapport au but visé ; pour le chercheur elles fournissent des indications sur les stratégies utilisées par l'apprenant dans sa découverte progressive dans la langue ; pour l'apprenant, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend* »⁷

Selon Nina Catach (1980), les erreurs sont classées comme suite :

Erreur à dominante calligraphique, erreur à dominante extra graphique, erreur à dominante phonographique, morpho-graphique, idéo-graphique et fonctionnelle.

Selon TAGLIANTI Christine « *il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues ; les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturelle, discursive et stratégique* »⁸

Dans la production écrite et son développement, on se base sur les principales erreurs dont on trouve deux types d'erreurs, erreur de forme et erreur de contenu.

I.3.1. Erreur de contenu

L'apprenant doit comprendre le sujet ou la consigne de son travail. Le mieux serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, si non son texte sera mal organisé, il doit aussi respecter le type de texte ; il ne doit pas par exemple rédiger un texte narratif au lieu d'un texte explicatif, il faut toujours rédiger d'une façon structurée et adhérente.

Le texte est basé sur un plan (introduction développement et conclusion), le changement ou transition entre les idées (cohésion), et entre les paragraphes (cohérence).

Les articulateurs logiques sont nécessaires dans la rédaction de la production écrite, pour éviter l'inorganisation qui bâillonne ou empêche l'apprenant de rédiger une bonne rédaction, ces défauts sont couramment accompagnés d'erreur linguistique, qui élaborent les erreurs de forme.

I.3.2. Erreur de forme

Il abuse les erreurs linguistique, syntaxique, lexicale, morphologique et orthographique, par exemple : le temps conjugué des verbes, la production, l'orthographe déficiente, l'ordre des mots non respecté, le manque de vocabulaire...etc.

⁷ CORDER (P), 1980, p 13

⁸ TAGLIANTI (CH), 2001, « *la classe de langue* », Paris, Clés International, p 192.

On s'intéresse dans ce travail, sur les erreurs de la langue, ou on distingue trois catégories, y compris les erreurs liées à la langue maternelle. Le chercheur Lokman DEMERTAS¹ confirme qu'il ya trois catégories :

A. Groupe nominale

Ce sont des erreurs lexicales et grammaticales, telles que les déterminants (article féminin/masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (nom, adjectif)...etc.

B. Groupe verbale

Il s'agit des erreurs morphologiques, telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs).

C. La structure de la phrase

Il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Le classement d'erreur à l'écrit est l'avenage de la cohérence et cohésion textuelle qui sont premiers pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

Le respect des consignes d'essai est obligatoire car ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite. Pour que le message puisse être transmis d'une manière claire et intelligente.

I.3.3. De la faute à l'erreur

Dans la présente recherche, les fautes sont dûes à une méconnaissance des règles de la langue cible, dont la correction peut se faire l'élève, par contre l'erreur est définie comme étant un écart par rapport à la norme ciblée, où l'apprenant tout seul ne pourra pas intervenir pour corriger ses erreurs. En ce qui concerne notre étude, nous disons simplement qu'il s'agit d'une défaillance ou une maîtrise parfaite de la norme de la langue cible en contexte « *syndrome de l'ancre rouge* »⁹ Dès qu'une erreur est perçue le réflexe qui si pavlovien, c'est bien de souligner, de barrer de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie, l'utilisation de l'ancre rouge pour les enseignants est rare ils préfèrent d'autres couleurs moins connectées, le quel d'autre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité de geste correct en le teintant de vert ; en vérité la couleur de stylo peut rien rajouter ou changer par rapport à l'assimilation et la source de problème, qui revient à « la faute » et « l'erreur ».

⁹ ASTOLFI (J-P), 1997, « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF, éditeur, P11.

Dans le langage courant, les deux termes sont quasiment égal « la faute » est marqué d'une signification religieuse dans ce contexte ; par contre « l'erreur » est insignifiante, mais dans le domaine didactique des langues la nature de ces deux mots est différente.

La faute est considérée comme obstacle à l'apprentissage de la langue, qui peut être dû à un élément de négligence et de distraction, est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, ce dernier a le moyen de ce corriger par ce qu'il s'est trompé, alors qu'il connaît déjà la règle qui permet de l'éviter ; l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause des différents facteurs comme le stress, l'engourdissement, le manque de confiance ; qui le met dans des situations hyper compliquées, ou il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, en revanche dès que l'élève se sent confortable et dans une situation efficace, il devient capable de relever de défit et de remplacer ses fautes par des formes correctes.

Robert GALLISSON et Daniel COSTE, s'accordent à dire que toute repense incorrecte est faute, cette dernière est définie comme suite « *La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elle-même diverse ; la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correcte dépend de la norme choisie* »¹⁰

Par contre l'erreur, relève d'une ignorance de la règle de fonctionnement qui ne sont plus des fautes coupables, ni des bogues regrettable, elle devienne des symptômes intéressants d'obstacles aux quel la pensée des élèves est affrontés.

Michel SANNER « *si la notion d'obstacle épistémologique est opératoire en pédagogie, cela signifie qu'il ne suffit pas de connaître le droit de l'erreur, mais qu'il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur* »¹¹

Cela veut dire que les obstacles consistent à ce que nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons pour pouvoir les affronter et les résoudre.

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, l'erreur est considérée comme :

« *La trace d'une activité intellectuelle authentique évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe au même temps que la preuve que se joue chez l'élève, un apprentissage digne de ce nom* »¹²

Quand à Daniel DECOMPS l'erreur est perçue comme « *un processus non conforme à but contrat* »¹³ Le premier terme de cette définition indique que l'erreur est une production de sens.

¹⁰ GALLISSON (R) et COSTE (D), 1967, « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette, p215.

¹¹ ASTOLFI (J-P), 1997, « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF, éditeur, p19.

¹² Ibid.

¹³ DECOMPS (D), 1997, « *la dynamique de l'erreur* » Hachette, Paris, p18.

Elle n'est plus un produit par ce qu'il s'agit de quelque chose qui change avec le temps. Le second terme affirme que toute production fautive signale l'existence d'un écart ou décollage par rapport à une référence fixée de cette définition.

DECOMPS veut dire que l'erreur est opérationnelle et active, car il porte un regard détaillé 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 par ce qu'il permet de relativiser l'erreur.

L'erreur est à bonifier elle est appropriée à une faute ; elle est à la charge de l'élève et de ces efforts d'adaptation à la situation didactique .

En didactique des langues, les fautes correspondent à des erreurs de type inattention et fatigue que l'apprenant peut corriger.

Oublie des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé. Il est donc possible de dire que dans notre quotidien les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment destinés l'un de l'autre et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

I.4. L'origine de la faute

Les élèves ressentent rarement en classe qu'ils vivent des moments importants ou qu'ils rencontrent des savoirs identifiables ; parfois ils se posent des questions théoriques et même métaphysiques en dehors de leur classe, et beaucoup s'ennuient « *Ces heures de cours interminables qui donnent envie de dormir* »¹⁴

J.P. ASTOLFIE parle de la « *violence symbolique* »¹⁵ faite aux élèves. Cette violence est avant tout méthodologique et épistémologique, car apprendre est loin d'être naturel.

Dans la vie quotidienne, on résout généralement les problèmes sans apprendre, en utilisant les ressources cognitives disponibles et on demande de l'aide pour le reste.

« *L'école est un milieu artificiel construit par la société moderne pour ne pas laisser les apprentissages s'opérer au gré des circonstances. Quand l'élève avance les choses après devienne simple, mais cette simplicité seconde est fautive, pour celui qui reste collé dans la difficulté, rien n'est pire que celui qui vous dit « Mais c'est facile »* »¹⁶

Cette violence est aussi d'ordre psychanalytique qui nous aide à débrider quand au fait que nombre de comportements des jeunes enfants à commencer par leurs pleurs, leurs colères et leurs angoisses parce que l'apprentissage qui ne produit chez certains qu'une ascite légère et

¹⁴ ASTOLFIE J-P, 1997, « *L'erreur, un outil pour enseigner* » ESF éditeur, p109-110-111.

¹⁵ Ibid. P 110.

¹⁶ Ibid.

normal ; et d'autres les peurs anciennes de la petite enfance, produisant des décharges des violences verbales et physiques.

Apprendre active la tension émotionnelle, en même temps il éclaire les faits nouveaux, c'est dégoûtant, ça déplace fait grandir, pousse la certitude à

faiblir.les défenses, éloigner la proximité des autres au contraire les échecs à ses bénéfiques ;la dépendance offrant le bénéfice décisif d'une sécurité On conclut avec le philosophe Jean-Toussaint DESANTI, qui déclarait à l'occasion d'un entretien publié par le mode « *Il faut dans chaque discipline mener un travail sous terrain en direction des soubassements d'origine Il faut creuser en allant vers la racine, oubliée même cependant présente de chaque savoir .Alors des mondes de pensée qui en surface, paraissent entièrement dissemblables, peuvent faire signe vers l'unité d'une origine commune* »¹⁷ .Faire signe aux élèves pour designer l'unité de savoir désirable. Elle serait finalement la vertu cardinale du travail didactique de l'erreur.

L'école est un véritable tribunal qui juge des individus qui n'ont pas demandé de l'être, jugement qui autant d'étiquettes qui ont une incidence réelle dans la vie sociale et dans l'image de soi.

I.4.1. La faute dans l'apprentissage

La faute est considérée au tant que relevant de la responsabilité de l'apprenant, l'élève doit faire des efforts supplémentaires pour éviter tout mauvais diagnostic ; il peut l'éviter parce que elle peut être dû à une négligence passagère de la destruction ou de la fatigue, si l'élève ne donne pas de l'importance à l'erreur; alors il sera le seul responsable de défaut d'altesse, puisque il ne fait rien pour le déplacer malgré l'aide qui lui propose l'enseignant. Il faut laisser l'apprenant se complaire dans cette situation mauvaise, fait des stratégies d'évitement et ne pas l'aider à parvenir à un meilleur niveau.

La pédagogie de l'erreur sollicite chaque élève doit être toujours enthousiaste et motivé avec une bonne constance et un fort effort. Alors l'apprenant convient de considérer la faute à sa juste valeur.

En conclusion les fautes est la responsabilité de l'élève qui aurait dû l'éviter ; C'est pourquoi je n'hésite pas à faire remarquer,

Enfin de séance à une de l'élève qu'elle ne met pas toutes ses capacités à profit à cause de ces bavardages continuels.

¹⁷ Ibid.

I.4.2. La faute la responsabilité de l'élève

L'élève est l'unique responsable de la faute, parce que il peut l'éviter ; mais aussi l'erreur est l'utile positif dans l'apprentissage, nous diramations les essaies « ratés » nous déculpabilisons l'élève, nous l'encourageons à s'exprimer et à réfléchir.

Bernard CHARLOT « *la peur, latente, l'ennuie, tenace et impossibilité de parler avec les profs, sont des ingrédients des explosions individuelles et collectives de violence dans les collèges de bon lieux* »¹⁸.

Ceux qui disent leurs peurs ajoutent-ils sont souvent aussi ceux qui font peur et si à l'école, les copains sont si importants, c'est sans doute qu'ils les acteurs appréciés d'une vie commune, mais aussi parce que le collectif protège chacun sur le nom symbolique.

La 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* »¹⁹

Ensuite, en ne parlant que de l'erreur nous oublions que certains écarts à la repense attendue par le professeur relevant de la responsabilité de l'élève.

Il semble incompréhensible de parler de l'erreur lorsque l'élève n'écoute pas' ne s'implique pas répond quoi que se soit la réponse, l'essentiel se débarrasser au plus vite de la question, quand ne tient pas compte des données des aides quand il se satisfait d'une réponse erronée seul l'élève est responsable.

Enfin pour dispenser toute mauvaise évaluation est nécessaire de faire des efforts supplémentaires.

Si l'élève ne joue pas le jeu alors il sera le seul responsable de son défaut puisque il ne peut pas le dépasser malgré l'aide de son professeur.

I.5. Des questions préalables

I.5.1. Quelles erreurs corriger ?

Il ya certains chercheurs qui proposent des critères pour sélectionner les erreurs à corriger.

Le traitement d'erreur en didactique des langues est en relation avec les recherches qui continues sans cesse à occuper une place importante, mais il est établi qu'il n'existe pas encor des réponses claires et précises à la question sur la sélection des erreurs à corriger plusieurs chercheurs acceptent « *Un classification générale des erreurs* »²⁰.

¹⁸ ASTOLFI (J-P) ,1997 « *l'erreur outil pour enseigner* », ESF éditeur, p109.

¹⁹ www.foti.ch/Erreur%20thèse%20Uni.pdf, (consulté le 2/11/2020, 9h : 57min).

- **Les erreurs fréquentes :**

Ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou un groupe d'apprenantes.

- **Les erreurs jugées irritantes :**

Ca veut dire les erreurs qui peuvent amener des réactions négatives de la part des autochtone, sur tout en intervention écrites, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous agissons et nous conduire à refuser de poursuivre l'échange de conversation avec lui.

- **Les erreurs affectant l'accessibilité du message :**

Il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension du texte, elles rendent difficile la transmission du message ou elles peuvent à tous moment causer des male entendus.

De ce fait en tant que éclairer le rôle de l'enseignement de tamazight face aux erreurs devient très important, en raison de besoin d'un apprenant ou un groupe d'apprenantes.

Aussi de niveau de leurs compétence, à notre avis c'est l'enseignant lui-même qui doit décider de choisir et adopter les erreurs à corriger en production écrite.

I.5.2. Comment corriger les erreurs

On trouve plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques qui peuvent être éventuel face aux erreurs de l'apprenant.

Premièrement il faut avertir les apprenants et leurs dire qu'ils commettront des erreurs à l'écrit, ces erreurs sont incontournable à tout moment d'apprentissage, et encor le plus important de tout c'est d'accepter un jugement bienveillant face aux erreurs.

En revanche ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les craindre négativement. Alors il va mieux placer ces erreurs au centre de la démarche pédagogique, au lieu de les sanctionner ou les éviter pour cela :

Pour commencer, 20« à chaque début d'une séance consacrée à la production écrite, il est obligatoire et très important de faire une évaluation des habiletés de chaque apprenant ; c'est pour cela il est conseillé d'explicitier le caractère éducatif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant »²¹.

Il est nécessaire de prendre en considération l'impact du code oral sur le texte écrit, ou l'écriture d'un est différente de sa prononciation, il faut éviter toute Influence néfaste de l'oral sur le code.

²¹[WWW.oasisfle.com/DOCUMENTS /pédagogie de l'erreur-\).htm](http://WWW.oasisfle.com/DOCUMENTS /pédagogie de l'erreur-).htm). (Consulté le 25/11/2020 ,14h57.

I.5.3. Quand corrigé?

Pour l'efficacité de la réalisation des productions écrites en classe et après la classe ,il est souhaitable que l'apprenant et l'enseignant soient conscient de leurs rôle et de certaines stratégies techniques /tactiques d'apprentissage ,il faut aussi le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances .

1. Pendant le cours : (en classe)**A. Pour l'enseignant**

- Il amène une aide diligente.
- Corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti.

B .Pour l'apprenant

- Fondé par le professeur, il doit s'impliquer dans son auto correction.
- Il doit penser à la validité de sa démarche et ses résultats.
- Il doit relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant a la correction (dictionnaire, grille d'évaluation ...etc.)

2. Après le cours : (après la classe)**A. Pour l'enseignant**

- Il est exhorté à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants.
- Rendre les textes d'expression écrite et contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

I.5.4. Pour qui corriger ?

L'erreur n'est pas le propre de l'homme car elle est le résultat d'une démarche non réfléchie, alors que l'homme est intelligent.

La rectification ou la correction des erreurs, a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant, est le processus d'apprentissage ce derniers qui permet d'élaborer ou de transformer une connaissance, autrement dit il permet de passer d'un format de connaissance à une autre.

A. Pour l'enseignant

L'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique .Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, de différencier les approches pédagogique, de les évaluer avec pertinence.

L'analyse des erreurs lui permet de collationner et vérifier les résultats considérés et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et les remédier.

B. Pour l'apprenant

L'analyse des erreurs est une voie propice pour accéder à une meilleure notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie ; cette analyse des erreurs constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des accroissements vers les compétences visées en désignant ses propres connaissances.

C. pour l'enseignement

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire ; il y a un pour les élèves, un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte.

Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir. Tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

I.5.5. Pourquoi corriger ?**A. L'enseignant**

- Pour vérifier les résultats attendus.
- Pour vérifier l'acquisition des compétences.
- Pour analyser les erreurs et y remédier.

B. L'apprenant

- Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.
- Pour pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

Conclusion

Dans la conclusion nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur et la définir dans ce premier chapitre, est considérée comme une étape de l'apprentissage et aussi une partie de l'acte pédagogique.

Il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. La personnalité et la culture de l'apprenant impliqueraient de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Il est important que tout étudiant connaisse parfaitement ces définitions afin d'utiliser les bons termes dans la planification, la réalisation et l'impréparation d'une expérience. L'erreur et l'incertitude peuvent être exprimées en valeur absolue ou en valeur relative.

L'erreur étant bien un témoin d'une évaluation en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'élève un moyen de progression.

Introduction

La production écrite est une activité signifiante d'amener et de conduire l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses affections pour pouvoir communiquer et partager ses émotions avec les autres.

Cette figure de communication demande la mise en œuvre des acrobaties des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser régulièrement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite n'est pas un simple assemblage des phrases bien formées, mais des expressions organisées suivant un plan de structuration.

II. Qu'est ce que l'écrit?

II.1. Définition de l'écrit :

Écrire c'est agir langagièrement à l'aide de l'écriture.

De tout, l'écrit a été plus facile à écrire que l'orale. Les traces de l'écrit sont indélébiles et transportable sur des supports que ce soit des papiers, affiches, murs etc....

Selon MOIRAND.S : « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». ¹

La situation de l'écrit est une situation de communication écrite.

Isabelle GRUCA et J-P CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer » ²

dans un deuxième sens ils ont définie « écrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère ». ³

Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en productions écrites chez

¹ MOIRAND (S), cité par SAOULI (S), *soutenance en 2019*, « Analyse des erreurs de grammaire en FLE la détermination en expression écrite cas des élèves de 4^{ème} moyenne », CEM frère BARKAT, Biskra, Mémoire de magistère, Paris 8, p9.

² GRUCA (I) et CUQ (J-P), 2002, *Cours de didactique du français LE et LS*, coll. FLE presse universitaire de GRENOBLE, P.178.

³ Ibid, Op.Cit, P.182.

l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit. Selon Jean Pierre CUQ dans sa définition de l'écrit par opposition à l'orale, il est « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialiser la langue et susceptible d'être lue* »⁴.

C'est-à-dire la transformation d'un message sonore en un message graphique. D'autres définitions données par le dispositif théorique en ceint pense que : « *l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant quelque chose à dire ou à représenter* »⁵ (Alors que « *le savoir écrire finalement est affaire de style, de dent, ou de talent* »⁶).

II.2. Définition de la production écrite :

Le dictionnaire LAROUSSE définit l'écriture comme, « *Un système de signes graphiques servant à noter la parole ou pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver* »⁷, c'est-à-dire l'écriture impose des normes de langue avec sa grammaire et son vocabulaire.

La production écrite est une action signifiante qui apporte l'apprenant à cultiver, former et s'exprimer ses sentiments, ses idées ses afflictions et ses avantages, pour les communiquer à d'autres. La production écrite fait partie du code écrit, c'est une forme de communication au même titre que le code oral, aussi est un contexte de mobilisation de toutes les compétences et les capacités linguistiques et communicatives à savoir les stratégies et les idées.

La production écrite est un acte d'écriture et la pratique de toutes les étapes de l'écrit.

Pour Cuq et Gudea « *Ecrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de designer* ». La production écrite donne aux apprenants l'occasion de produire des textes courts pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leurs acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant ; elle permet d'évaluer la performance de l'apprenant.

Selon J.P.Robert La production écrite « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières* »

⁴ Cuq (J.P) et GRUCA (I), 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, P. 180.

⁵ ROBERT(J.P), Janvier 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'essentiel français*, 2eme édition, P.85.

⁶ Cité par G .Vinger (1982), *Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE international, paris, P.10

⁷ LAROUSSE, 2005

Cette activité est pour but de construire de sens vise l'acquisition chez l'apprenant de la capacité de produire divers types de textes répondants à des intentions de communication.

Théon affirme que la production écrite est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un ou des lecteurs.

Pour lui la production écrite son objectif d'aider les apprenants à produire.

Le fait de produire en écrit d'écrivain une maîtrise de quelques techniques de rédaction, en plus il doit avoir le plaisir d'écrire « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique* »⁸

Selon R.Gallison et D.Coste la production écrite est « *un système de signes graphiques qui peut se substituer au langage articulé naturellement fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* »⁹.

Donc claire que la production écrite est l'une des pratiques essentielles dans la classe. Par conséquent, elle peut définir sur deux plans : le plan linguistique et le plan communicatif, pour premier il vise à produire des textes caractérisés par une tache a la fois linguistique, quant au deuxième plan, la production écrite c'est produire un texte écrite dans le but de permettre une interaction entre le lecteur et le scripteur.

Les apprenants composent des textes pour communiquer un sens, donc il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer. Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales : La compréhension orale, la production orale ; la compréhension écrite, la production écrite cette dernière est l'activité évaluative de l'apprenant.

II.3. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage

L'activité de la production écrite est un facteur non-négligeable voir même déterminant pour la réussite des apprenants dans leurs cursus scolaire. Elle vise à instaurer progressivement chez l'élève a travers des activités multiples, une compétence communicative.

La production écrite est une activité évaluative de l'apprenant elle orne et augmente son apprentissage et ses expériences.

⁸ MARTINEZ (P), *La didactique des langues étrangères*, coll. Que-sais-je ?, 2002. P.99.

⁹ Gallison, (R), Coste, (D), *Dictionnaire de didactique des langues*, 19, France, P.176.

Des nouvelles recherches en didactique mis l'accent sur l'influence de la motivation chez l'apprenant dans les succès de son apprentissage et montre qu'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, signifie lui garantir un contexte justifiant, contexte dans lequel dont connaître la valeur de l'activité, la capacité pour réaliser un tâche et le contrôle qu'il peut exercer sur l'activité.

Donc l'ancien comme dans le nouveau système, la production écrite occupe une place de choix, elle est considéré comme l'aboutissement de toutes les activités de la langue qui constituent une unité didactique.

II.4. L'enseignement /Apprentissage de Tamazight dans le cycle moyens

Au niveau de palier moyen, la production écrite en tamazight est prise en charge, comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte, ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite, et aussi l'utilisation appropriée de la langue.

L'activité de l'écriture en classe reste une activité individuelle, l'apprenant traite le sujet demandé par l'enseignant, et ce dernier lui présente une grille d'évaluation.

Les apprenants de la 4^{ème} année moyenne rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, chaque séquence comprend une leçon de production écrite, et une de préparation de l'écrit.

Les types de texte réaliser en 4^{ème} année moyenne sont :(descriptifs (Aglam) à visé argumentatif dans le premier projet ; un texte narratif (Ullis) à visé argumentatif dans le deuxième projet, et un texte explicatif (Imsegzi) dans le troisième projet. Le programme de 4^{ème} A.M résume les compétences à maîtriser à l'écrit dans le cycle moyen, ce sont des compétences transformées on objectifs d'apprentissage qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve de BEM.

L'apprentissage de la production écrite consiste un véritable calvaire par beaucoup d'élèves qui se trouvent peu pour comprendre une consigne et rependre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant, car tout enfant au stade d'apprentissage, rencontre des difficultés et le rôle d'enseignant c'est de l'amener et le guidé à les surmonter à travers plusieurs outils pédagogique, et des déférentes méthodes d'enseignement adoptés.

HALTE Jean-François à apporté les résultats d'une enquête auprès des élèves en C.M :

« Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées, le respect de sujet, leurs travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...) et les maitres se rabattent d'une façon dominante dans leurs pratique d'enseignement »¹⁰.

En revanche, la production écrite est une activité évaluative de l'apprenant, elle agrmente ces apprentissages et ces expériences, ce dernier est influencé par trois facteurs principales au cours de sa pratique psychologique ; la motivation d'apprentissage : elle anime à aimer l'activité et faire plus d'effort pour réussir son travail ; la motivation linguistique : il a aussi besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite ; la motivation socio familiale : l'encouragement de sa famille, la vision de la société. Tous ces facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

L'apprentissage de la langue Amazighs à l'école doit être fondé sur l'acquisition de compétences. Ces compétences sont développées en mettant les apprenants dans des situations qui donnent du sens à ce qu'ils apprennent et qui les rendent en mesure d'ameuter les connaissances acquises en cours d'apprentissage.

Dans toutes les activités de la classe, l'apprentissage de la langue Amazighs doit toujours être orienté vers la vie, par la prise en compte du sens ; l'élève à cet effet, doit être conscient que ce qu'il apprend a du sens pour lui, doit servir à quelque chose dans la vie de tous les jours.

C'est ainsi que l'enseignant de cette discipline sera orienté vers le développement des capacités intellectuelles supérieures comme : l'analyse, la synthèse, la résolution du problème par l'effort personnel de la réflexion arrivé en 4^{ème} AM, l'élève qui apprend la langue amazighe depuis trois années a été suffisamment éclairé à la compréhension et à la pratique orale et écrite, dans les formes d'expressions courantes à dominante narrative au niveau de l'écrit, cette activité se situe dans la permanence des apprentissages acquis depuis trois années l'élève a été initié à la manière d'organiser ses écrits , à produire des énoncés de mieux en mieux structurés , il est appelé maintenant à rédiger souvent des textes de formes variées et de plus en plus cohérents.

¹⁰ HALTE (j-F), 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF, P.102.

Dans la pratique des écrits courants, l'élève va devenir capable de mobiliser ses connaissances orthographiques et grammaticales adresser ses écrits aux autres, il doit être capable, quant il écrit de tenir compte de destinataire de ses écrits, des spécificités de l'écriture narrative.

On doit développer chez lui une conception juste de l'acte d'écriture qui devient en fin de cycle un moyen privilégié d'expression et de communication. En écriture, il y a une compétence à développer d'avantage plus que les autres : celle de la lisibilité ; tout élève qui écrit doit d'abord pouvoir lire facilement ce qu'il vient d'écrire, également être lu sans difficulté par les destinataires.

En fin de cycle, les amazighophones auront l'occasion de s'imprégner d'une culture de l'expression orale et écrite, de formes discussives et de texte courants les plus variés.

En revanche, les élèves non amazighophones seront à l'issue de ce cycle capables de comprendre les textes lus ou écoutés, de formes variées et adaptées à leurs niveaux.

II.5. La pédagogie de l'erreur en production

Dans les différentes périodes de la didactique de langues l'erreur a évolué et jusqu'à nos jours elle est en train d'évaluer même si l'histoire des courants méthodologiques accorde une place croissante à la question de s'écarter et à la norme et que progressivement le terme de « erreur » est devenu plus important que celui de « faute », on peut s'étonner néanmoins de la place mineure accordée à l'erreur en didactique des langues.

Pendant longtemps, l'erreur était considérée comme l'effet de l'ignorance. Étant donné l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, elle occupe une place importante au centre de la didactique moderne.

Les erreurs font partie du processus d'apprentissage car elles prouvent que l'interlangue de l'apprenant fonctionne, c'est nécessaire d'utiliser les erreurs comme un outil de remédiation.

Ainsi, elles ne sont plus négatives par contre elles sont un moyen d'apprendre. Ce qui constitue la pédagogie de l'erreur.

Christine TAGLIANTE propose plusieurs types d'activités : activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi. L'activité de conceptualisation grammaticale représente la méthodologie de l'approche communicative, l'apprenant développe ses capacités intellectuelles, ses techniques de réflexion, activité de systématisation des règles de grammaire

cette phrase vise à aider l'apprenant à maîtriser les connaissances qu'il possède pour pouvoir acquérir de nouveaux savoirs, l'aider à se situer, comprendre ses compétences et à valoriser ses points positifs afin de pouvoir les employer dans sa production écrite, les activités de remplois visent l'appropriation et la fixation des règles grammaticales, que l'apprenante a découvertes en conceptualisation.

En générale en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluation disposition à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Quant aux erreurs, comme elles font partie de processus d'apprentissage, il serait incohérent de les considérer comme inexcusable et comme inconvénients inséparable de ce processus. Au contraire, elles son la preuve que l'apprenant est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de correction ; de cette façon, elle ne considère comme un moyen d'apprendre et aller de l'avant. Donc à l'écrit il grandement conseillé de savoir distinguer ces déférents erreurs de les classifier pour pouvoir y remédier pour ne pas les refaire autre fois.

II.5.1. La conceptualisation

La conceptualisation peut être définie comme « *le processus d'élaboration c'est-à-dire de la connaissance relativement stable d'un aspect du monde. Par exemple un élève élabore le concept de force. Il s'agit fondamentalement d'un processus très proche de la compréhension, moins alors que la compréhension est conjoncturelle et attachée à une situation, la conceptualisation est plus pérenne et générale, c'est-à-dire mobilisable dans déférentes situation* »¹¹.

Le changement conceptuel c'est un processus au quel un individu change le concept à propos d'un aspect du monde, sous l'effet d'un enseignement, par exemple : pour qu'un enfant conceptualise que la terre tourne au tour du soleil, il faut qu'il change sa conception initiale selon lequel le soleil tourne au tour de la terre. Ce processus d'apprentissage essentiel représente souvent des difficultés importantes, il fait l'objet de nombreux travaux.

Selon Lokman DEMERTAS : 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 certains techniques d'analyse de réflexion,*

¹¹ Extrait de MUSIAL(M), PRADERE(F), TRICOT(A), 2012, *Comment concevoir un enseignement ?*, BRUXELLE : de Boeck, P.6.

de synthèse et d'éducation a la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère »¹²

II.5.2. La systématisation

La systématisation c'est l'organisation en un système, fait d'être systématisé, d'être rendu systématique. La systématisation doctrinale, méthodique, scientifique, effort de systématisation logique, une systématisation à outrance.

En linguistique la systématisation processus mis en œuvre chez un auteur, un enseignant, dans une méthode d'apprentissage pour créer une habitude linguistique chez l'élève. « La systématisation fait souvent appel à l'invitation et a la répétition dans des séries d'exercices consacrées au même modèle structural ».

La systématisation à un objectif vaste dans le parcours d'étude de l'apprenant, elle vise à améliorer les pratiques, les occupations et les connivences des personnes qui sont engagées dans la transformation de la réalité, l'analyse de la cohérence et la répercussion de nos actions.

L'objectif constitue : « à 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 »¹³.

La systématisation permet à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées préalablement afin de les reposer dans un cadre communicatif : Le dictionnaire de didactique de français considère que les activités de systématisation entraînent à réaliser un aspect particulier, son fonctionnement réitérés et contrôlés.

Les exemples de ce genre d'activités sont nombreux dans l'unité j'adore ; la systématisation permet à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées préalablement afin de les reposer dans un cadre communicatif. En fonction de l'objectif de l'unité didactique et des prérequis des apprenants, l'enseignant détermine les contenus de l'activité de systématisation. Pour que les activités proposées permettent aux apprenants de fixer ces contenus et pour qu'elles génèrent le plaisir d'apprendre et d'enseigner, il est important

¹² DEMERTAS (L), 2008, *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*, P.100.

¹³ DEMERTAS, (L), Op.Cit, P.101

qu'elles soient des activités interactives qui développent la dynamique et doit l'enjeu ne soit pas purement linguistique.

Alors cela adira l'apprenant à concevoir que les règles grammaticales sont futiles seille ne sont pas appliquer et adapter correctement pour la transmission correcte et convenable du message, si non le message sera transmis d'une façon erronée bien incorrecte. Il est donc conseillé des exercices efforts de reformulation de la règle découverte en vue de pouvoir diminuer le membre d'erreurs à l'écrit.

II.5.3. Appropriation et fixation

Pour approprier une règle ou une structure d'une langue donnée, il faut l'utilisation d'une façon répétitive en oral mais également en écrit. Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découvertes en conceptualisation désirent la pratique d'une structure de manière intensive surtout en interaction écrit. Pour cela il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure. Il faut donc continuer l'emploi répété de la structure à fixer.

II.6. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquents il faut signaler que les élèves ne commettent pas les même erreurs vue leurs niveau hétérogène.

La typologie des erreurs proposée par Nina CATACH peut être d'une aide précieuse. Selon CATACH elle permet de « *rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pou le maitre) de détecter des lacunes, des mesurer des progrès et pour les maitres de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés* »¹⁴

Il faut dire que les erreurs qui se produisent lors du moment d'apprentissage d'une langue ne sont pas dramatique, mais par contre une erreur dans une entreprise peut avoir des dimension plus graves.

Pour James Reason établit qu'ils existent : les fautes basées sur des règles. Selon lui les erreurs œuvrent être détectées des différentes manières, même si on pense que la manière plus

¹⁴ CATACH (N), *L'orthographe française, traite théorique et pratique*, 1986, Paris : Nathan université, PP.287/289

commune de détecter une erreur est par l'action d'un tiers. D'autres auteurs comme Tagliante disent qu'en général il ya cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Ce sont les erreurs de types linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Comme aussi on ne peut pas oublier la double dimension de la langue, dans laquelle l'apprenant peut avoir des erreurs, la production orale et production écrite. Il ya quelques erreurs qu'on peut voir seulement dans une dimension de la langue mais ya quelques erreurs on peut les voir dans deux dimension de la langue, la production écrites des apprenants généralement sont évaluées sous deux aspects différents, le niveau pragmatique et le niveau linguistique.

L'application formelle de typologie est à proscrire, elle ne se comprend que dans une pratique interactive du questionnement orthographique qui s'inscrit dans un comportement métalinguistique l'erreur donc une étape certaine dans le processus d'apprentissage de chaque apprenant. C'est un élément constructif qui aide l'apprenant à surmonter ses obstacles afin de pouvoir avancer et améliorer son écrit.

II.6.1. Erreur renvoyant a la logo-graphie

Les apprenants rencontre pas mal d'erreur d'orthographe lors de la réalisation des expressions écrites ; ils mettent beaucoup de fautes d'orthographe et aussi des fautes lexicales ; le vocabulaire utilisé dans les productions écrites est très mauvais, les apprenants n'ont pas diversifié leurs vocabulaire pour décorer leurs textes nous avons trouver les mêmes idées qui se répètent, car les apprenants n'ont pas fait un effort, ils ont pris les informations établi dans le tableau illustré après la consigne tel qu'il est, sans rien ajouter.

Dans notre travail d'analyse, nous avons trouvés des erreurs relatives à la question de tension consonantique (tusda n targalin) qui présente une difficulté majeure pour l'élève par exemple :

le verbe yeqim \Rightarrow yeqqim \Rightarrow tension de la consonne

Luzin \Rightarrow lluz

axedim : axeddim

On a aussi constaté que les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ne savent toujours pas distinguer entre les deux voyelles « a » et « e » lors du passage à l'écrit en confondront entre elle, cela apparait dans leurs textes ; par exemple : yarra \Rightarrow yerra. tecbaê \Rightarrow tecbeê .

On trouve aussi l'assimilation qui est très fréquente dans la prononciation des mots de la langue amazighs, qui est en fait un grand obstacle lors de la rédaction de l'expression écrite.

On prend un exemple de deux voyelles I+Y=ig : iyejjan « igejjan » ; ww : pp : gg : « Newwed ».

II.6.2. Erreurs sur les homophones lexicales

L'homophone est un mot dans la prononciation est identique à celle d'un autre mot mais dans le sens diffère veut dire même prononciation pas même écriture. L'homophonie du Grèce « homos » (semblable) et « phone » (son), est une source d'erreurs à l'écrit car les homophones s'écrivent différemment dans la plupart des cas. On distingue deux catégories d'homophones :

Les homophones grammaticaux et les homophones lexicaux, ces dernières c'est quand ressemblances existe lexicaux entre deux mots lexicaux ; C'est-à-dire les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. Il ya l'homophonie lexicale entre deux mots appartient habituellement à la même catégorie grammaticale.

L'homophone lexical se distingue des erreurs sur les homophones grammaticaux dans l'accord ou il ne s'agit pas la même méthode ou action de pensée.

Selon le linguiste Alaine BENTOLILA, ces erreurs relèvent de « *la connaissance du monde* »¹⁵

Elles se confient chez les jeunes enfants, ou plus tard en cas de l'inexpérience ou l'incompréhension du lexique, ce qui est le cas des apprenants du collège et notamment les classes de quatrième année moyenne.

On donne quelques exemples, il en va ainsi par confusion :

Afeggag (uxxam) / afeggag (n umyag).

Abeħri (lehlak) / abeħri (aħu).

Aħbsi (taħawsa) / Aħbsi (CD).

¹⁵ DJOUIMAA. (N), *Problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{eme} palier de l'école fondamentale*, mémoire de magister, étude des travaux réalisées dans un établissement de la ville de Batna, 2005.2006 université de Constantine.)

Azal (lqima)/ Azal (lhamu).

IYil (afus)/ iYil (lkettan).

II.6.3. Erreurs sur les homophonies verbales

Se sont les erreurs relevant du domaine de la conjugaison verbale sont fréquente. L'une des causes de ces erreurs c'est lorsque le maitrise de la conjugaison des verbes est assuré, tient en fait que de nombreuses terminaisons se prononce de la même façon ;le choix de la bonne graphie correspondront à l'emploi d'un verbe conjugué passé par l'identification du contexte d'emploi de cette forme on procédant par conséquent à des substitutions .

On trouve plusieurs erreurs relatives à la conjugaison lors des expressions écrites, ainsi les erreurs liées à la particule de l'aoriste, ce dernier est souvent déterminé par l'accompagnent de la particule préverbale « *ad* » du verbe ; cette combinaison est faite en vue d'exprimer le futur « *ad* » n wurmir aherfi.

Les erreurs recensés dans les productions écrites des élèves c'est la notation de la variante « *a* » à la place de « *ad* », par exemple : Atinay : Ad tiney.

Il ya aussi l'aoriste intensif « *urmir ussid* » qui indique les actions continuent ou duratives dans la passé ou le présent. L'aoriste intensif peut se formé de déférentes manières :

- Par la tension d'une consonne : ex : zdem : zeddem
- Par préfixation sur le verbe primaire de « *tt* » ou « *t* » ex : azzel : ttazzal.

II.6.4. La ponctuation

La ponctuation précise le sens de la phrase, elle sert à fixer les rapports entre les propositions et les idées. D'autre part-elle set à marquer, à l'aide de signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture les principaux signes de ponctuation sont :

- Le point (.) marque une grande pause dans la lecture.
- Le point d'interrogation (?) il exprime une demande.
- Le point d'exclamation (!) il se met après une interjection ou a la fin d'une phrase.
- La virgule (,) marque une petite pause dans la lecture.
- Le point virgule (;) il marque une pause moyenne dans la lecteur.

- Les points de la suspension (...) ils indiquent que la phrase est inachevée marquent une interruption causée par l'émotion, la surprise...
- Les deux points (:) ils annoncent les paroles de quelqu'un une énumération, une explication.
- Les guillemets (« ») ils s'emploient pour encadrer une citation, une conversation, une expression.
- Les parenthèses () elles servent à isoler une idée, une réflexion qui pourraient être supprimées sans altérer le sens de la phrase.
- Le tiret (-) il marque le changement d'interlocuteur dans un dialogue.

La ponctuation a pour but l'organisation de l'écrit grâce à un ensemble de signes graphiques elle a trois fonctions principales elle indique des faits de la langue orale, comme l'intonation ou les pauses de diverses longueurs. Elle marque les degrés de subordination entre les différents éléments du discours.

Elle est souvent maltraitée, ou non réelle, sinon inconvenants par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son condition.

Vers la fin, le besoin de l'élève au plan lexical et morphosyntaxique constitue un obstacle de taille qui ne favorise pas une expression organisée et structurée et partant de là son agénésie à utiliser correctement les signes de ponctuation qui organisent et articulent et structurent le message à produire.

Donc la ponctuation rythme la phrase, suggère les intonations, traduit les nuances de la pensée et facilite la lecture. Elle n'a cependant pas qu'une valeur mélodique. Elle répond de fait autant à un besoin de logique qu'à un besoin de rythme.

II.7. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production

L'erreur en production écrite est le résultat d'un manque de compétence en matière de la langue, elle porte une connotation autre que négative puisque elle témoigne la présence des difficultés que rencontre l'apprenant et permet à l'enseignant de mieux les comprendre, comme elle indique aussi à l'enseignant où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé par l'enseignant.

Aujourd'hui, l'élève accepte les jugements, les opinions et les préjugés que 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.

Il existe trois démarches de corriger la production écrite :

La correction envisagée en classe du tamazight ; la correction directe ; la correction stratégique.

II.7.1. Les corrections envisagées en classe du tamazight

La correction des erreurs et les débats qui ont organisées en classe, aide l'élève être initié à réfléchir sur ces erreurs, leur type pour les formuler et également, aborder leurs stratégies.

La correction fait partie de l'apprentissage et doit être envisagée comme un moyen d'impliquer l'élève dans son projet d'apprentissage. Apprendre à l'élève à se corriger, c'est lui apprendre à repérer dans ses productions, les réussites et les difficultés rencontrées pour l'amener à percevoir ses besoins.

Pour l'enseignant l'exercice réalisé par les apprenants constituent pour lui des indicateurs indispensables pour repérer le niveau de construction d'une compétence.

Pour ajuster son action et proposer des activités différenciées, il lui est indispensable de pouvoir relever les réussites et les erreurs de ses élèves.

Ensuite corriger ce n'est pas uniquement vérifier l'adéquation d'une réponse à une question, la correction ne doit donc pas uniquement être centrée sur la réponse, mais proposer de revenir sur stratégies mises en place ; donc la correction doit permettre aux élèves de s'entendre sur les réponses à apporter aux questions posées, d'expliquer leurs choix et de comprendre ce qui justifie la bonne réponse.

Enfin corriger c'est percevoir qu'une question il n'y a pas toujours une réponse unique, au moins au niveau de sa formulation.

La correction invite donc au partage de la production et à la confrontation des stratégies.

L'apprenant essaye de comprendre que la bonne réponse n'est pas le fruit du hasard même si pour une grande partie des habitudes peuvent aider à éviter l'erreur. Ces automatismes doivent

cependant être claire, il ne suffit pas de copier un mot approprié pour s'en souvenir ni de copier plusieurs fois la correction d'un accord.

Il existe deux types de corrections : la première est dite directe et la deuxième se vent stratégique.

II.7.1.1. La correction directe

L'enseignant s'interroge sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans son enseignement pour pouvoir corriger ou perfectionner.¹⁶

L'enseignant doit lire la consigne à ses apprenants, et il s'assure qu'elle a été bien reçue et comprise.

- 1- Il doit aussi expliquer la situation de communication.
- 2- Il doit rappeler certaines caractéristiques de type de texte que les apprenants ont à produire (article, lettre, invitation).
- 3- La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison.
- 4- Il en profite pour passer au près des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants et faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, ou la forme du texte.

Robb et Coll. (1986) 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 signale les erreurs qui doivent en suite être corrigés.
- La correction codée avec les couleurs, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleurs, l'élève devraient en suite 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 correction¹.

¹⁶ Khan (G), 1993, *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, P.114.

Ils ont signalé aussi que les corrections faite par l'enseignant sont sensées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que se soit lexicale, syntaxique ou stylistiques, le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

- 5- L'enseignant souligne les erreurs dans les copies en évitant de mettre une note. Ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquentés dans les copies des apprenants, pour élaborer des exercices de remédiassions pour chaque type d'erreurs.

II.7.1.2. La correction stratégique

D'abord la correction est définit comme « une action de rectifier, d'amender, de ramener à la règle ». En pratique « *examen d'un devoir, d'une épreuve, relève des erreurs qu'ils comportent, en vue d'estimer leur valeur et de les mottes* »¹⁷.

La correction doit être un facteur d'évaluation du travail de l'élève, un facteur d'évaluation en ce sens que l'enseignant tient bon à la réalisation des objectifs fixés dans le programme d'étude, un facteur d'évaluation qui vise à améliorer l'état de la perception et de la réflexion pour élève le niveau de performance de ces élèves.

Bisaillon dit qu'est difficile d'abolir les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe.

Donc d'élaboré une technique de correction stratégique qui se déroule à deux niveaux, le premier c'est d'aider l'élève à détecteur ces curseurs ensuite on lui demande de les corriger.

Ce didacticien même une expérience auprès de deux groupes contrôle et expérimental. Il a appliqué une stratégie intitulée « *auto questionnement* »¹⁸ qui s'appliquent à chaque mot du texte produit.

Les résultats obtenus ont m'entré que la stratégie de révision de texte par autres questionnement ou chaque élève posait trois questions : -Est-ce que le bon mot ?

-Est-il bien écrit ?

-L'accord est-il bien respecté ?

¹⁷ www.Celea.org.cn/teic/91/1009_1705_PDF. Consulté le 29 décembre 2020 à 14 :35.

¹⁸ « Centre national de ressources textuelles et lexicales », 2012, France en ligne : [http://www.cnrtl.fr / définition/ correction](http://www.cnrtl.fr/définition/correction) (consulté le 22/010/2020)

Ces questions aide l'élève à détecter et corriger leurs erreurs, toutes les recherches dans ce domaine montre que les erreurs fond partie incitante du contenu et da la forme.

Donc il faut apprendre à en permettre un certain membre et ne plus marquer tout la copie avec le stylo rouge.

Aussi faire beaucoup de commentaires pour l'élève dans leurs erreurs et l'enseignement apprenne à distinguer les types des erreurs ; erreurs linguistiques se reportent à l'orthographe et à la grammaire des erreurs de contenu.

Si on parle du sujet demandé reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant la il devrait inviter sur l'impotence du contenu , tout en essayant de mettre en œuvre les moyens didactiques capables de permettre aux apprenants de mieux affronter certains types d'erreurs et de savoir les classer.

II.7.2. Le travail en groupe

Au premier lieu, le travail de groupe dans une classe de Tamazight consiste un but d'apprentissage à caractère social, qui peut mener au second lieu, a une amélioration des performances des élèves en productions écrites. 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 de travaux de Vygotsky de Bruner qui applique une démarche de construction des savoirs a partir de ceux qui est 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 des compétences, l'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs intérieurs* »¹⁹.

.Les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif et permettent aussi a chaque élève de l'assurance en parlant, pose des questions entraine une pensée critique, échange et confronte ses idées.

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

¹⁹ REUTER (Y), 1969, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, P.79

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'émetteur d'un message, ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de 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.

Selon Vygotsky : « *Le travail fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement* »²⁰.

Ce concept peut être définie comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel et le niveau proximal, le niveau actuel c'est ce que l'enfant peut réaliser tout seul, par contre le niveau proximal c'est ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui.

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 effectif, 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'explication de la critique venant des autres.

La correction non publique, qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme source majeure de la perturbation des élèves en question.

L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein de 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...).

²⁰ Vygotsky, 1985. Cité par Reuter (Y) P.112. Op.Cit. P83.

Finalement, 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, paraît par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue effectivement comme une aide nécessaire.

II.7.3. Stratégies de remédiation

Parmi les stratégies de remédiation qui concernent le contenu on peut citer : les stratégies de la révision. Elle consiste à répéter ou à récapituler l'apprentissage non acquis en utilisant les mêmes points de départ, les mêmes supports et la même démarche que lors de sa première présentation. Pour l'interprétation on l'acte des erreurs en production écrite nous proposons du présent travail quelques mesures à prendre en tant que techniques efficaces en vue de les faire disparaître dans le plus court délai :

- « Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenant afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.
 - Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de régler inadéquate dans un contexte donné.
 - Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.
 - Pour ce faire, 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.
 - En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.
 - Les erreurs qui ne sont point que des lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines Stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer.
- Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

- *Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelle des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs »²¹.*

La remédiation pédagogique implique un travail en amont et en aval un travail en aval
Sous forme de régulations successives ayant pour principale objectif de réduire
immédiatement et autant que possible les insuffisances constatées. La production écrite est une
action très appréciable pour mieux faire agencer ou centrer l'enseignement de la langue
amazighe. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent à identifier les moyens et
les démarches les plus convenables pour une didactique active et efficace d'elle.

Conclusion

D'après l'étude théorique de deuxième chapitre, nous insistons sur l'écrit et exactement sur la
production écrite, car c'est le domaine où les élèves doivent écrire selon un sujet ou des
compétences précises pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible.

Ensuite, on a parlé de la pédagogie et des typologies de l'erreur dans les productions écrites,
l'apprenant rencontre des difficultés dans la rédaction de ses productions à cause de diverses
raisons telles que la pauvreté du bagage linguistique ce qui dévoile la connaissance imparfaite
de la langue ; on a remarqué que les apprenants ont un vocabulaire peu satisfaisant sur le
thème traité mais malheureusement d'après les résultats obtenus, les difficultés les plus
rencontrées par les élèves sont au niveau d'orthographe, syntaxe et linguistique.

A la fin de ce chapitre, on a retrouvé des stratégies de remédiations dans les productions
écrites avec l'enseignant qui doit faire des efforts pour pouvoir travailler la phase de cette
dernière qui est très importante, cela peut être l'obstacle de l'apprenant lors de la rédaction
d'une production écrite.

²¹ DEMIRTAS, (L), Op.Cit. P.18.

Conclusion générale

Nous avons présenté dans ce mémoire le but d'avoir une idée générale, claire sur le statut d'erreur et le processus d'écriture des élèves et de voir comment ils réfléchissent lors de la rédaction d'une production écrite.

Nous avons présenté dans la partie théorique quelques notions sur l'écrit et l'analyse des erreurs. On a parlé aussi sur les différents types d'erreurs rencontrés par l'apprenant dans la rédaction d'une production écrite.

Notre travail est une étude purement descriptive des erreurs des élèves apprenant la langue amazighe et le résultat auquel nous avons abouti sont une tentative de découverte dans ce domaine de recherche qui demeure un espace étendu à que ce travail ne prétend nullement cerne. Il est évident qu'analyser les erreurs, les traiter en s'appuyant sur leurs nature, amènent l'élève à progresser puisqu'il lui a été permis d'identifier une procédure, un savoir qu'il va pouvoir réemployer plus facilement. De ce fait, nous nous sommes basés sur la pédagogie de l'erreur en production écrite. Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'objectif principale de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité, l'importance du travail d'écriture est préférable de ne pas faire uniquement écrire aux apprenants, il faut leurs apprendre comment le faire c'est-à-dire enseigner aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes. Nous avons consacré tout un chapitre afin de voir dans quelques mesures, l'expression écrite est efficace pour apprendre la langue amazighs, au point qu'elle est une activité évaluative de l'apprenant elle orne et augmente son apprentissage. L'objectif de notre recherche est de travailler sur le statut des causes des erreurs dans l'apprentissage de la langue amazighe, pour se faire nous avons essayé de déchiffrer les problèmes majeurs qui provoquent des fausses productions écrites.

Enfin, on rappelle que l'enseignant doit réserver des séances pour les productions écrites afin de développer les capacités rédactionnelles chez les élèves. Il faut obliger tout les apprenants à utiliser le brouillon par ce qu'il y des élèves qui rédigent directement en propre et qui ne savent pas l'utilité de brouillon. Finalement il faut habituer l'apprenant à évaluer et corriger ses rédactions.

Références bibliographiques

Les ouvrages :

- 1-ASTOLFI (J.P), 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF, éditeur.
- 2- CATACH (N), 1986, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris: Nathan Université.
- 3- CHAMPAGNE (M) et BOURDAGES, 1993, *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé international.
- 4- DECOMPS (D), 1999, *La dynamique de l'erreur*, Hachette, Paris.
- 5- DEMIRTAS (L), 2008 *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*.
- 6- GRUCA (I) et CUQ, (J-P) 2002, *Cours de didactique du français LE et LS », Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble.*
- 7- HALTE, (J-F), 1992 « *la didactique du français* », Paris, PUF, p 102.
- 8- KHAN(G), 1993, *Des pratiques de l'écrit*, Hachette.
- 9-MUSIAL(M), PRODERE(F), TRICOT(A), 2012, *Comment concevoir un enseignement ?*, Bruxelles de Boeck.
- 10- MARTINEZ (P), 2002, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que-sais-je ? Paris.
- 11- PROQUEIR(R) et FRAUENFELDER (U),1980, *Enseignement et apprenants face à l'erreur*, IFDLM.
- 12- REUTER, (Y), 1969, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- 13- ROIER (J-M), 2002, *La didactique du français*, Coll. Que-Sais-je ?, Paris, P.U.F.
- 14- TAGLIANTE (Ch.), 2001, *La classe de langue*, Paris, clé international.

Les dictionnaires :

- 1- CUQ (J-P) et Alli, 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, clé international/Asdifle.
- 2-CUQ (J-P), 2008, *Dictionnaire pratique de FLE*, Paris.
- 3- -CUQ (J-P), 2003, *Dictionnaire de didactique du français LE et LS*, Coll. Asdifle, clé internationale, Paris.
- 4- GALISSON(R) et COSTE(D), 1976, *Dictionnaire didactique de langues », Hachette.*
- 5- Le nouveau petit Robert, 2009, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*, millésime.
- 6- ROBERT (J-P), janvier 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'essentiel français*, 2^{ème} édition.

Références bibliographiques

Mémoire de magistère :

1- DJOUIMAA (N) ,2005-2006, *Problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale*. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine.

2- MOIRAND(S), cité par SAOULI (S), soutenance en 2019, *Analyse des erreurs de grammaire en FLE, la détermination en expression écrite cas des élèves de 4^{ème} année moyenne*, CEM frères BARKAT, Biskra, mémoire de magistère, Paris8.

Les sitographies :

1- www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm.

2- www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf.

3- www.apfmalte.com/.../Une%20methodologie%20de%20l'ecrit.ppt.

4- www.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf.

Tazwert

Tuylayt tamaziyt d tutlayt tayemmat n wegduw amaziɣ, i yis id-yettbeggin timagit-is, ɣas akken zik ur tessi ara amkan-is di tmetti maca tura tekcem tayult tamsinent, bdan aselmed-ines i tikelt tamenzut deg useggas n 1995 ; tuɣal d tayennawt deg tmurt n Lzzayer deg useggas n 2003, d tunsibt seg 7 di meyres 2016.

Ulamma æddan aṭas n yiseggasen ɣef unekcum n tutlayt tamaziyt ɣer iɣerbazen nney, maena anelmad ar assa d wussan mazal-it ur issin ara tira ines .

Inelmaden n tutlayt tamaziyt ttmagaren-d uguren meqren di leqraya-nsen,ama dayen ienan asusru ama dayen ienan tira, akken nezɣra tutlayt-nney tewæer u tmusni ;ɣef waya iselmaden uettunefk fell-asen ad welhen inelmaden-nsen ɣer usenfali s tira.

Deg wassay n unadi ntey, nessawed ɣer tifat n wuguren id-nefka di tazwara.

Ad neɣed ad d-nefk tiririt i tmukrist ntey id-yeqqaren :

Dacu-ten wagulen i ixeddem unelmad n weswir wis reba n uɣerbaz alemmas deg yisenfaliyen s tira ? amek ara d-naf tifat i wagulen-agi ?

Uqbel anekcem deg umahil ntey, nezwer-d di kra n turduwin id- yeqqaren :

- Asmili n tutlayt taɣrabt d tutlayin nniven ɣer unelmad i t-yejjan ur yettissin ara tutlayt-is tayemmat.
- Igullen ixeddmn inelmaden,ahat kkan-d si lexsas n yiluɣma d isenfaliyen s tira.
- Yezmer dayen, ur lmiden ara tutlayt tamaziyt deg uɣerbaz amezwaru ulamma d netta id-lssas.
- Akken day yezmer ad yili wugur deg useyti ixeddmn iselmaden i yegrawen n yinelmaden id-yekka wayagi.

Anadi ntey yebda ɣef sin n yihricen :

Aḥric amezwaru :

Di tazwara n uḥric-agi nefkad kra n tbadutin :

Tabadut n wawal agul : Dawal id-yessegzayan yir tamusni n tutlayt ama deg wayen yenan talɣa ney amawal, taseddast d theɣrumt ɣer unelmad.

Tabadut n wagul deg usenfali n stira :

Agul d lexşas deg wayen yerzan aħric n tussna. Imi agul ibeddel unamek i as-fkan zik yef win i yekseb yer taggara-agi, yuçal d allal i d-yessebganen i uselman uguren i d-ttemlilin inelmaden. Tarrayt n usenfar tefka i unelmad tesriħ akken ad yexdem ugulen, s yis-sen i ilemmed. Ma di tarrayt tamensayt, ur ilaq ara yef unelmad ad yexdem ugulen, ilaq ad d-yer deg ikayaden ayen yelmed si tmusniwin.

Syin akin nessegzi-d annawen igejdanen n yigulan i yellan di tenfaliyin s tira :

Igulan n talya :

Talya tettili tşehħa mi ara iqader unelmad ilugan n tira ger-assen :taferkit ma zeddiget, tira ma ttwafehment, azwel n uđris, beħtu n uđris d tşeddarin, ilem gar tşeddarin, ilem uqbel beddu n tira, asigez anda iwata.

Mi d- nejmae isenfaliyen s tira n yinelmaden nufa-d dakken igemmuden mgaraden ger-assen llan wid iqudren ilugan-agi llan wiyad ur ten-qudren ara.

Yer tagara nessaweđ nenna-d dakken inelmaden n weswir wis rebæa xussen timusniwin deg wayen yerzan talya.

Igulen n wugbur :

Anelmad uqbel ad yebdu asenfali-is, ilaq ad yefhem asentel i-as d-yedleb aselmad-is, ilaq dayen ad iqader annaw n uđris i-as d-yefka ;amedya : ma yanna-as -d ad yexdem ađris agelman ur ilaq ara ad d-yaru ađris imsegzi, ađris ilaq ad yebnu yef tlata n tseddarin (tanfalit tamezwarut, tanfalit tis snat, tanfalit n tagara.) anelmad mi ara d-yru ađris-is, tikiwin d tseddarin n uđris adilint msetbaent akken ad iseu anamek.

ayin akin nessigzi-d amgarad yellan gar tucđa d wagul ; tucđa dayen i yef iæmmed unelmad ulama yezra ilugan ilaqen i wakken ur tt-ixeddem ara, maca agul d tawersnit n yilugan n tultayt ney n tira, ur yezri ara unelmad imi uyalen d nutni i d iæwwiqen id-yettaf deg usenfali-is.

ssebba n tucđa tezmer ad tili seg wařas n yiferdisen, tezmer ad tuyal yer tnefsit n unelmad ama d teqlaq, d iyeblan id-yettmager ney ahat d æeggu ar tagara ;yettaf-iten-id d iæwwiqen ara t-yeğğen ur ittwali ara tucđa-is ney ur tt-yettseyti ara, maca akken yebyu yili lħal yezmer ad yebæed fell-as s lemæawna n uselmad-is s yiluyma d isenfaliyen s tira d uwelleh yer useyti, imi agul akken dibaw, i d ufrir, anelmad ma ur yecciğ ara ur yettissin ara.

Aħric wis ssin :

Deg-s nefka-d snat n tbadutin tigejdanin :

Tabadut n tira : D ttawil ney d allal gar wallalen n teywalt s wayes i yezmer unelmad ad d-yini wa d-yessebgen tiktiwin-is d ttextmam-is aked ihulfan-is.

Tabadut n usenfali s tira : Asenfali s tira d armud yezdin aselmed n tira s timad-is, yis-s i yessenfalay umdan ihulfan-is, asenfali-agi yezmer ad yili s ccna, s wunuy ney s wawalen. Yal asenfali yettawi izen i win ara t-yejren ney win ara s-yeslen. Asenfali s tira yesæa azal meqren imi yetteawan bab-is akken ad yissin tira.

Asenfali s tira dellsas n tmusni i yettawin anelmad yer tira iŝeħħan, imi aselmad ilaq fell-as ad iwellah inelmaden-is yer tira ama s tmaziyt ney s tutlayin nniċen.

Asenfali s tira yesæa azal meqren yer yinelmaden n uswir wis rebea imi d aseggas aneggaru deg uyerbez alemmas, tetteawan-iten iwakken ad swejden iman-nsen ukayad n BEM acku darmud n uktazal i tagara useggas .

asmidren d tudsas deg isenfaliyen s tira yessexdam-iten unelmad akken ad ifhem awalen ur yessin ara wa ad yaweċ yer tikti iueeëan akken ad iqeed usenfali-is.

Deg uħric amezwaru nehder-d yef wannawen igejdannen n wagulen, llan dayen wannawen wiyad i d-nefren di tenfaliyin n kra inelmaden iyesean azal meqren, ilaq ad tent-yissin unelmad akken ur sent-ittewad ara gar-asant :

Agulen icudden yer tusda n tergalin : Tusda temgarad gar lmenteq d tira, dayen iyeġġan tutlayt tamaziyt ad tiweir i tira. Amedya : luzin :lluzin ;ad yaf :ad yaff ;isaweċ :yessaweċ.

Asexleċ gar « a » aked « e » : kra n yinelmaden n uswir wis rebea ur ssemgiridin ara gar snat n teyra-agi « a » d « e ». Amedya : yarra :yerra ; akkan :akken.

Igulen icudden yer temsertit : D amgared yellan gar ususru d tira.

Amedya : d+t : D taddart : « tt » ; ww :Tawwurt : « pp » ; i+y : I yeġġan « g ».

Igulen icudden yer uyniyri n umawal :

D sin wawalen, d yiwen nsen di tira wala di lmenteq, meena anamek yemgarad.

Amedya :afeggag (amayag), afeggag (Lssas), yuy tamettut (izweġ), yuy akal (lbiε).

Igulen icudden yer uyniyri n uyag :

Urmir aħerfi :

Llan yinelmaden ixeddmn tuċdiwin di « ad » n wurmir aħerfi, ttarun « a » deg umkan n « ad ».

Amedya : Atiney : Ad t-iney.

Urmir ussid :

Tuċdiwin di tusda n targalt id-yessebghanan urmir ussid.

Amedya : Xedmen :xedmen.

Igulen icudden yer usigez :

Asigez yeeɗa tamlilt meqqren di tira aked lmenteq.

Amedya : Agaz n tuttra « ? » issebgana-d asteqsi, sin waggazen « : » ssebganen-d asegi.

Tikliwin n uselmad di tedwilin usenfali s tira :

Aseyti n tenfaliyin s tira di tesmilt :Aseyti di tesmilt imgarad mlih yef useyti deg uxam ney wehd-k, acku anelmad mi ara s-yesseyti uselmad-is gar wallen-is yeqqar-as-d tuɗiwin-is isseyti-as-tent zdat-s akken ur asent-itteawad ara tikelt nniɗen ; aselmad mi ara d-yefk iluyma ney isenfaliyen ittekkes-d wid d yufraren di tira d wid ixuŕŕen.

- Aselmad ilaq ad asen-d yessefhem asentel i yef ara bnun tanfalit nsen .
- Ilaq ad-asen-d-yefk kra n teskanin n wannaw nuɗris ara xedmen, akken dayen aseyti d uxeddim n tenfaliyin nsen ad yili daxel n tesmilt iwakken aselmad ad ieeddi gar-asen ad iwali acu ara xedmen.
- Axeddim d ugraw gar yinelmaden itteawan-iten nutni wala aselmad, netta ad yesseyti tuɗiwin nsen anelmad ad izer tuɗiwin-is d tid n yimdukl-is.

Table des matières

Sommaire.....	02
Introduction générale.....	04
Chapitre 1 : Types d'erreurs.....	08
Introduction.....	08
I. Définition de la notion de l'erreur.....	08
I.1. Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?.....	08
I.2 Définition en didactique.....	08
I.3. Différents types d'erreur.....	10
I.3.1. Erreur de contenus.....	10
I.3.2. Erreur de forme.....	10
I.3.3. De la faute à l'erreur.....	11
I.4. L'origine de la faute.....	13
I.4.1. La faute dans l'apprentissage.....	14
I.4.2. La faute la responsabilité de l'élève.....	15
I.5. Des questions préalables.....	15
I.5.1. Quelles erreurs corriger ?.....	15
I.5.2. Comment corriger les erreurs.....	16
I.5.3.Quand corrigé?.....	17
I.5.4. Pour qui corriger ?.....	17
I.5.5. Pourquoi corriger ?.....	18
Conclusion.....	18
Chapitre 2 : Analyse des erreurs.....	20
Introduction.....	20
II. qu'est ce que l'écrit?.....	20
II.1. Définition de l'écrit.....	20
II.2. Définition de la production écrite.....	21
II.3. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....	22
II.4. L'enseignement /Apprentissage de Tamazight dans le cycle moyens.....	23
II.5. La pédagogie de l'erreur en production.....	25
II.5.1. La conceptualisation.....	26
II.5.2. La systématisation.....	27

II.5.3. Appropriation et fixation.....	28
II.6. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits.....	28
II.6.1. Erreur renvoyant a la logo-graphie.....	29
II.6.2. Erreurs sur les homophones lexicales.....	30
II.6.3. Erreurs sur les homophonies verbales.....	31
II.6.4. La ponctuation.....	31
II.7. Les démarches à suivre par l’enseignant en séance de production.....	32
II.7.1. Les corrections envisagées en classe du tamazight.....	33
II.7.1.1. La correction directe.....	34
II.7.1.2. La correction stratégique.....	35
II.7.2. Le travail en groupe.....	36
II.7.3. Stratégies de remédiation.....	38
Conclusion.....	39
Conclusion générale.....	41
Références bibliographiques.....	43
Résumé en kabyle.....	46
Corpus.....	51
Table des matières.....	64