



Université de Damiette

Faculté de Pédagogie

Département de Curricula et de Méthodologie

Utilisation de l'Approche de la Pédagogie de l'Erreur pour Développer les Compétences de la Performance Écrite chez les Futurs Enseignants du Français

استخدام مدخل بيداغوجيا الخطأ لتنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب
المعلمين بقسم اللغة الفرنسية

Thèse présentée

Pour L'obtention du grade de magistère en éducation

(Méthodologie du FLE)

Préparée Par

Esraa Mohamed Abd El Rahman Rashwan

Sous la direction de

Prof. Dr.

Gamal El Chahat Abd El Halim

Professeur adjoint du curricula

et de méthodologie du FLE

Faculté de Pédagogie

Université de Damiette

Dr.

Mahmoud Ezz El Arab Abd El Kader

Maître de conférences de curricula

et de méthodologie du FLE

Faculté de Pédagogie

Université de Mansoura

2020

Introduction:

La langue française a quatre arts, l'écoute, la lecture, l'écriture et la parole, et l'expression orale lie par l'écriture et la parole. Si elle était associée par la parole, elle est la conversation ou l'expression orale, et il utilise la langue parlée et besoin d'un parleur et un écouteur et un message à un moment donné, Et si l'expression était associée par l'écriture, elle est l'expression écrite et montrer son importance lorsque le besoin humain de transférer significations et d'idées entre une personne et une autre les étendent le temps et l'espace, et doivent être disponibles dans les conditions d'expression écrite et les critères doivent être forms par les apprenants, ainsi que d'une capacité élevée en l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire et les structures linguistiques droite et la ponctuation, et ces capacités sont: la capacité de penser logiquement - la possibilité d'organiser des idées - La capacité d'écrire avec précision et identifier - La capacité d'écrire clairement) (**Mona yasin, 2002**).

L'expression dans la langue seconde ou langue étrangère est difficile pour l'enseignant ou l'apprenant où ces apprenants participent à une société qui est déjà régie par la langue et la culture. (**Ethe, 2014**).

De plus, la performance écrite est une exposition dans laquelle les capacités grammaticales, orthographiques et écrites de l'étudiant apparaissent, et en même temps, c'est un domaine dans lequel il exerce ce qu'il a appris de ces capacités, et que l'écriture affecte, même indirectement, les degrés de l'apprenant obtenus aux examens du reste des matières, l'étudiant peut manquer l'orthographe, ce qui change le sens de la réponse qui était correcte dans son esprit, ou il le trahit en l'exprimant et l'exprime de manière erronée et perd son degré. (Rehab Zanati, 2013).

* la documentation a suit le style (Nom d'auteur, année: numéro de page)

Parmi les performances de l'expression écrite, que l'enseignant doit développer l'expression écrite pour que les apprenants se préoccupent de ce qui suit, que nous pouvons classer en trois axes:

- Que l'apprenant soit capable d'écrire dans le bon sens (aimer écrire et être capable d'écrire sur l'un des sujets contemporains ou intéressés).

- L'apprenant peut corriger (vérifier l'orthographe et l'orthographe correctes et utiliser les phrases complètes et variées).

- Que l'apprenant soit capable de formuler et d'épeler des mots (se référer aux sources et références pour trouver le mot difficile).

A fin de mieux aider les apprenants à développer leurs compétences en écriture , les enseignants peuvent créer avec eux un référentiel pour mettre en valeur les divers éléments qui contribuent à la qualité de l'écriture , répartis sous les trois catégories suivantes:

a) Pour bien écrire (comme aimer écrire, écrire sur des sujets que l'on connaît ou que l'on trouve intéressants).

b) Pour bien corriger (vérifier l'orthographe , utiliser des phrases complètes et variées).

C) Pour bien orthographier (écrire souvent, consulter des ressources et des outils de référence pour trouver un mot difficile). (**Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à le 3 e année, 2006: 16**).

Parmi les approches modernes qui ont intéressées de développement les compétences: approche systémique, approche historique, approche structuraliste, approche fonctionnaliste, approche empirique et approche pédagogique.

L'entrée idéologique comprend une gamme de pédagogies telles que la pédagogie pédagogique, la pédagogie contractuelle, la pédagogie des projets, la pédagogie de la résolution de problèmes, la pédagogie de la pédagogie, la pédagogie intégrative, la pédagogie erronée.

La recherche actuelle se concentre sur la pédagogie de l'erreur, où la pédagogie traditionnelle punit les étudiants avec une punition sévère, responsable de leurs erreurs commises en raison de

leur impitoyabilité, de leur indifférence et de leur manque d'attention à ce que l'enseignant a dit. Ensuite, l'erreur est un terrible acte de comportement négatif, le succès a été lié à la mesure dans laquelle l'apprenant s'est éloigné des erreurs qui ont constitué le travail accompli et a miné l'originalité de la production et réduit la liberté de performance, les applications, les fonctions et les activités de l'élève.

Comme **Label (2012)**, 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 correction des erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage:

- a) Pour l'enseignant: l'analyse des erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.
- b) Pour l'apprenant: Cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.
- c) Pour l'enseignement: 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 (assurer la régulation du programme d'enseignement). (**Label Amel. 2012:14,23,24**).

L'approche de la pédagogie de l'erreur se divise les erreurs entre deux parties: erreur de contenu, erreur de forme, préparation d'une liste de types d'erreurs et présentation aux étudiants, en fonction de chaque type avec un code spécifique différent de l'autre. L'enseignant demande aux étudiants de corriger ces erreurs elles-mêmes avec suffisamment de temps pour la correction. Cela développera leur confiance en soi et ne répétera pas ces erreurs et développera leurs compétences en écriture. L'enseignant recueille des textes écrits corrigés par les étudiants et choisit les meilleurs textes corrigés et appliqués aux étudiants (écrit sur le tableau).

La recherche dans le domaine des programmes et l'enseignement des langues étrangères a montré que le traitement des erreurs orales et écrites est un lieu important dans l'acquisition des langues. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage, il est l'évidence que l'apprenant est activement dans le processus d'apprentissage et de croissance, il est important de corriger les erreurs, de prédire les erreurs possibles et leur classification et traitement. **(Lokman, 2009)**.

L'importance de la pédagogie de l'erreur en tant qu'une stratégie d'apprentissage pour encourager l'apprenant à poser des questions, et de formuler des hypothèses et des questions troublantes, l'enseignant dans cette pédagogie va devenir accompagne de l'apprenant pour l'aider à corriger ses erreurs et ne pas regarder et chasser ses erreurs.

Parmi les études et les recherches qui mettaient la correction de l'erreur:

L'étude **(Maha Bhuti, 2013)** qui a confirmé l'existence d'erreurs d'orthographe communes chez les élèves du primaire en langue arabe, et la chercheuse a utilisé une stratégie proposée qui repose sur l'utilisation d'un traitement de texte pour corriger ces erreurs.

L'étude de **(Rania Hassan ,2011)** porte sur la rétroaction corrective et, plus spécifiquement, sur les croyances des enseignants et des apprenants quant à celle-ci, ainsi qu'à son utilisation dans les classes de FLE en Égypte. Les recherches antérieures indiquent que les croyances des enseignants quant à l'acte d'enseigner influencent leurs pratiques en classe, que les croyances des apprenants influencent leur motivation, leur niveau et leurs efforts déployés pour l'apprentissage de la langue.

1.1- Position du problème de la recherche:

À travers les résultats d'études, de recherches antérieures et des recommandations portant sur les compétences de la performance écrite telles que:

- L'étude d'Al Sayed (2003) qui a utilisé une stratégie basée sur la méthode de formation ciblée et de résolution de problèmes pour développer certaines compétences de l'expression écrite gratuites chez les futurs enseignants de quatrième année à la Faculté de Pédagogie l'Université de Tanta.
- L'étude d'Abdel-Ghani (2004) L'étude vise à développer les compétences de l'expression écrite chez les étudiants préparatoires de troisième année, Al-Azhari, en utilisant certaines activités linguistiques de manière communicative. L'étude a révélé que l'utilisation d'activités linguistiques dans l'enseignement des langues aide à développer les compétences de l'expression écrite chez les étudiants. Cet apprentissage ne se fera que par l'interaction des étudiants à travers les activités utilisées dans le programme de manière communicative.
 - L'étude d'Ibrahim (2006) qui a confirmé une faiblesse de compétences d'écriture chez les étudiants de deuxième année du cycle secondaire et le chercheur a utilisé l'éducation coopérative pour développer les compétences de l'expression écrite en français pour les étudiants du secondaire. Cette étude a recommandé l'utilisation de nouvelles stratégies et approches pour développer les compétences de l'expression écrite.
 - L'étude de Bashir (2014) qui utilise une stratégie de brainstorming pour développer les compétences de l'expression écrite créatif chez les étudiants du secondaire.
- L'étude d'Al kassas (2014) la chercheuse a remarqué la faiblesse des étudiants dans les mots et les compétences en

écriture française à travers de sa travail, l'étude exploratoire et la recherche ont confirmé une grande partie de ce fait, et les résultats des recherches précédentes ont mis en évidence l'importance et l'efficacité des activités linguistiques dans le développement de différentes compétences linguistiques, donc la chercheuse a été utilisé les activités linguistiques dans le développement du vocabulaire en français pour les étudiants du cycle préparatoire.

- L'étude d'Ezz El Arab (2016) qui a utilisé un programme d'enrichissement basé sur les stratégies argumentatives pour améliorer la production écrite en français chez les futurs enseignants à la faculté de pédagogie.
- Dans les limites de ce que la chercheuse a vu des études et des recommandations précédentes qui ont confirmé une faiblesse dans les compétences de l'expression écrite ,et ces études ont recommandé l'utilisation de nouvelles stratégies et approches pour développer les compétences de l'expression écrite.
- À travers l'étude exploratoire menée par la chercheuse pour déduire le niveau des compétences de l'expression écrite chez les étudiants enseignants de troisième année à la Faculté de pédagogie de Damiette au cours de l'année académique 2016-2017, qui a confirmé l'existence d'une faiblesse dans les compétences de la performance écrite et donc il est nécessaire de développer les compétences en écriture des étudiants par utiliser de nouvelles approches et stratégies qui aident à développer les compétences de la performance écrite.

1.2- Problématique de la recherché:

La problématique de cette recherche actuelle est représentée dans la faiblesse des compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants au département de français à la faculté de

pédagogie. Celle que nécessite l'utilisation de stratégies d'enseignement modernes qui aident à développer les compétences de la performance écrite. Le problème de la recherche actuelle peut être formulé dans la question principale suivante:

"Quelle est l'efficacité de l'approche de la pédagogie de l'erreur dans le développement des compétences de la performance écrite chez les étudiants de la troisième année du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette?"

Cette question principale est divisée en sous-questions suivantes:

1. Quelles sont les compétences écrites nécessaires chez les étudiants de la troisième année du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette?
2. Jusqu'à quel niveau les étudiants du français à la faculté de pédagogie possèdent –ils ces compétences?
3. Quelle est la perspective de l'approche de la pédagogie de l'erreur pour développer les compétences de la performance écrite chez les étudiants de la troisième année du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette?
4. Quelle est l'efficacité de l'approche de la pédagogie de l'erreur pour développer les compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants de la troisième année du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette?

1.3- Objectifs de la recherche:

La recherche actuelle a pour objectif de:

- Développer les compétences de la performance écrite en français chez les étudiants de la troisième année au département de Français.

- Vérifier l'efficacité de l'approche de la pédagogie de l'erreur pour développer les compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants.

1.4- Importance de la recherche:

Cette recherche peut contribuer à :

- Présenter une grille des compétences de la performance écrite nécessaires aux étudiants de langue française.
- Attirer leur attention sur le développement du curriculum en incorporant une nouvelle stratégie ou l'approche de la pédagogie de l'erreur dans le développement des compétences en écriture des élèves.
- Ouvrir de nouveaux domaines à d'autres recherches portant sur d'autres stratégies dans le développement des compétences de la performance écrite.
- Travailler pour investir du temps et des efforts.
- Renforcer la confiance entre l'enseignant et l'apprenant, en particulier au niveau universitaire.
- Présenter une solution pour réduire les erreurs répétées des élèves.
- Augmenter la capacité des apprenants à prendre des responsabilités.

1.5- Limites de la recherche:

L'actuelle recherche se limite à:

- Un échantillon d'étudiants de la troisième année au département de français dans la faculté de pédagogie de Damiette, comme un groupe expérimentale.
- Quelques compétences de la performance écrite nécessaires chez les futurs enseignants de la troisième année au département de français dans la faculté de pédagogie à Damiette.

1.6- Instruments de la recherche:

- Une grille des compétences de la performance écrite nécessaires chez les futurs enseignants de la troisième année au département de français dans la faculté de pédagogie à Damiette.
- Un test des compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants de la troisième année du français dans la faculté de pédagogie à Damiette.
- L'approche de la pédagogie de l'erreur pour développer les compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants de la troisième année au département du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette.

1.7- Hypothèses de la recherche:

La recherche actuelle a essayé d'examiner les hypothèses suivantes:

- 1- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiantes au pré et post test de la performance écrite en faveur du post test.
- 2- L'approche de la pédagogie de l'erreur a une grande efficacité pour développer les compétences de la performance écrite chez les futurs enseignants.

La performance écrite:

Selon (**Saldanha, 2010**), la performance écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

Comme **AZRA Jean-Luc**, nous pouvons dire que toutes les définitions sont d'accord que une performance écrite est un travail écrit produit par l'étudiant. Ainsi, un micro-test de vocabulaire sur feuille est déjà une production écrite. Cependant, on considérera plutôt ici celles qui partagent les caractéristiques suivantes:

Elles exigent de construire un contenu informatif personnel (c'est-à-dire qu'elles ne consistent pas seulement à recopier ou à traduire).

Elles ont une certaine ampleur, de quelques lignes à quelques pages (elles doivent contenir plusieurs phrases voire plusieurs paragraphes, et organiser les relations entre eux). En général, elles exigent un apprentissage concomitant de vocabulaire ou de structures (autrement dit, l'étudiant doit faire appel au dictionnaire, à des ressources sur internet, ou encore à des modèles qui lui sont proposés).

Enfin, elles tendent à mettre en pratique des formes préétablies et correspondant aux usages francophones (correspondances, récits, rédactions, articles, documents administratifs...); autrement dit, elles devront s'éloigner des formes en usage dans la langue de l'apprenant, si elles diffèrent. (**Jean-Luc. 2015**).

La chercheuse peut définir la performance écrite comme une manière concrète produit par l'apprenant pour exprimer ce qu'il a dans la tête ou de voir ou d'entendre des pensées et des sentiments et montre la culture de l'individu et l'étendue de ses connaissances et prédit le niveau culturel de l'individu, ce qui nécessite donc une plus grande maîtrise des compétences.

Le Processus de la performance écrite:

La performance écrite comprend donc à la fois les processus de rédaction et le texte rédigé.

Harmer propose qu'"il existe certains aspects à prendre en compte dans le processus d'écriture, comme l'utilisation de la langue (grammaire, vocabulaire et liens"), la ponctuation et la mise en forme, l'orthographe, la vérification de l'écriture pour les mots de répétition inutiles. ou des informations, en décidant des informations sur chaque paragraphe et de l'ordre dans lequel le paragraphe doit être inséré, en notant diverses idées, en sélectionnant la meilleure idée à inclure, en écrivant une copie vierge de la version corrigée et en écrivant une version approximative. (**Jeremy Harmer, 2002: 257**).

L'importance de l'écriture:

Selon (Graham (2006), Bangert-Drowns&Hurley et Wilkinson, (2004) Graham et Perin (2007a), Smyth (1998), Applebee (1984), Graham et Hebert (2010, 2011)) L'écriture est un outil qui peut être utilisé pour atteindre divers objectifs:

- Il fournit un moyen de maintenir des liens personnels avec la famille, les amis et les collections, même lorsque nous ne pouvons pas être avec eux.
- Les gens utilisent l'écriture pour créer des mondes imaginaires, raconter des histoires, partager des informations, explorer qui ils sont, combattre la solitude et raconter leurs expériences. En fait, écrire sur ses sentiments et ses expériences peut être bénéfique psychologiquement et physiologiquement).
- L'écriture fournit un outil puissant pour influencer les autres.
 - L'écriture est également un outil indispensable pour apprendre, rassembler, réserver et transmettre des informations de manière large. La permanence de l'écriture rend les idées facilement disponibles pour la révision et l'évaluation; son caractère explicite encourage l'établissement de liens entre les idées et sa nature active favorise l'exploration d'hypothèses non examinées. L'impact de l'écriture sur l'apprentissage a été décrit dans deux méta-analyses, qui ont révélé que l'écriture sur le contenu améliorerait l'apprentissage des élèves.
 - la compréhension du texte s'améliorait lorsque les élèves écrivaient sur le matériel qu'ils lisaient. Ce fut le cas pour les étudiants en général et pour les étudiants qui étaient des lecteurs / écrivains plus faibles en particulier. Ce fut également le cas lorsque les élèves ont écrit sur le texte dans des matières diverses (arts du langage, sciences, sciences sociales) ou des genres (exposition et narration). Quatre types d'activités d'écriture ont été jugés efficaces: écriture

prolongée, rédaction de résumé, prise de notes et réponses à des questions.

- L'enseignement de l'écriture a eu un impact positif sur la qualité de lecture des élèves. L'enseignement des compétences en orthographe et en syntaxe a amélioré les compétences en lecture des élèves.

Les fonctions de la performance écrite:

Il y a six fonctions de l'expression écrite:(Yassine, 2005:

1. Fonction référentielle: correspond aux informations objectives transmises.
2. Fonction expressive: correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés (fonction de la subjectivité).
3. Fonction cognitive: correspond à toutes les implications du lecteur: questions, ordres, interpellations.
4. Fonction phatique: correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit: (ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité).
5. Fonction métalinguistique: correspond aux définitions intégrées dans le texte. On définit et on explique un mot avec d'autres mots.
6. Fonction poétique: correspond à la transformation du texte en message esthétique, choix original des mots, des tournures, écart du style.

Distinction entre la rédaction et la performance écrite:

Selon Fleurantin (2010), Mekherbeche (2013) et Hadj (2014), on peut distinguer entre la rédaction et l'expression écrite comme suit:

- La rédaction renvoie à une dimension scolaire mais l'expression écrite renvoie à une dimension sociale.
- Dans la rédaction, l'enseignant donne un sujet aux élèves et l'élève écrit pour l'enseignant en vue d'être corrigé.
- L'expression écrite permet à l'élève de cerner le contexte de production d'écrits ce qui peut être un facteur de motivation : pourquoi vais-je écrire ? Pour qui ? Dans quel(s) but(s)? etc.

- la rédaction semble restreindre l'élève dans sa production et mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographe, grammaire, vocabulaire...).
- L'expression écrite donne davantage une liberté d'expression à l'élève où l'erreur serait finalement facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée.
- Dans la rédaction, Les textes produits par les apprenants seront évalués dans la séance de cours par l'enseignant.
- L'expression écrite met l'accent sur le développement cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte, aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité réalisée par les apprenants. Dans l'expression écrite l'apprenant a le droit de corriger et de modifier leur texte avec l'intervention de l'enseignant.

Importance des compétences de l'expression écrite:

Selon (V Satya Sri Durga & C S Rao, 2018), les élèves doivent améliorer leurs compétences en expression écrite pour:

- Rédiger des documents techniques, des documents de recherche et exposer les faits et informations appropriés.
- dans la recherche et l'obtention d'un emploi.
- faire des présentations et des rapports, etc.
- Pour améliorer les compétences de communication.
- Pour améliorer la créativité, l'exploration et la compréhension de soi.

Les aspects considérés dans l'évaluation de l'écrit:

Selon Belazreg Nassima (2014) Il est signaler que Dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit, l'évaluation ne se fait pas uniquement sur le texte comme trace écrite mais, il y a des aspects :qu'il faut prendre en considération et parmi ces aspects on a

1- le contenu:

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est précisée développer ou ‘accordée aux détails qui viendront appuyer .illustrer ces idées et ces informations

2- le style:

C’est l’utilisation de divers éléments linguistiques (ex : synonymes, types de phrases). Pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l’intérêt du .public cible

3- l’organisation du texte:

Il s’agit pour l’élève, de faire ressortir clairement l’intention de communication par un agencement et un enchaînement logique et pertinent des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou .ces informations devraient préciser davantage son message

4- les règles de langue:

C’est la capacité qu’a l’élève d’employer correctement l’orthographe d’usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté. Il faut savoir que les éléments mentionnés dessus peuvent être évalués séparément, mais c’est l’interaction entre les différents .éléments qui permettra à l’élève de donner un sens à son texte (Timesguida Nassima, 2014)

Les quatre composantes de l’écrit:

Ces composantes, reprises et adaptées du modèle de Levelt (1989) conçu initialement pour décrire la production orale, sont la conceptualisation, l’énonciation, l’encodage et la materialization (Montésinos-Gelet, 2013). Dans le cadre de cette recherche, nous

telles qu'elles ont 'vous présentons les quatre composantes de l'écrit été enseignées lors d'une journée de formation.

La conceptualisation est la composante qui consiste à produire et à sélectionner des idées en fonction de ce que l'on veut écrire et des destinataires à qui l'on s'adresse.

L'énonciation est une composante linguistique de haut niveau qui implique de transformer les idées en discours, en portant attention à leur formulation à travers des choix syntaxiques, lexicaux et de formes verbales.

Absent du modèle de Levelt, puisqu'il est particulier à l'écrit, **l'encodage** est une composante linguistique de bas niveau qui concerne l'orthographe, la connaissance des correspondances phonèmes-phonogrammes, des règles de positionnement et de légalité orthographique.

Enfin, **la matérialisation** est une composante physique visuomotrice impliquée dans la graphomotricité et la mise en page. Sans être présente en tant que telle dans le modèle de Levelt, elle correspond à l'articulation lors de la production orale.

L'approche de la pédagogie de l'erreur: est une approche de l'enseignement et l'apprentissage est basée sur l'erreur en tant que stratégie d'apprentissage et c'est en diagnostiquant l'erreur, en connaissant son type, en identifiant sa source et en la traitant.

Objectifs de l'erreur:

Selon **Corder (1973, P. 262)** et **Stig (1975)**, étudier les erreurs des apprenants a également des applications pratiques immédiates pour les enseignants de langues étrangères: Les erreurs fournissent des commentaires pour les enseignants:

- 1) Informer les enseignants de l'efficacité de son matériel pédagogique et de ses techniques d'enseignement.
- 2) Montrer pour les enseignants quelles parties du programme qu'il a suivies ont été mal apprises ou enseignées et nécessitent une attention accrue.

- 3) Leur permettre de décider s'il doit consacrer plus de temps au sujet sur lequel il travaille.
- 4) Donner à l'enseignant la preuve de sa maîtrise de la langue étrangère.
- 5) Obtenir également des informations précieuses sur les difficultés des apprenants à différentes étapes. Ces informations sont importantes pour la planification des cours et la construction du matériel pédagogique.

Principes de la pédagogie de l'erreur:

Selon Gamil Hemdawy (2015):

- a. **L'erreur est la base de l'apprentissage:** l'apprenant ne peut acquérir des expériences, des connaissances et des ressources qu'en commettant des erreurs pédagogiques et en répétant plusieurs fois les tentatives d'apprentissage.
- b. **L'erreur de régénération de la connaissance:** En ce sens que l'erreur n'est pas une ignorance ou un manque de connaissances, mais une connaissance oubliée par l'apprenant ou négligée pour une raison quelconque.
- c. **L'erreur est un phénomène naturel et humain:** Cela signifie que l'une des caractéristiques humaines régulières, naturelles, innées et essentielles est l'erreur, l'oubli, l'ignorance et l'ignorance.
- d. **L'erreur est un droit de l'apprenant:** Cela signifie que l'erreur n'est pas un défaut ou un acte honteux, mais plutôt un droit de l'enfant et des personnes éduquées en particulier, et des droits de l'homme en general.
- e. **Outil d'évaluation d'erreur:** En ce sens que l'évaluation se concentre sur la correction des erreurs, la mesure des

compétences des apprenants et le test de leurs réalisations et de leurs performances pratiques.

- f. **L'erreur basée sur les instructions:** Cela signifie que l'enseignant construit et corrige son apprentissage en fonction des erreurs commises par l'apprenant.
- g. **L'erreur est une mesure complexe:** c'est-à-dire que les erreurs incitent l'enseignant à choisir de nouveaux mécanismes au niveau de la planification, de la gestion et de l'évaluation.
- h. **L'erreur est le base de support:** Cela signifie que l'enseignant n'a pas recours au soutien, au renforcement et à la fixation, sauf en cas d'erreur courante, répétée et urgente.

L'erreur est diverse: les erreurs sont de diverses sources, qu'elles soient organiques, psychologiques, sociales ou pédagogiques, déductives, linguistiques ou épistémologiques.

La pédagogie de l'erreur en performance écrite:

Cette pédagogie correspond à la fois à une attitude et un savoir-faire et la première prime le second. (Lamy, 1981: 4).

Il s'agit d'une procédure qui bondit sur les erreurs commises par l'apprenant pour l'aider non seulement à se corriger mais à ne plus récidiver. Elle consiste à l'exposer aux erreurs et à l'amener à « récupérer », c'est-à-dire lui montrer que ces erreurs peuvent être parfois acceptables dans un autre contexte bien déterminé.

Et comme **Phuc**, la pédagogie de l'erreur ne doit pas se limiter à une seule démarche. Par ailleurs, les nombreuses approches possibles doivent reposer sur quelques principes communs:

- Exposer l'apprenant dans un corpus contenant des erreurs récurrentes.
- Faire déceler les erreurs dans le contexte de production.
- Faire proposer des corrections.
- Chercher à montrer que les erreurs n'en sont plus dans un autre contexte de production.

- Faire formuler la règle d'usage - Consolider le point acquis dans d'autres productions.

Toujours selon le même auteur, les erreurs font partie du processus d'apprentissage car elles prouvent que l'interlangue de l'apprenant fonctionne. Il est donc indispensable d'utiliser les erreurs comme un outil de remédiation. Ainsi, elles ne sont plus négatives. Par contre, elles sont un moyen d'apprendre et de développer. Il s'avère important de comprendre les différents types et sources d'erreurs (Phuc, 2018: 192-200)..afin de pouvoir y remédier

Cause/ source de l'erreur en performance écrite:

Richards identifie plusieurs sources/causes des erreurs de compétence. Il s'agit des erreurs de l'interférence de la langue maternelle, des erreurs intralinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Richards les catégorise encore en quatre sous-catégories : la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant. (Richards, 1971: 174).

Selon Brown, l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. (Brown, 2000: 218).

Par exemple, **Kaweera** conclut qu'il existe deux sources principales d'erreurs, à savoir les interférences interlingues et les interférences intralinguales. Le premier est un transfert négatif de la langue maternelle des apprenants. L'autre implique des erreurs causées par la connaissance incomplète des apprenants de la langue cible. (Kaweera, 2013).

Après avoir étudié et analysé les recherches sur les erreurs commises et les cause/ sources des erreurs, **Hinnon (2014)** suggère différemment qu'il existe trois sources d'erreurs: transfert négatif de la langue maternelle, connaissance limitée de la langue cible et différence entre les mots et les structures de phrases de la langue maternelle et ceux de la langue cible. (Hinnon, 2014: 165-180)

En générale, dans l'apprentissage des langues l'ensemble des erreurs commises trouvent leurs origines dans les catégories suivantes selon (**Richards, 1971 :174**):

5-1- La sur-généralisation.

5-2- L'ignorance des restrictions des règles.

5-3- L'application incomplète des règles.

5-4- Les concepts incorrects conceptualisés par l'apprenant.

5-1- La sur-généralisation

Le même phénomène est désigné par d'autres noms tels que « l'interférence linguistique », « le Français cassé » (étant donné que le Français est notre cas d'étude). Kannas a proposé l'explication suivante de la sur-généralisation en quelque sorte comme un signe de contagion interlinguale.

« Quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1. » (**Kannas, 1994 :252**).

L'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort sans penser suivant le comportement de la langue source, il ne fait que traduire littéralement les règles de sa langue première dans la langue étrangère, une sorte de transposition.

5-2- l'ignorance des restrictions des règles

Cela présente une autre facette de l'élément précédent (la sur-généralisation) vue d'un angle opposé. Il s'agit d'utiliser les règles de la langue cible dans un contexte autre que celui de l'usage propre, c'est pourquoi il est d'une importance cruciale de connaître à bon escient les limites et le champ de l'application des règles de la langue en question. Exemple : la règle de pluriel des mots terminant en « al»
Journal (journaux)- cheval (chevaux)

L'apprenant doit connaître que chaque règle a des exceptions sinon des mots comme : (aval, bal, carnaval, chacal, corral, final, festival, récital, régal.) qui ont la même morphologie mais qui ne suivent pas le même comportement, par contre, ils se contentent de prendre un « s » à la fin au lieu de « aux » comme signe de pluriel.

Ces derniers vont lui poser un problème et lui faire tomber dans le piège de l'erreur.

5-3- L'application incomplète des règles

Dans ce cas, l'apprenant doit connaître tous les domaines d'application de la règle, il doit l'examiner dans son intégralité. En fait, cela est dû aux mauvaises stratégies adoptées par l'apprenant lui-même ou bien aux méthodologies d'enseignements elles-mêmes. Prenons l'exemple de l'accord de l'adjectif de couleur.

Exemple:

S'il y a un adjectif de couleur alors l'accord se fait normalement (ex : Une chemise bleue). S'il y a deux adjectifs dont un de couleur alors il n'y a pas d'accord (ex : Des blousons bleu foncé). Si on qualifie avec un nom alors il n'y a pas d'accord (ex : Des chemises moutarde, Des cravates olive).

5-4- Les concepts incorrectement conceptualisés

Nous parlons ici d'un mauvais usage des acquis et de connaissances. L'apprenant dans cette situation interprète et conceptualise les concepts et le fonctionnement de la langue d'une façon erroné. Le risque est grand de laisser s'installer des règles erronées qui seront difficiles à corriger. (Richards, 1971 :174).

La source de l'erreur en performance écrite:

En général, selon **Christine TAGLIANTE**, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, ce sont « les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.

Mais pour l'expression écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans l'expression écrite. A ce propos, on en distingue deux types : les erreurs de contenu et celles de forme.

1- Erreurs de contenu:

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) de travail, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

2- Erreurs de forme:

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories:

Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales - » tels que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj). Etc.

Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la - conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). Etc.

Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques - telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. ».

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en expression écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui. (TAGLIANTE Christine, 2001: 192).

La remédiation des erreurs en performance écrite:

Selon DEHON et al, (2009). La remédiation est l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise.

Dans cette partie, on peut suggérer quelques démarches que peuvent adopter les enseignants et leurs apprenants en classe du FLE afin de faire face à toutes les erreurs rencontrées durant l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite, de trouver leurs sources et d'y remédier.

Pour les enseignants:

Selon Bhatia (1974: 347), Viau (2009:12), Lyster (2001: 272), on peut dire:

1. Les enseignants devraient consister à libérer ses apprenants de toute charge psychologique négative en les persuadant que l'erreur, comme étant une partie du processus d'apprentissage du FLE, et corrigible. ce comportement positif est toujours appuyé par la motivation qui suscite l'engagement total ou partiel de l'apprenant à accomplir l'activité d'apprentissage et accomplir le but d'apprendre.
2. L'enseignant peut corriger l'erreur que ce soit à l'oral ou à l'écrit, de trois manières:

- Corriger directement l'erreur qui représente la réponse incorrecte de l'étudiant.
 - Explique par la correction implicite de l'erreur en proposant des exemples pareils à la réponse de l'étudiant, mais qu'ils sont corrects; de ce fait, il fera des comparaisons et déduira inconsciemment ses erreurs.
 - Corriger par négociation entre l'enseignant et l'apprenant jusqu'à ce qu'ils se mettent d'accord sur la bonne réponse.
3. L'enseignant doit classer les différentes erreurs en expression écrite fonction du seul critère de « fréquence ». corriger les erreurs qui sont les plus fréquentes en groupe ; et les erreurs les moins fréquentes, et qui exigent un traitement individuel ciblant chaque apprenant à part.
 4. L'enseignant devrait aussi choisir ses exercices de remédiation selon la nature de l'erreur et également le niveau et l'habileté de ses apprenants.
 5. Pour une remédiation efficace, L'enseignant doit inciter les étudiants à manipuler les dictionnaires surtout unilingues en leur proposant une série de phrases ou de textes avec des vides à remplir.

Pour les apprenants:

Selon BOURRAY (2016: 172,173):

1. L'apprenant respecte toutes les étapes de l'écriture, quelle que soit la durée et la forme de la production écrite réalisée; par exemple, pour la planification, créer les idées et les organiser au moyen d'un plan bien précis.
2. L'apprenant doit être toujours le premier lecteur de leur propres textes. Une lecture et relecture permettront d'apporter à leur texte une correction à tous les niveaux, à la forme et au contenu.

3. L'apprenant doit utiliser un dictionnaire (français – français) pour chercher ses mots et en vérifier l'orthographe et la conjugaison.
4. Les apprenants doivent effectuer en dehors de la classe des lectures des textes en français de tous les genres, à savoir des romans, des poèmes, des pièces de théâtre, des articles, des contes et des essais, pour qu'ils puissent éviter toute interférence avec les autres langues, améliorer tous les aspects de la langue, objet d'apprentissage, et les perfectionner.

Les causes des difficultés de la performance écrite en français.

L'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, l'apprenant scripteur en langue étrangère se sent démuni et sa tâche est, généralement, très difficile

: Il se trouve face à de nombreuses difficultés

Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical. -

Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1.

-Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas. (

Walff, 1991, cité par François Mangenot, 2000: 189).

Comme R.Lado a dit « la plus grande partie des difficultés de l'écrit proviennent des divergences qui existent dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques, syntaxiques ainsi que morpho syntaxiques propres à ces deux langues, appartenant aux différentes familles de langue ».

l'écart entre l'oral et l'écrit, l'environnement social et familial que le temps consacré à l'Internet, à la télévision, au magnétoscope, au walkman, à la chaîne stéréo, au portable, restreignent certainement le temps et la disponibilité autrefois attribués à la lecture et à l'écriture. L'existence permanente de ces atouts dans l'environnement de l'étudiant contribue certainement à ce que l'étudiant lise et écrive moins. Cela dit, on ne peut pas nier que l'acte d'écrire, par rapport à l'acte de lire, est presque absent de la vie d'un grand nombre de personnes. En définitive, l'oral l'emporte très souvent sur l'écrit. Et cet état de chose se fait révéler comme un "problème" dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'écrit doit avoir sa place, le manque des connaissances linguistiques c'est-à-dire pour pouvoir comprendre tout ce qu'on lit ou écrire tout ce qu'on veut, il faut posséder un bon vocabulaire et avoir la compétence de communication. Le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire ralentit en effet la vitesse et la compréhension de la lecture et cela rend la lecture et l'écriture difficiles et ennuyeuses, la connaissance insuffisante de la langue maternelle.

L'enseignement/apprentissage insuffisant de la langue maternelle aussi influe sur l'acquisition de la compétence de l'écrit en langue étrangère. Lors de l'enseignement/apprentissage du FLE où cette langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage, quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage, Comme les apprenants ne parviennent pas toujours à bien percevoir les structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils ont recours à la langue maternelle à partir de laquelle ils traduisent ou font des comparaisons pour mieux conceptualiser la structure linguistique du français, l'enseignement/apprentissage insuffisant de l'écrit en langue maternelle Il faut admettre que la plupart de nos apprenants n'ont pas acquis, surtout à l'écrit, de fondements linguistiques solides dans leur langue maternelle, avant de commencer à apprendre le français. L'enseignement/apprentissage de l'écrit est souvent insuffisant même en langue maternelle. l'insuffisance des

pratiques personnelles et scolaires et certaines barrières émotionnelles telles que la peur, la honte et l'anxiété.

Selon **Wang et Wen (2002)**, les rédacteurs de la L2 restent évidemment bloqués lorsqu'ils écrivent dans la langue cible, car leur langue maternelle affecte principalement l'utilisation de la langue seconde; de ce fait, ils peuvent parfois combiner les systèmes des deux langues dans leur écriture en L2, appelée "transfert de langue ou transfert syntaxique".

De plus, **Weigle (2002)** indique également qu'en raison des contraintes liées aux connaissances limitées en langue seconde, les étudiants considèrent l'écriture en L2 comme entravée par la nécessité de se concentrer sur la langue plutôt que sur le contenu. Elle affirme qu'il est impossible pour les étudiants L2 à écrire dans une deuxième langue correctement sans connaissances linguistiques en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire.

Dans les résultats de la recherche, **Olsen (1999) et Sattayatham & Honsa (2007)** ont constaté que les apprenants moins compétents avaient un plus grand nombre d'erreurs grammaticales, orthographiques et syntaxiques et lexicales.

En **Jean Pierre, CUQ et Isabelle GRUCA** la production écrite est considérée comme la compétence la plus difficile à apprendre, les apprenants doivent se rendre compte de cette difficulté ainsi que les savoir-faire qui nécessitent à écrire et ceci devrait les amener à trouver la production écrite simple et facile à réaliser. Il est à noter que la production écrite implique « une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer » ce qui explique les difficultés. (**Jean Pierre, CUQ et Isabelle GRUCA, 2005: 184-185**)

Ces difficultés sont de plusieurs natures comme le souligne :Mangenot.F 25

linguistique: elle concerne la maîtrise de la langue - (grammaire, orthographe...), et particulièrement celle du vocabulaire .pose problème

cognitive : l'apprenant peine à mettre en oeuvre des stratégies -
 .textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle
 -socioculturelle : chaque langue à ses caractéristiques qui lui
 sont propres et que l'apprenant méconnaît par exemple une lettre de
 félicitations et de remerciements revêt différentes formes d'une
 langue à une autre.

Les difficultés d'écriture peuvent être classées en catégories
 linguistiques, psychologiques, cognitives et pédagogiques (**Haider,**
2012; Hyland, 2003).

Comme **Timesguida Nassima (2014)**, c'est mettre en exergue
 une somme de compétences, orthographiques, lexicales, syntaxiques,
 textuelles etc. ... et cela dans le but de faire passer un message pour
 éviter les obstacles de la communication, avec tous les avantages
 qu'il présente en fixant l'attention, en laissant une trace écrite
 comme il peut circuler, en touchant un nombre illimité de personnes
 en plus il est le seul garant de la survie d'une production écrite.

• **Références en français:**

Abd El-Ghani, Gh. (2004). "Efficacité d'utilisation les activités
 communicative langagières pour le développement de
 certaines compétences de l' expression écrite en
 français chez les élèves du cycle préparatoire de l'azhar".
 Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université de
 Mansoura.

Amel, L. (2012). "l'analyse des erreurs en production écrite :cas des
 élèves de 4 éme année moyenne ou CEM Remichi Mohamed
 à Biskra ". Faculté des Lettres et des Langues , Université
 Mohamed Khider –Biskra.

ASTOLFI, J.P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF
 éditeur.

Bachir, A. (2014). "Efficacité de l'emploi de la stratégie du
 brainstorming sur le développement des
 compétences de l'expression écrite créative en français chez

les étudiants du cycle secondaire". Thèse de Magistère ,Faculté de Pédagogie ,Université de Mansoura.

DEHON. A, et al. (2009). La remédiation immédiate fascicule pour l'enseignant, Belgique, Institut d'administration scolaire.

Demirtaş, L. & Gümüş, H. (2009). "De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE". Synergies, No. (2), pp. 125-138.

El-kassass, Ch. (2014). "Efficacité des activités langagières pour le développement du vocabulaire et les compétences de l'expression écrite en français chez les élèves du cycle préparatoire ". Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie ,Université de Ménoufiya.

El-sayed, Sh. (2003). "Efficacité d'une stratégie proposé établi sur le style de lexercice guide et la resolution des problems dans le développement de quelques compétences de l'expression écrite libre chez les étudiants de 4E année de séction de français a la faculté de pédagogie de tanta". Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta.

Ezz El Arab, M. (2016). "Programme d'Enrichissement Basé sur les stratégies Argumentatives pour Améliorer La Production Ecrite en Français Chez Les Futurs Enseignants à La Faculté de Pédagogie". Faculté de Pédagogie, Université de Damiette.

Hassan, R.(2011). "Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la retroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Egypte". Thèse (PhD). Université de Tanta. Faculté de pédagogie.

Ibrahim, R.(2006). "Efficacité de l' apprentissage coopérative envue de developper les compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves du cycle secondaire ". Thèse de Magistère, Faculté de de Pédagogie ,Université de Zagazig.

- Jean-Luc, A. (2015).** “l’Évaluation des Productions Écrites : Réduire la Part de l’Enseignant tout en Augmentant l’Impact sur l’Apprentissage”. Université Seinan Gakuin.
- Mekherbeche, A.(2013).** "Analyser des Erreurs d’Orthographe et Tentative de Remédiation chez les Apprenants de Première Année Secondaire ". Thèse de magistère, Université de Mostaganem.
- Ministère de l’éducation de l’Ontario. (2006).**"Guide d’enseignement efficace de l’écriture" .Education en Ontario.
- Nassima, T.(2014).** "L’apport de L’évaluation formative en production écrite Cas des apprenants de la 5eme année primaire -école Hadjab Ahmed la rocade-M’sila". Thèse de Magistère, Faculté des Lettres et des Langues, Université Mohamed BOUDIAF de M’Sila.
- Saldanha, L.(2010).** “Production Écrite en FLE des Étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l’ISCED”.
- Yassine, M. (2002).**" Efficacité de l’emploi de Multi-Média au développement des compétences du professeur en enseignant l’expression en français selon l’approche écrite communicative". Thèse de Magistère, Faculté des Jeunes Filles, Université d’Ain chams.
- Yassine, M. (2002).** "l'Efficacité d'un Programme Propose par l'une des Façons de l'Auto Apprentissage au Développement des Compétences de l'Expression Écrite en Langue Française chez les Étudiants de la 2ème année du Cycle Universitaire". Thèse de Doctorat, Institut des Études et des Recherches Pédagogiques, Université du Caire.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004).** "The effects of school-based Writing-to-Learn interventions on academic achievement: A meta-analysis". Review of Educational Research, No. 74, pp.29–58.
- Bhatia, A. T. (1974).** “An error analysis of students’ compositions ”. IRAL, Vol. 12, No. 4, pp. 337-350.

- Corder, S.P. (1973).** Introducing Applied Linguistics. Harmonds Worth: Penguin.
- Graham, S. (2006).** Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 457–478.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011).** "Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading". Harvard Educational Review, No. 81, pp.710–744.
- Graham, S., & Perrin, D. (2007a).** Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school, Washington, DC, Alliance for Excellence in Education.
- Haider, G. (2012).** "An insight into difficulties faced by Pakistani student writers: Implications for teaching of writing". Journal of Educational and Social Research, Vol. 2, No. 3, pp.17-27.
- Hinnon, A. (2014).** "Common Errors in English Writing and Suggested Solutions of Thai University Students". มนุษยศาสตร์ □ สังคมศาสตร์, Vol. 31, No. 2, pp.165-180.
- Levelt, W. J. M. (1989).** Speaking from Intention to Articulation. Cambridge : M.I.T. Press.
- Lyster, R. (2001).** "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms". Language Learning, Vol. 51, pp. 265 – 301.
- Olsen, S. (1999).** "Errors and Compensatory Strategies: a Study of Grammar and Vocabulary in Texts Written by Norwegian Learners of English". System, No. 27 , pp. 191-205.
- Richards, J. (1971).** "Error Analysis and Second Language Strategies". English Language Teaching Journal, Vol. 25, pp. 204-219.
- Stig, J. (1975).** "Problems in Studying the Communicative Effect of Learners' Errors," Colloque: Theoretical Models in Applied Linguistics IV. Universite de Neuchatel.
- Tárnyiková, J. (2009).** From Text to Texture, Olomouc, FF UP.

Wang, W. & Wen, Q. (2002). "L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers". Journal of Second language Writing, No. 11, pp. 225-246.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

جميل حمداوي (٢٠١٥). بيداغوجيا الأخطاء. الطبعة الأولى، مكتبة المتقف، المغرب.

Fleurantin, F.(2010). "l'Enseignement de l'Écrit dans les Programmes Ministeriels de l'École Primaire Francaise".

Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Disponible de: <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-g/Lenseignement%20de%20lecrit.pdf>

Harmer, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching* 3rd Edition, London, Longman.

Disponible de:

http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Amel_Mnip_DEA16

Kaweera, Ch. (2013). "Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EF context ". English Language Teaching, Vol. 6, No. 7, pp. 9-18.

Disponible de: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p9>

Phuc, Ph.(2018). "l'Usage Erroné du Passé Composé et de l'Imparfait ". JOURNAL OF SCIENCE, Vol. 15, No. 4, pp.192-200.

Disponible de: <http://tckh.hcmue.edu.v>