

Les erreurs d'orthographe dans l'écriture à la main et sur l'ordinateur chez les apprenants de FLE (A2)

Strujić, Lucia Paula

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:258288>

Rights / Prava: [In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Pogreške u ručnom i strojnom pisanju tekstova na francuskom jeziku razine A2

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Lucia Paula Strujić

Mentorica: dr.sc.doc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, lipanj 2021.

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes

**Les erreurs d'orthographe dans l'écriture à la main et sur l'ordinateur chez les
apprenants de FLE (A2)**

MÉMOIRE DE MASTER

Étudiante: Lucia Paula Strujić

Directrice de la recherche: dr.sc.doc. Lidija
Orešković Dvorski

Zagreb, juin 2021

Contenu

Introduction	1
1. Cadre théorique	2
1.1 Cadre européen commun de référence pour les langues	2
1.2 Compétence de communication	3
1.2.1 Compétence linguistique	4
1.2.1.1 Compétence lexicale	5
1.2.1.2 Compétence grammaticale	6
1.2.1.3 Compétence sémantique	7
1.2.1.4 Compétence phonologique	7
1.2.1.5 Compétence orthographique	8
1.2.1.6 Compétence orthoépique	8
1.3 FLE en Croatie	9
1.4 Écrit en classe de FLE	10
1.5 Différents modèles de la compétence écrite	12
1.6 Rédiger avec ou sans ordinateur	18
1.6.1 Graphomotricité	20
1.7 Notion d'erreur	21
1.7.1 Typologies des erreurs	23
1.7.2 Erreur d'orthographe	25
1.7.3 Typologie des erreurs d'orthographe de Catach	25
2. Partie empirique	28
2.1 Problématique	29
2.2 Objectif et hypothèse	30
2.3 Échantillon	30
2.4 Déroulement et instrument	30
2.5 Traitement des données	31
2.6 Résultats	33
2.7 Discussion	46

Conclusion.....	49
Bibliographie.....	51
Annexes.....	54

Sažetak

Rad se bavi razlikom između ručnog i strojnog pisanja polaznika tečaja francuskog kao stranog jezika razine A2. Podijeljen je na dva dijela, teorijski i istraživački. U prvom dijelu predstavljen je ZEROJ kao temeljni dokument poučavanja i učenja stranih jezika Europske unije, komunikacijska vještina s naglaskom na jezične vještine. Posebno se osvrnulo na vještinu pisanja na stranom jeziku te na pojam pogreške kao polazišta učenja jezika. Predstavljena je tipologija pogrešaka prema Catach (2011) koja je korištena za analizu rezultata u drugom dijelu. Istraživanje obuhvaća dvadeset i osam tekstova napisanih ručno i strojno, kao i anketu na istu temu. Analizom rezultata zaključeno je da se veći broj pravopisnih grešaka radi pri ručnom pisanju te da se te iste pogreške većinom isprave prilikom strojnog pisanja. Prema provedenoj anketi, stvarna razina pismenih vještina u stranom jeziku vidljiva je u pisanju rukom.

Ključne riječi: FLE, ručno pisanje, strojno pisanje, računalo, alati za ispravljanje greški, pravopisne greške

Résumé

Dans ce mémoire nous abordons la différence entre l'écriture à la main et l'écriture sur l'ordinateur à l'aide d'outils disponibles. Ce mémoire est divisé en deux parties, le cadre théorique et la partie empirique. Nous avons présenté le CECR, la compétence de communication, plus précisément la compétence linguistique. Nous nous sommes concentrés sur la production écrite et l'erreur d'orthographe en FLE. Nous avons présenté la typologie des erreurs d'orthographe de Catach (2011) et nous l'avons utilisée dans notre analyse. La partie empirique concerne les textes écrits avec et sans ordinateur par les apprenants de FLE au niveau A2 aussi bien que l'enquête sur ce thème. En analysant les données, nous avons conclu que la majorité d'erreurs d'orthographe se corrige en écrivant sur l'ordinateur mais que le niveau réel de connaissances est visible en écrivant à la main.

Mots clés : FLE, écriture, dactylographie, ordinateur, correcticiels, erreur d'orthographe

Introduction

C'est au cœur du débat sur la qualité du français écrit des apprenants de FLE pendant la pandémie globale et la didactique à distance qu'est née l'idée du sujet de ce mémoire. Nous avons choisi d'explorer la différence entre les erreurs faites en écrivant à la main et à l'aide d'une machine à écrire, c'est-à-dire en utilisant des appareils connectés. Ce mémoire porte sur l'analyse quantitative et descriptive d'erreurs classées en orthographiques grammaticales et lexicales selon le modèle de typologie d'erreurs de Catach (2011). L'objectif de ce mémoire est de pointer les difficultés en orthographe des apprenants de FLE (A2), de souligner les différences entre deux textes écrits et de connaître l'opinion d'eux-mêmes sur ce sujet. Pour pouvoir faire cela, nous avons dû passer par plusieurs étapes.

La première partie de ce mémoire sera notre cadre conceptuel divisé en deux parties et la deuxième partie sera la présentation de notre recherche. L'objectif de la première partie sera de présenter les sujets généraux, la compétence communicative selon le CECR, le concept de FLE en Croatie dans les écoles des langues étrangères et l'importance de l'écrit en classe de FLE et la différence entre les connaissances scripturales en rédigeant avec ou sans l'aide d'un ordinateur. La deuxième partie se concentrera sur la notion d'erreur, plus précisément sur le type d'erreur analysé dans notre recherche. La partie recherche fournira les informations sur la recherche qu'on a faite et sur la discussion des résultats obtenus, ainsi qu'à présenter les résultats de l'enquête sur les deux types d'écriture.

1. Cadre théorique

Dans ce mémoire, nous allons présenter la théorie liée aux compétences langagières qu'un apprenant doit maîtriser pour apprendre une langue étrangère. Nous allons présenter la classification de compétences selon le Cadre européen de référence pour les langues. Les thèmes de position et d'apprentissage du français comme langue étrangère en Croatie vont être abordés aussi. On va mentionner l'écrit en classe de FLE et la notion d'erreur. A la fin de ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les typologies des erreurs, en particulier sur la typologie des erreurs d'orthographe de Catach (2011).

1.1 Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation ou plus court CECR est un document de base pour l'enseignement des langues. Le CECR est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe (Eduscol). Ce document a été publié en 2001 et il constitue une approche nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues (Eduscol). Le Cadre a été conçu pour fournir une base transparente, cohérente et complète pour l'élaboration de programmes d'études et de lignes directrices en matière de langues, la conception de matériel d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des compétences en langues étrangères (CECR, 2001).

Le Cadre européen présente les descripteurs de compétences pour chaque niveau de A1 jusqu'à C2. Il permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. Les compétences décrites et les échelles créées à partir de ces compétences aident les élèves, les enseignants, les concepteurs de cours et les organismes à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres (CECR, 2001).

Les compétences sont divisées en deux grands groupes : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Les compétences générales sont le savoir, les aptitudes et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Les compétences

communicatives concernent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (CECR, 2001).

Les compétences sociolinguistiques incluent les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et le dialecte et l'accent. La compétence discursive et fonctionnelle appartient aux compétences pragmatiques (CECR, 2001).

La compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthoépique et la compétence orthographique sont les constituants de la compétence linguistique (CECR, 2001). Ce mémoire a pour but d'analyser ces compétences, en se concentrant surtout sur la compétence orthographique dans les textes écrits par les apprenants au niveau A2.

Les activités de communication langagière peuvent relever de la réception, c'est-à-dire, écouter et lire, la production ou s'exprimer oralement en continu, écrire, l'interaction, c'est prendre part à une conversation et la médiation ou les activités de traduction et d'interprétation. Ce mémoire se concentre sur la production écrite chez les apprenants de FLE au niveau A2, utilisateur élémentaire intermédiaire. Nous allons analyser les différences entre leur compétence à l'écriture et en dactylographie.

1.2 Compétence de communication

La notion de compétence communicative est un terme relativement nouveau dans l'enseignement des langues. Tout d'abord, Noam Chomsky a décrit la distinction entre la compétence et la performance en 1965 dans son œuvre « Aspects of the Theory of Syntax ». Noam Chomsky a établi une distinction fondamentale en disant que la compétence est la connaissance de la langue par un locuteur-auditeur et que la performance est l'usage de la langue dans des situations concrètes (Chomsky, 1965). En 1972, Dell Hymes, anthropologue américain, a donné une critique du postulat de Chomsky. Il a expliqué qu'il faut développer la compétence de communication pour être compétent dans une langue, plus précisément, de développer deux types de savoirs, les règles linguistiques et les règles d'usage (Saint-Pierre, 1987).

Ce concept de compétence de communication a été mis en œuvre grâce à l'approche communicative qui s'est développée dans les années 80 dans l'enseignement des langues (Berard, 1991). L'approche communicative est un terme de la didactique des langues qui correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation communicationnelle (Berard, 1991). Cette approche s'oppose aux théories linguistiques précédents comme le structuralisme de Saussure, Skinner et Chomsky ou le béhaviorisme et les théories de drill, c'est-à-dire la méthode audio-orale et la méthode structurale globale audio-visuelle (Cuq, 2003).

Le terme proposé par le Cadre commun de référence pour les langues (CECR) est le concept de la perspective actionnelle. « *La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement et l'apprentissage scolaire que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies* (Puren, 2006 : 40) ». Le CECR a donc proposé la perspective actionnelle car il n'est pas plus le but de communiquer ponctuellement l'un avec l'autre mais d'agir ensemble, de travailler en continu avec des étrangers et d'utiliser une langue comme le moyen de travailler ensemble comme dans une entreprise (Puren, 2006).

Le terme de compétence de communication fait l'expression d'une activité de communication langagière, c'est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. En somme, communiquer, cela veut dire utiliser une langue (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) (CECR, 2001).

1.2.1 Compétence linguistique

La compétence linguistique est l'une des constituants de la compétence de communication. Le CECR propose la classification des composantes principales de la compétence linguistique qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme la base de réflexion : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (CECR, 2001).

L'approche actionnelle est le concept qui met la compétence linguistique au niveau plus pragmatique et pas seulement théorique, autrement dit qui donne la vie à la théorie. L'approche

actionnelle et la notion de tâche du Cadre se réfèrent à la réalisation d'une tâche, d'accomplissement en termes d'action pour apprendre une langue dans une situation plus proche à la vie réelle (CECR, 2001). Par exemple, la production écrite est mise dans une situation réelle par des tâches d'écriture comme écrire une lettre ou une carte postale ou un article, à des niveaux plus avancés. C'est pourquoi l'usage de la langue n'est plus dissocié des actions accomplies et l'apprentissage d'une langue est plus programmatique et conceptuel, autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère nous prépare pour pouvoir communiquer et faire face à une situation nouvelle avec la langue cible.

« Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité, en partie, ou pas du tout. La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches. » (Eduscol)

1.2.1.1 Compétence lexicale

La compétence lexicale est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire dans une situation donnée (Karek, 2019). Quant au Cadre (CECR), il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux ainsi que d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser. La compétence lexicale est l'une des composantes de la compétence communicative, plus précisément de la compétence linguistique (CECR, 2001).

Les éléments lexicaux sont des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles aussi bien que les mots isolés. Les expressions toutes faites comprennent plusieurs catégories comme les indicateurs des fonctions langagières, les proverbes et les archaïsmes tandis que les locutions figées sont des métaphores figées, des procédés d'instance et des structures figées. Les mots isolés comprennent des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe, ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.) (CECR, 2001).

Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées des mots, par exemple les différentes catégories des mots comme les articles, les quantitatifs, les démonstratifs, les

pronoms personnels, les interrogatifs et relatifs, les possessifs, les auxiliaires, les conjonctions et les particules (CERC, 2001).

La compétence lexicale a une grande importance dans le domaine scolaire d'apprentissage des langues. Pour la développer chez les apprenants, il faut faire les activités programmées après la lecture ou le travail de compréhension, mais la compétence lexicale s'enrichit aussi par la découverte, la lecture, l'écriture, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux, comme par l'étude des relations sémantiques entre les mots et d'autre part, de l'étude des relations qui concernent à la fois la forme et le sens, sans oublier l'identification grammaticale des classes des mots et l'utilisation des dictionnaires (Karek, 2019). Comme nous avons une vue d'une perspective d'apprentissage d'une langue étrangère et de didactique de langue, il faut savoir ce que connaître un mot signifie pour l'apprenant. La compétence lexicale inclut aussi une connaissance de type logico-sémantique et de nombreux autres facteurs tels que la collocabilité, registre et comportement syntaxique (Richards, 1976). Rey (1991) a dit que le seul concept opératoire du lexique est pragmatique. « En lexicographie, en pédagogie des langues, en traduction, il ne peut s'agir que d'un lexique utile pour un certain projet et non pas d'une entité théorique définie ». (Rey, 1991 :183). Ce concept du lexique pragmatique est lié au concept décrit dans le Cadre qui propose les paramètres essentiels de l'acquisition de la langue pour pouvoir mesurer la compétence lexicale de l'apprenant. La quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont les paramètres à mesurer (CECR, 2001).

1.2.1.2 Compétence grammaticale

La compétence grammaticale implique la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser (CECR, 2001). Pendant les années on peut voir les différentes approches concernant la grammaire. La méthode traditionnelle, qui a été présentée à la fin du 16^e siècle, a enseigné la grammaire de manière explicite, c'est-à-dire que les règles ont été présentées par le professeur explicitement en utilisant le métalangage (Perron, 2018). La grammaire était envisagée comme une structure basique et l'apprenant doit apprendre par cœur les modèles proposés (Chetoui et Leonetti, 2011). La méthode directe, qui est née au 19^e siècle, proposait une manière complètement différente du modèle direct. Il s'agit d'enseigner la grammaire de façon explicite, intuitive et inductive en passant par la langue cible et non la langue maternelle comme dans la méthode traditionnelle. L'apprenant est celui qui trouve la règle à partir des exemples (Perron, 2018). « Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir

» (Germain, Seguin, 1998 : 20) Les méthodes audio-visuelle et SGAV, qui sont mises en place en 1950, ne proposent pas l'enseignement de la grammaire. Elles excluent la grammaire et il est impliqué que la langue s'acquiert par répétition (Perron, 2018). Selon l'approche actionnelle et le cadre, l'apprentissage de la grammaire est conceptualisé. « Tout message élaboré par les francophones pour les francophones à des fins de communication réelle [...] » (Cuq, 2003 : 29) La compétence grammaticale, donc, représente un outil nécessaire qui sert à l'apprenant de communiquer et qui est intégrée dans un projet plus global. « C'est pour cela que nous pouvons dire que les approches fonctionnelles de la grammaire mettent en avant le contexte, la situation dans lesquelles la langue est utilisée, contrairement aux approches formelles qui cherchent simplement à associer les différents éléments linguistiques. » (Perron, 2018).

1.2.1.3 Compétence sémantique

Quant au Cadre, la compétence sémantique est définie comme la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. Le Cadre divise la compétence sémantique en trois composantes : la sémantique lexicale, la sémantique grammaticale et la sémantique pragmatique (CECR, 2001). « La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens de mots comme la relation du mot et du contexte et les relations inter-lexicales. La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux et la sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication. » (CECR, 2001).

1.2.1.4 Compétence phonologique

La compétence phonologique, selon le Cadre, suppose une maîtrise de la perception et de la production aussi qu'une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, c'est-à-dire les phonèmes et les allophones d'une langue cible. Elle implique aussi les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, par exemple la différence entre sonorité, nasalité, occlusion et labialité. Cette compétence concerne une composition phonétique des mots ainsi que la prosodie, l'accentuation, le rythme et l'intonation que l'apprenant doit connaître pour pouvoir bien maîtriser, structurer, manipuler et utiliser une langue étrangère (CECR, 2001).

1.2.1.5 Compétence orthographique

Dans ce mémoire, ce qui est le plus intéressant pour nous, c'est la compétence orthographique. Le Cadre décrit cette compétence comme une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. La compétence orthographique suppose le système d'écriture sur le principe de l'alphabet et les apprenants devraient le connaître et être capable de le percevoir et produire. Les apprenants devront être capable de percevoir et produire plusieurs catégories orthographiques : la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules, l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes, les signes de ponctuation et leur usage, les conventions typographiques et les variétés de polices bien que les caractères logographiques courants (par exemple, &, \$, @, etc.) (CECR, 2001).

Le niveau auquel nous allons nous concentrer est A2. Le cadre décrit les compétences orthographiques pour ce niveau. Il est clair que l'apprenant au niveau A2 peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part et écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral (CECR, 2001 : 93).

1.2.1.6 Compétence orthoépique

La combinaison de ces deux dernières compétences, c'est-à-dire, la compétence phonologique et la compétence orthographique est la compétence orthoépique. Les apprenants devront être capables de lire un texte préparé à haute voix, à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, à produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Pour pouvoir faire cela, les apprenants devront maîtriser des conventions orthographiques. Ils devront avoir la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation. Ils devront connaître des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation aussi bien qu'avoir la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte (CECR, 2001 : 92).

En somme, nous pouvons conclure que le Cadre, vu comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences, suppose que l'apprentissage d'une langue étrangère est faite en

réalisation de tâches. L'apprenant doit maîtriser plusieurs compétences langagières et non-langagières pour obtenir un niveau d'une langue cible et de pouvoir être capable de les utiliser. Cette approche actionnelle met en œuvre les activités langagières à travers les compétences et en les associant au faire, cela veut dire, elle les fait communicatives et utilisables dans les situations langagières réelles.

1.3 FLE en Croatie

En Croatie, la langue française est enseignée le plus souvent comme langue étrangère. Le système scolaire obligatoire comprend huit années d'école primaire divisées en deux parties et trois ou quatre années d'école secondaire. Pendant la période de scolarisation, les élèves croates ont la possibilité de choisir une ou deux langues étrangères parmi lesquelles se trouve aussi le français. Entre autres matières scolaires, les élèves croates apprennent, le plus souvent, la langue anglaise comme première langue étrangère dès le début de scolarisation. Il existe quelques écoles à Zagreb qui offrent aux élèves de choisir une autre langue étrangère comme le premier choix, mais, dans l'avenir, on croit que cela sera habituel dans le système croate.

Dans certaines écoles, les élèves peuvent choisir la langue française dès le début comme première langue étrangère ou dans la majorité d'écoles, ils peuvent la choisir à partir de quatrième classe (10 ans) comme deuxième langue étrangère. Après l'école primaire, les élèves obtiennent un niveau A1 ou A2, selon le programme choisi.

Aux lycées, les élèves ont le choix de commencer à étudier le français ou de poursuivre s'ils l'ont étudié à l'école primaire. Il existe aussi quelques lycées bilingues où certains métiers non-langagiers sont enseignés en français. « Les langues étrangères en Croatie sont enseignées selon des programmes nationaux valables pour chaque niveau. Ceux-ci respectent les principes de l'approche communicative fonctionnelle notionnelle et suivent les principes du Cadre européen commun de référence (CECR) » (Vrhovac, 2009). Sauf le français, les élèves croates peuvent choisir l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol dans la plupart des cas.

Hormis la scolarisation obligatoire, en Croatie, les personnes intéressées par la langue française peuvent apprendre le français à l'Alliance française ou aux écoles des langues étrangères. Un grand nombre d'écoles privées offrent le français. Les apprenants, qui ont pris part dans notre recherche, apprennent le français dans une école des langues étrangères à Zagreb. Ils ont cours deux fois par semaine, 180 minutes. Ils suivent la méthode choisie et après

chaque semestre, ils ont un test de leur niveau. C'est le cas dans la plupart des écoles des langues étrangères en Croatie.

1.4 Écrit en classe de FLE

Dans cette recherche nous nous sommes concentrés sur la production écrite des apprenants de français langue étrangère (FLE). On a plusieurs définitions selon le sens. Quant au dictionnaire Le Robert en ligne, *l'écriture est un système des signes visibles, tracés, représentant le langage parlé*. L'écriture est aussi une manière de s'exprimer à l'écrit. L'écrit, selon le Cuq, Gruca (2005), est un canal communicationnel entre le lecteur et le scripteur. « Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite (...) ». (2005 : 188) « Apprendre à écrire est un acte complexe fait de mises en situation et de moments d'analyse, de réflexivité. » (Allouche, Maurer, 2011 : 4).

La nécessité d'apprendre et d'enseigner à écrire est une idée assez récente dans la didactique des langues étrangères. « Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. (Cuq et Gruca, 2005 : 177). La méthode traditionnelle se souciait peu de l'écrit, attendu que l'apprenant devait seulement transcoder des mots et des phrases d'une langue à l'autre et pas produire des textes. D'après Nguyen (2011), dans les méthodologies traditionnelles, l'écrit est conçu comme la norme souveraine du langage. Il n'y avait pas d'innovation, de création ou d'interrogation concernant ce qui est indispensable pour travailler sur la compréhension et production écrite de nos jours. La méthode directe, la méthode audio-visuelle et la méthode SGAV ont affirmé la priorité de l'oral sur l'écrit, autrement dit l'écrit a été subordonnée à l'oral.

C'était l'approche communicative qui a modifié la vue sur la production écrite dans la didactique des langues. L'écrit, selon l'approche communicative, c'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques (Nguyen, 2011). Avec l'apparence des approches communicatives l'accent est mis sur l'apprentissage de l'écrit. « L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite (Nguyen, 2011). »

Pour ces approches, la situation communicationnelle est l'entourage principal d'apprendre une langue cible. Dès les débuts, les apprenants sont mis dans une situation d'écriture contextuelle et ils doivent rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, par exemple écrire une carte-postale ou répondre à un mail. Avec du progrès, les textes deviennent plus complexes afin de mettre l'apprenant dans une situation réelle de rédiger les textes de différent type, genre et style (Cuq et Gruca, 2005). Donc, les apprenants doivent apprendre les stratégies différentes d'écrire dans une langue étrangère pour pouvoir faire face à une situation communicationnelle réelle. C'est-à-dire que ces approches sont préoccupées de « types de textes » et pas d'enseignement de l'écrit (Allouche, Maurer, 2011). Plane (1994) souligne que la production écrite est une « activité de résolution de problème au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser ses connaissances à mémoriser l'organisation de sa production écrite et à prendre des décisions » (Plane, 1994 :44).

D'après Cuq et Gruca (2005), il est trop rare dans les méthodes que l'on enseigne les apprenants à écrire dans le but de développer une compétence discursive ou textuelle. Avec l'apprentissage d'écrire en langue étrangère, on développe plusieurs savoirs et savoir-faire en les liant avec les connaissances scripturales acquises dans sa langue maternelle. L'apprentissage d'une nouvelle connaissance scripturale en langue étrangère donne aux apprenants une perspective interculturelle.

Les travaux de John R. Hayes et L.S. Flower donne un regard sur la perspective dans les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite (Cuq et Gruca, 2005). Ils distinguent trois composantes de la production écrite : l'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et les processus de production comme la planification, la mise en texte ou textualisation et la révision ou édition (Cuq et Gruca, 2005). L'enseignement de l'écrit pour un enseignant de FLE exige beaucoup d'efforts. La production écrite est souvent une tâche importante et complexe pour les apprenants. Elle comprend la nécessité de mobiliser beaucoup de compétences de niveaux différents (Allouche, Maurer, 2011). Pour l'enseignant, il est toujours difficile d'évaluer les textes des apprenants et de travailler sur les fautes et les erreurs pour améliorer l'écrit. « Il s'agit d'une syntaxe impropre ou d'un choix lexical malheureux, ailleurs d'une phrase mal balancée...Tous ces phénomènes sont peu travaillés et ne font pas presque jamais l'objet d'une réflexion didactique alors qu'ils représentent une part importante des difficultés d'écriture des apprenants de FLE. » (Allouche, Maurer, 2011 : 3).

Aujourd'hui, à l'aide d'objets connectés, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture changent. Les outils pour corriger la grammaire, l'orthographe ou pour proposer les mots aident beaucoup à l'utilisateur d'écrire les textes en langue cible mais, en même temps, ces outils compliquent l'évaluation de l'apprentissage. Ils donnent une fausse image de niveau d'apprenants et rendent le travail d'enseignement plus difficile. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de faire cette recherche, de compter et de comparer les erreurs d'orthographe chez les apprenants de FLE pendant qu'ils écrivent à la main et pendant qu'ils écrivent à l'aide d'outils disponibles.

1.5 Différents modèles de la compétence écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné, la production écrite est un processus complexe et il est composé de plusieurs compétences, savoirs et savoir-faire. La compétence de production écrite constitue un ensemble de compétences. Plusieurs auteurs ont créé les différents modèles de cette compétence (Nguyen, 2011). Dans ce chapitre, nous allons en présenter quelques-unes. Ces modèles ont été construits pour pouvoir comprendre le fonctionnement, les mécanismes et l'organisation dans toute l'activité scripturale.

1. Le modèle linéaire de Rohmer (1956 ; cité par Nguyen, 2011)

Rohmer a été l'un des premiers auteurs qui a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle (Nguyen, 2011). Il a divisé la production écrite en trois parties : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Ce modèle est linéaire, c'est-à-dire unidirectionnel et il concerne les trois parties qui suivent l'un après l'autre.

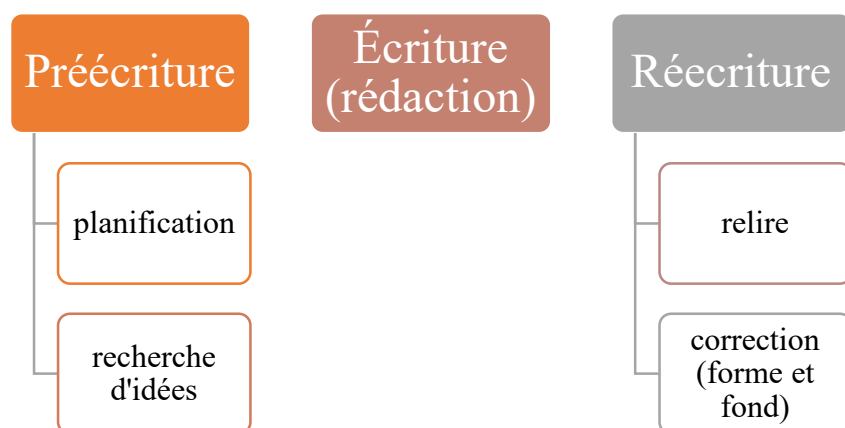


Figure 1 : Le modèle linéaire de Rohmer (1956 ; cité par Nguyen, 2011)

Le modèle linéaire de Rohmer est divisé en trois grands groupes. « Chaque étape est distincte et le texte produit est le résultat de différentes opérations effectuées (Nguyen, 2011). » La première étape est concernée à la planification et à la recherche d'idées pour écrire un texte. La deuxième étape concrétise ces idées en les écrivant et en rédigeant un texte. La troisième partie suppose qu'on relit et corrige le texte au niveau de la forme et du fond. Ce modèle est unidirectionnel et il ne concerne pas l'option de combiner les trois étapes, l'ordre des actes d'écriture est déterminé avec la précision et le scripteur est obligé de le suivre. Malgré les limites mentionnées, ce modèle nous sert à conceptualiser le processus rédactionnel au niveau fondamental.

2. Le modèle de Moirand (1979 : cité par Nguyen, 2011)

Le modèle suivant, celui de Moirand (1979) a été créé pour le français langue étrangère et il est le plus intéressant pour nous mais aussi pour tous les apprenants et enseignants de FLE. Il est composé de quatre composantes et il est orienté sur le point de vue plus psychologique ou philosophique et surtout sociologique que le modèle de Rohmer : le scripteur, les relations scripteur/lecteur(s), les relations scripteur/lecteur(s) et document, les relations scripteur/document et extra-linguistique. Selon Moirand (1979), un bon texte, c'est une interaction entre les éléments proposés, c'est-à-dire entre un scripteur, un ou plusieurs lecteurs

et le document. Moirand (1979) souligne l'idée qu'enseigner l'écrit, c'est un acte d'enseigner un apprenant à communiquer par l'écrit et avec l'écrit.



Figure 2 : Le modèle de Moirand (1979 : : cité par Nguyen, 2011)

Sur la figure 2 on peut remarquer les quatre composantes de production écrite selon le modèle de Moirand (1979). La première composante est le scripteur. Dans ce modèle, d'après Moirand (1979), le scripteur commence à écrire avec son histoire, son vécu, sa vie, son passé et son présent socioculturel. Il appartient à un groupe social et toutes ses expériences peuvent avoir l'influence sur ses productions écrites.

La deuxième composante aborde les relations entre la personne qui écrit un texte et son public. Au moment d'écriture, chaque scripteur a une image de son public, autrement dit les lecteurs potentiels. Avec cette image dans ses pensées avant d'écrire un texte, le scripteur adapte et ajuste son style, lexique et registre de langue et d'écriture pour créer une bonne relation avec ses lecteurs.

La troisième composante concerne les relations de scripteur et lecteur(s) avec le document. Ce concept encadre la transmission d'information de scripteur à lecteur à travers le document, le papier sur lequel le scripteur a écrit son message. D'après Nguyen (2011) le document est l'intermédiaire, il transmet le message, il est celui qui a un certain effet entre le scripteur et le lecteur.

La dernière composante de ce modèle sont les relations scripteur, document et extralinguistique. L'idée linguistique dans ce concept est vue dans ce dernier modèle par le référent qui répond aux questions principales dans chaque document : de qui parle-t-on dans le

texte ? de quoi parle-t-on dans le texte ? quand a-t-on écrit ce texte ? où a-t-on écrit ce texte ?
Avoir répondu à ces questions, le texte a son soubassement référentiel, son orientation et sa fonction.

3. Le modèle de Hayes et Flower (1980 : cité par Nguyen, 2011)

Ce modèle a été créé par Hayes et Flower au début des années 1980 à la suite des deux déjà présentés de Rohmer (1956) et de Moirand (1979). Hayes et Flower ont eu une idée de décrire les processus divers qui s'entrelacent en train d'écrire (Nguyen, 2011). Ce modèle est basé sur la psychologie cognitive et il décrit les étapes d'écriture pluridimensionnelles au contraire du modèle de Rohmer (1956).

Ce modèle concerne quatre grands éléments : l'environnement de la tâche, le processus d'écriture, la mémoire à long terme du scripteur et le contrôle.

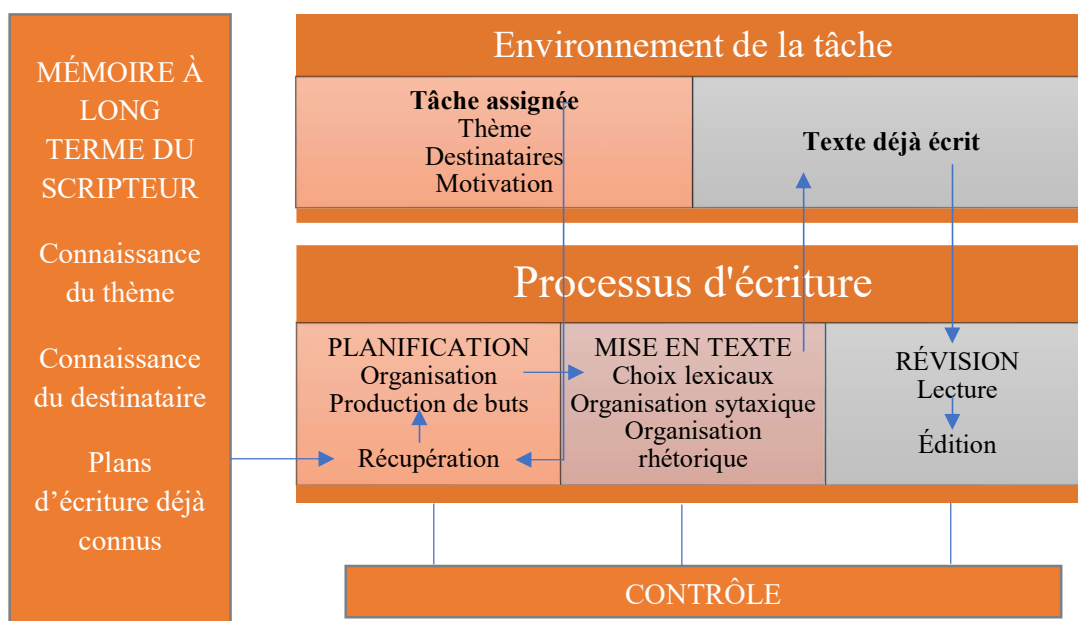


Figure 3 : Le modèle de Hayes et Flower (1980, cité par Nguyen, 2011)

Dans la première grande catégorie d'environnement de la tâche, les auteurs de ce concept encadrent la tâche assignée et le texte déjà écrit. La tâche assignée le thème, les destinataires et la motivation. Cette division ressemble au modèle de Moirand (1979) où le

scripteur est socialement relié au lecteur et au document écrit. La deuxième partie de cette catégorie est le texte déjà écrit, cela veut dire le texte que le rédacteur vient d'écrire.

La deuxième catégorie concerne le processus d'écriture. Il est composé de planification, mise en texte et révision. Dans cette catégorie on peut remarquer les éléments du modèle de Rohmer (1956). La planification de texte implique l'organisation, la production de buts et la récupération. La mise en texte ou la transposition à l'écrit concerne les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique. La catégorie suivante suppose que le scripteur révise son texte, il le lit et il l'édite.

La troisième catégorie, qui se trouve à côté des deux susmentionnées et qui donne la pluridimensionnalité à ce modèle, c'est la catégorie de mémoire à long terme du scripteur. Cette catégorie suppose que le scripteur a déjà les connaissances du thème et du destinataire ainsi que les plans d'écriture. Ces connaissances, il les récupère pendant le processus de planification tous ensemble en catégorie de tâche assignée.

La quatrième catégorie qui lie toutes les autres catégories est le contrôle. Le scripteur, pendant le processus d'écriture contrôle tous ces éléments pour écrire un bon texte. Ce modèle avec cette catégorie de contrôler ressemble au schéma de communication de Shannon et Weaver (1949) où la rétroaction lie les éléments et contrôle la performance de communication.

Donc, selon ce modèle, le scripteur doit préparer et récupérer les idées de catégorie mémoire à long terme du scripteur et de tâche assignée. Il doit les planifier et organiser. Ensuite il les met en texte par les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et rhétorique. Il les réalise en liant et en éditant et pendant tout le processus, il contrôle ses actes.

4. Le modèle DIEPE (1995, cité par Nguyen, 2011)

Le dernier modèle que nous allons présenter dans ce chapitre a été introduit par une équipe belge, plus connue comme le modèle DIEPE. Ce modèle est le produit d'une étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique (Nguyen, 2011). C'est le premier modèle tridimensionnel qui concerne le processus, le scripteur et le produit pour décrire la complexité de la production écrite. « Pour le groupe DIEPE, écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte dans une langue donnée (Nguyen, 2011 : 259). »

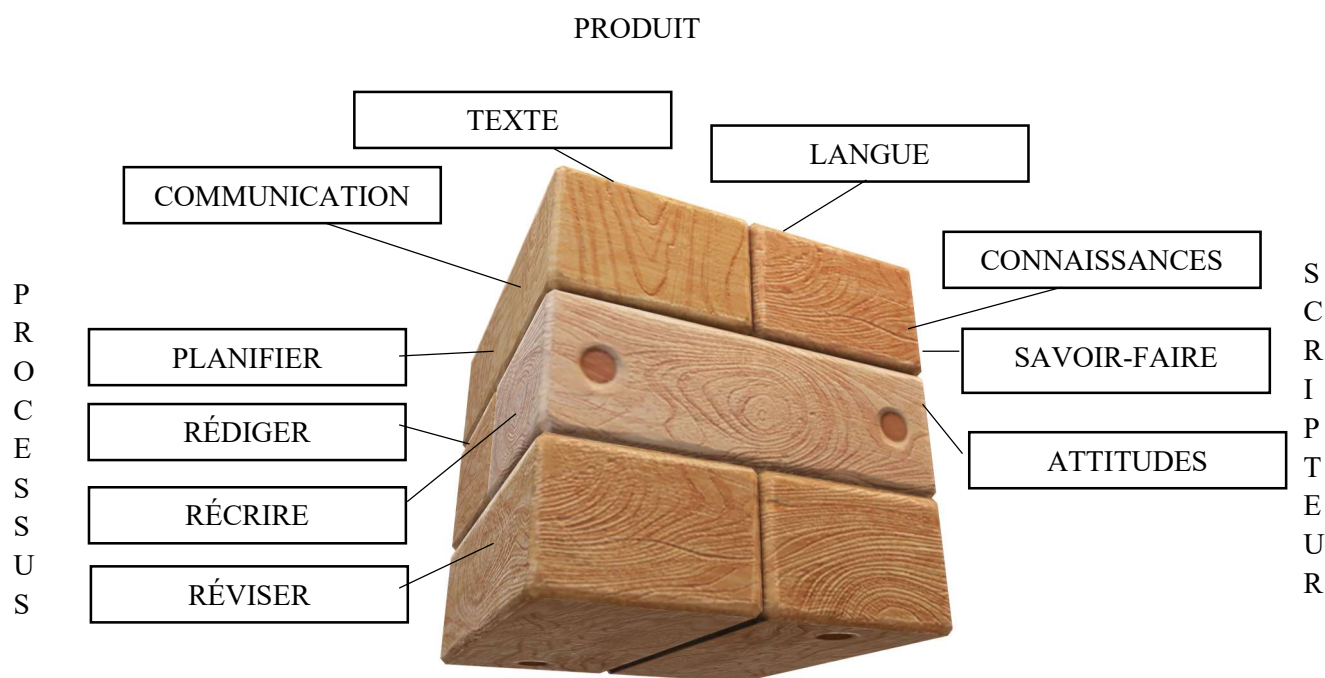


Figure 4 : Le modèle DIEPE (1995, cité par Nguyen, 2011)

Le modèle DIEPE (1995) ressemble à un cube composé de plusieurs parties, les cubes plus petits. Pour la première fois, on peut voir trois axes dans une représentation schématique de production écrite. L'axe de processus concerne quatre actions principales : planifier, rédiger, récrire et réviser. Cet axe ressemble à un résumé de modèle de Hayes et Flower (1980, cité par Nguyen, 2011). Le deuxième axe, c'est le produit qui est divisé en trois parties : la communication, le texte et la langue. Ces trois parties d'axe du produit sont aussi les parties principales de modèle de Moirand (1979). Le troisième axe est celui de scripteur qui concerne les connaissances, le savoir-faire et les attitudes d'un scripteur. Nous pouvons conclure que ce modèle est une combinaison de tous les modèles présentés avec une dose de complexité exprimée par sa tridimensionnalité.

La composante unique qui manque dans ce modèle, c'est le contrôle qui est présenté dans le modèle de Hayes et Flower (1980) mais il est exprimé partiellement sur l'axe de processus où il est souligné que le scripteur doit réécrire et réviser ce qu'il a écrit. Donc, il doit aussi se contrôler ou, de nos jours, utiliser un correcteur artificiel et l'aide d'un ordinateur pour contrôler son processus de production d'un texte.

1.6 Rédiger avec ou sans ordinateur

Écrire un texte à la main ou l'écrire à l'aide d'un ordinateur, ce n'est pas la même chose. À l'heure actuelle, selon Cuq et Gruca (2005), la production écrite occupe une place importante dans la communication et dans nos sociétés. « Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et structurer. » (Cuq et Gruca, 2005 : 175)

Rédiger avec un ordinateur en langue étrangère est une question séparée. À l'aide de la technologie, les procédures de résolution de problèmes facilitent le processus de production écrite en langue étrangère et aident les utilisateurs à produire les structures linguistiques convenables et grammaticalement correctes. Avec le développement de la technologie, la didactique des langues étrangères change aussi. « Parmi les compétences pédagogiques, l'enseignant de langue doit disposer d'une compétence technologique, c'est-à-dire d'une compétence d'utilisation des outils matériels technologiques, comme l'ordinateur ou le téléphone portable. » (Cuq et Gruca, 2005 : 441). Le cas particulier est la pandémie de coronavirus qui a complètement changé le processus d'enseignement. Dans beaucoup de pays, l'école pendant la pandémie se déroulait en ligne, autrement dit que les apprenants ont plus rédigé à l'aide d'un ordinateur et tous les outils donnés en tapant sur un clavier, en touchant sur un moniteur ou en utilisant un stylet.

Il est évident que l'ordinateur a modifié les processus et les situations d'écriture. « ...la facilité physique de la frappe par rapport à l'acte graphique, le défi que représente la maîtrise du traitement de texte, l'aspect esthétique du texte et la possibilité de le partager ainsi avec les autres, le fait que les enfants aiment appuyer sur des boutons et en voir le résultat sur l'écran. » (Bouchard et Kadi, 2012) L'écriture en utilisant la technologie a une grande influence sur le processus d'apprentissage. Les enseignants, pendant ce temps de coronavirus, ont utilisé les plateformes différentes pour créer l'ambiance des classes réelles. La production écrite, l'une des quatre compétences principales en langue étrangère a aussi été transférée dans la sphère d'enseignement en ligne, c'est-à-dire à distance. Plusieurs plateformes (Google classroom, One note) ont une possibilité de poster les documents avec des textes écrits et l'enseignant peut les corriger immédiatement dans le même document, poster des commentaires ou donner une note.

Cette possibilité facilite le processus de communication entre les apprenants et l'enseignant, mais il y a des inconvénients surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance. L'écriture numérique est complètement différente. Les utilisateurs ont une possibilité d'aide numérique en écrivant. Les outils peuvent corriger et proposer les mots pendant le processus d'écriture. Ces correcteurs orthographiques et grammaticaux ont un statut particulier. « La gestion des informations que l'utilisateur exploite avec un traitement de texte reposerait sur un apprentissage peu contraint par le système (Haalen et Bright, 1993 : cité par Barbier et coll, 1998) » C'est exactement la raison pour laquelle nous avons choisi de faire cette recherche.

L'apprentissage d'une langue seconde pour l'apprenant implique d'automatiser et de coordonner plusieurs compétences en même temps, c'est-à-dire que « l'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte » (Barbier et coll, 1998).

Les conclusions sur l'effet du traitement de ce type des correcteurs sur la maîtrise d'une langue étrangère sont partagées. Pour certains, les effets de technologies sont bénéfiques. D'après Kurth (1987) les textes produits à l'aide d'un ordinateur sont meilleurs en surface et ils aident pour la gestion d'autres niveaux linguistiques. Les recherches de Barbier et collaborateurs (1998) ont montré, à des degrés différents, que l'usage de l'ordinateur a un effet bénéfique sur la production écrite des élèves en langue seconde. Mais, pour d'autres auteurs, ce type de réduction d'un texte provoque une stagnation du contrôle et il limite l'attention d'auteur de ce texte (Elkins, 1986).

Les recherches plus récentes marquent une diminution d'erreurs d'orthographe en utilisant l'aide d'un correcteur artificiel. Les résultats d'une étude comparative de Mireault (2009) indiquent que le correcticiel détecte plus d'erreurs d'orthographe que les correcteurs humains, les enseignants et les correcteurs professionnels (435 vs 322). En 2014, Monmousseau a fait réaliser une recherche sur la dictée. Les deux groupes ont écrit la même dictée, les uns sur ordinateur et les autres à la main. Les résultats montraient une différence significative en matière de diminution des erreurs lexicales. Monmousseau (2014) a fait une autre recherche dans laquelle il voulait tester le transfert des compétences orthographiques pendant s'entraîner en dictée sur l'ordinateur. Les résultats marquent que la dictée écrite sur ordinateur n'a aucun effet sur la mémorisation des règles et du lexique orthographique.

Les résultats sur l'effet de l'utilisation guidée et orientée du correcticiel (le Robert correcteur) en phase de révision orthographique de Talbi et Legros (2018) ont indiqué un effet significatif sur la détection et la correction des erreurs de phonogramme. Talbi et Legros (2018) considèrent que l'amélioration des compétences orthographiques grâce à l'usage guidé et orienté du correcticiel atteint le seuil de significativité.

En somme, les correcticiels et l'usage des outils connectés sont, aujourd'hui, la partie inévitable de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. Il est important de reconnaître et valoriser l'utilité et concevoir la manière de les utiliser pour améliorer le processus d'apprentissage.

1.6.1 Graphomotricité

La question d'écriture à la main ou l'écriture numérique n'est pas seulement une question dans l'apprentissage des langues étrangères. Les experts préviennent que le manuscrit sera bientôt changé par l'écriture numérique dès le début de scolarisation (Velay, 2018). Le développement de l'écriture évolue au fil de temps pour s'adapter aux besoins de la société (Dejean de la Batie, 2016). Les enfants apprennent à écrire à l'entrée à l'école, à l'âge de six ans. Le développement d'écriture chez les enfants évoque toutes les sensations et ils apprennent avec le corps entier. Le mouvement d'écriture à la main, l'acte d'écrire avec un stylo sur une feuille de papier engage les sensations visuelles, auditives, tactiles, olfactives et kinesthésiques, ce qui permet de développer la perception du même acte à travers les différents canaux d'entrée d'informations (Dejean de la Batie, 2016). Guberina (1995) décrit ce processus d'apprentissage par les différentes sensations dans sa philosophie de système verbotonal qui est premièrement dédié aux personnes sourdes qui peuvent développer l'ouïe à travers les autres sensations. Par exemple, un enfant qui est né sourd peut apprendre à écouter par la sensation tactile, autrement dit par les vibrations (Guberina, 1995). Notre corps et notre cerveau traitent les informations données par les sensations et ils construisent la perception intégrale de toutes les informations (Guberina, 1995).

Ce développement de l'intégrité des sensations est vraiment important pour les enfants au début de scolarisation. Les actes d'écrire, de calculer, de dessiner, de faire du sport, etc. permettent aux enfants de se développer proprement et de construire les bonnes bases de leur

apprentissage en général (Dejean de la Batie, 2016). Pendant le processus d'écriture à la main, l'enfant doit maîtriser plusieurs tâches différentes. Il doit contrôler et guider le mouvement graphomotrice et en même temps réfléchir au niveau lexical, syntaxique et sémantique (Valey, 2018). « *Le graphisme permet les prémices de l'écriture dans son élaboration de compétences perceptives. (Dejean de Batie, 2016 : 15)* » Nombreux auteurs ont montré que ces deux disciplines sont liées, autrement dit que « *les enfants qui ne maîtrisent pas la graphomotricité produisent des textes de pire qualité (Connelly et al., 2012 ; Fayol, 1997 ; Graham et al., 1997 ; Jones and Christensen, 1999 ; Puranik et AlOtaiba, 2012), ou rencontrent des difficultés en orthographe (Pontart et al., 2013)* » cité par Valey (2018 : 2).

L'écriture et les besoins d'un homme d'aujourd'hui ont beaucoup changé. Il semble que les adultes dans leur vie professionnelle et aussi dans la vie personnelle utilisent très souvent un outil numérique à écrire (Valey, 2018). L'écriture manuscrite reste seulement dans le Cadre de scolarisation, mais, dans ces dernières années, et particulièrement pendant la pandémie de coronavirus, l'écriture numérique arrive aussi dans les écoles. Il semble que les écoles changent le type d'enseignement d'écriture et que les enfants apprennent à écrire sur un outil numérique par taper sur le clavier, en utilisant la touche ou avec un stylet. L'écriture qui sera enseignée à l'école dans l'avenir pourrait être l'écriture dactylographique. Il y a, évidemment, d'avantages mais aussi d'inconvénients par rapport à ce changement (Valey, 2018).

1.7 Notion d'erreur

L'erreur, d'après Le Robert, est un acte de l'esprit faux, une opinion fausse. L'erreur dans l'enseignement des langues est souvent perçue comme l'élément qui dérange l'apprenant dans son processus d'apprentissage (Chiahou et coll, 2011). L'erreur, du côté linguistique, c'est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les locuteurs natifs ce que Corder appelle une violation du code (Corder, 1967). « Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » (Cuq et Gruca, 2005 : 349) L'erreur est donc le concept principal sur lequel l'enseignant de langue doit travailler, le point de départ dans le processus d'apprentissage.

L'erreur, comme un impact sur le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues, est aujourd'hui reconnue et admise, cependant elle était considérée longtemps comme

partie intégrante mais négative dans ce processus (Rahmatian et Abdoltadjedini, 2007). La notion d'erreur a évolué à travers les différentes périodes de la didactique de langues.

L'erreur a été considérée comme un problème dans l'apprentissage d'une langue cible, mais aujourd'hui, le point de vue a changé. La méthode traditionnelle (1936) a eu une vue négative à propos de l'erreur. Les erreurs sont prises en considération comme des « pièges ». Les élèves doivent bien respecter les règles grammaticales, c'est-à-dire que l'erreur n'est pas traitée, elle est hors norme (Puren, 1988). La méthode directe (1953) a été totalement diverse et révolutionnaire par rapport à la méthode traditionnelle, mais l'erreur n'était pas exploitée, la méthode directe proposait des exercices pour éviter les erreurs. « Pour éviter le plus possible des risques d'erreurs de la part de l'élève, on élabore une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales » Christian Puren (1988 : 307). La méthode audiovisuelle et la méthode SGAV dans les années 1960 ont été orientées vers le drilling, la répétition des phrases et formes correctes, pour éviter les erreurs (Puren, 1988). Ils ont fondé un concept d'évitement a priori de l'erreur, ils insistent sur les exercices de prévention. Une telle étude a ses avantages au niveau d'automatisation et de création des routines, mais il manque la partie du sens (Cuq et Gruca, 2005).

Quant à l'approche communicative (1980), qui est recommandée par le Cadre, elle définit l'erreur comme un élément formateur, c'est un point de départ et de réflexion dans le processus d'apprentissage (CECR, 2001). Le Cadre distingue l'erreur de la faute. L'erreur est définie comme « une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible » (CECR, 2001 : 118), lorsque la faute est « l'incapacité de l'utilisateur de mettre ses compétences en œuvre » (CECR, 2001 : 118). La révolution dans la conception de l'erreur s'est passée grâce au développement de l'analyse des erreurs de Pit Corder (1967).

Corder a développé une branche de l'analyse contrastive qui compare deux langues, l'analyse des erreurs dans la langue cible et dans la langue d'apprenant. L'analyse des erreurs aide à comprendre le processus d'apprentissage d'une langue cible et aussi enseigner mieux, se concentrer sur les difficultés et sur la compréhension des erreurs faites par les apprenants (Besse et Porquier, 2004). Cette analyse a fait construire un nouvel terme d'interlangue ce qui implique la langue de l'apprenant qui se trouve au milieu de sa langue source et de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire, la langue cible. C'est un système linguistique transitoire que l'apprenant développe à travers l'analyse d'erreurs, ce qui l'aide à améliorer sa langue cible. Chaque

interlangue est individuelle et elle est tissée de connaissances, des erreurs et de conscience de chaque apprenant (Selinker, 1972).

Le traitement pédagogique de l'erreur est nommé la correction. Ce processus peut se dérouler de deux façons, implicitement et explicitement. D'une part, la rétroaction négative ou la correction explicite concerne le fait que les productions d'un apprenant d'une langue étrangère sont non conformes à la langue cible. D'autre part, la rétroaction négative implique la correction de la forme erronée d'un apprenant. L'apprenant, dans ce dernier cas, comprend au moment de la correction qu'il a fait une erreur et il devient conscient de son erreur (Cuq et Gruca, 2005). Cuq et Gruca (2005) distinguent quelques éléments de mode d'emploi de la correction : on ne peut pas et on ne doit pas corriger à chaque fois, il faut tenir compte au volume et au type des interventions correctives, une perception correcte et le processus de la libre expression non reprise à la correction explicite. Ces éléments sont importants dans un processus d'apprentissage et d'enseignement pour ne pas focaliser les erreurs d'apprenants et de ne pas provoquer le stress pendant l'utilisation d'une langue étrangère. C'est-à-dire, l'enseignant doit jouer un rôle entre le motivateur et le moniteur ou le correcteur d'une manière extrêmement fine pour encourager ses apprenants à apprendre.

1.7.1 Typologies des erreurs

La typologie et la classification des erreurs varient selon de nombreux auteurs. Les positions de vue différentes donnent les classifications diverses, mais un point est tout-à-fait commun : l'erreur aujourd'hui est un outil pour enseigner (Astolfi, 1997). Dans ce chapitre nous allons en mentionner quelques-unes.

Reason (1993) a établi que les erreurs prennent un nombre limité de formes. Pour comprendre leurs causes il faut articuler trois aspects : la nature de la tâche, les conditions de réalisation et les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet (Reason 1993 : 25). D'après Astolfi (1997), on différencie 8 types d'erreurs dans le processus d'apprentissage et d'enseignement : les erreurs relevant de la compréhension des consignes, les erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves, les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, les erreurs portant sur les démarches adoptées, les erreurs dues à une surcharge cognitive, les

erreurs ayant leur origine dans une autre discipline et les erreurs causées par la complexité propre du contenu.

Côté linguistique, Richards (1986) divise les erreurs en trois types différents : l'erreur interlinguale, l'erreur intralinguale et l'erreur développementale. L'erreur interlinguale est décrite comme un problème provenant de la langue source de l'apprenant, tandis que l'erreur intralinguale comme un type d'erreur de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible. L'erreur développementale, d'après Richards, est une application abusive d'une règle à cause de l'expérience limitée en langue cible (Richards 1986). Reason (1993) dit qu'il existe les fautes basées sur des règles et les fautes basées sur les connaissances déclaratives. Dans le premier groupe, nous distinguons les erreurs provenant d'une mauvaise application de bonnes règles et les erreurs provenant des règles fausses. Les fautes basées sur les connaissances déclaratives sont liées à des structures d'organisation cognitives complexes (Reason, 1993).

Tagliante (2001) distingue cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères : les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique (Tagliante, 2001 : 152,153). Ces types d'erreurs sont plus associés aux compétences décrites dans le Cadre.

Si nous nous concentrons seulement sur la production écrite, nous pouvons distinguer deux grandes catégories d'erreurs faites par les apprenants : les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Dans cette recherche, nous allons nous focaliser sur les erreurs de forme, plus précisément sur les erreurs d'orthographe.

Dans la classification linguistique plus détaillée des erreurs de forme, Bourray (2016) distingue quatre types d'erreurs : les erreurs morphologiques et grammaticales (erreurs affectant l'accord, l'accord sujet/verbe, l'accord déterminant/nom, les erreurs affectant le genre, les erreurs affectant le temps, le passé simple à la place de l'imparfait, l'imparfait à la place du passé simple et les erreurs affectant l'emploi des deux auxiliaires « être » et « avoir »), les erreurs lexicales (les erreurs issues de l'emploi des emprunts, les erreurs issues de la confusion du lexique, la non - identification des morphèmes, la distinction auditive), les erreurs orthographiques issues d'une insuffisance phonologique (l'omission des lettres muettes, l'emploi des accents) et issues d'une insuffisance grammaticale et les erreurs syntaxiques.

1.7.2 Erreur d'orthographe

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'erreur est définie comme une déviation ou une représentation déformée dans la langue (CECR, 2001). On distingue plusieurs types d'erreurs selon les différents points de vue. Dans ce chapitre, nous allons définir l'erreur d'orthographe comme le noyau de notre question de recherche.

L'orthographe est une notion relativement récente, selon Catach (2011). « Le mot se rattache à deux mots grecs, γραφεῖν, « écrire », ὀρθως, « correctement » (Catach, 2011 : 3). Les systèmes orthographiques de certaines langues comme le turc ou le serbo-croate, souligne Catach (2011), sont plus systématisés au niveau de lien avec la langue parlée ce qui n'est pas le cas pour la langue française. Pour les apprenants de français langue étrangère, c'est assez difficile de maîtriser le code écrit aussi bien que la langue parlée. D'après Talbi et Legros (2018), l'orthographe française, caractérisée par son système graphique complexe, a toujours été l'objet de grandes difficultés pour les apprenants de FLE.

À partir de cela, on peut conclure que l'erreur d'orthographe est une déviation ou une représentation déformée de la compétence orthographique. Ce sont les formes orthographiques qui ne correspondent pas à la norme orthographique d'une langue.

1.7.3 Typologie des erreurs d'orthographe de Catach

La théorie la plus partagée est celle de Nina Catach. Une partie de sa classification des erreurs d'orthographe est utilisée dans notre recherche pour l'analyse des erreurs orthographiques faites par des apprenants de FLE.

Catach divise les erreurs orthographiques en deux grands groupes : les erreurs extragraphiques et les erreurs graphiques.

Le tableau 1 : Les erreurs extragraphiques de Catach (2011)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	un *navion (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	-Omission ou adjonction de phonèmes -Confusion de consonnes -Confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *crocrodile (crocodile) *suchoter (chuchoter) *moner (mener)

Dans le tableau 1 on peut voir la classification des erreurs extragraphiques selon Catach (2011). Il est divisé en trois colonnes principales : catégories d'erreurs, remarques et exemples. Les erreurs extragraphiques, selon Catach (2011) sont les erreurs à dominante calligraphique telles qu'ajout ou absence de jambages ou lettres mal formées, reconnaissance et coupure des mots comme dans l'exemple *un *navion* au lieu d'écrire *un avion* et les erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique) où l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné, par exemple omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes et de voyelles.

Le tableau 2 : Les erreurs graphiques de Catach (2011)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS GRAPHIQUES (ORAL JUSTE – ÉCRIT ERRONÉ)		

Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	*binette (binette) *pingoin (pingouin) *boef (bœuf) *sossie (sosie)
Erreurs à dominante morphogrammique a. morphogrammes grammaticaux b. morphogrammes lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques de radical - Marques préfixes /suffixes	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) * la routes (la route) *tu achète (achètes) *canart (canard) *anterrement (enterrement)
Erreurs à dominante logogrammique a. logogrammes lexicaux b. logogrammes grammaticaux	- confusion entre les homophones lexicaux	-j'ai pris du *vain (vin)

	- confusion entre les homophones grammaticaux	- ils *ce sont dit (se)
Erreurs à dominante idéogrammique	- majuscule - ponctuation - apostrophe - trait d'union	-la *France (France) - *et,lui (et lui) - *l'état (l'état) - *mot-composé (mot composé)

La classification des erreurs graphiques (Catach, 2011) est présentée dans le tableau 2. Les trois colonnes sont les mêmes que pour le tableau 1, c'est-à-dire les catégories d'erreurs, les remarques et les exemples. Il existe quatre types des erreurs graphiques selon Catach (2011) : les erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position), les erreurs à dominante morphogrammique (les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux), les erreurs à dominante logogrammique (les logogrammes lexicaux et les logogrammes grammaticaux) et les erreurs à dominante idéogrammique comme la majuscule, la ponctuation, etc.

2. Partie empirique

Cette recherche est orientée vers la différence entre les erreurs faites par les apprenants de FLE (niveau A2) en rédigeant à la main et sur l'ordinateur. Dans ce chapitre, nous allons présenter notre recherche, la problématique, l'objectif et l'hypothèse, le déroulement et l'instrument. Nous allons analyser les résultats et donner la conclusion.

2.1 Problématique

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie théorique, l'écrit en classe de FLE constitue une grande partie dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Avec le développement de nouvelles technologies, l'enseignement d'écriture et la didactique des langues étrangères changent. « La production écrite est une activité cognitive complexe qui met en œuvre, en langue maternelle comme en langue seconde, trois processus, à savoir planification, mise en texte et révision (Hayes & Flower, 1980 ; Ameer-Amokrane, 2009 : 72, cité par Talbi et Legros, 2018) » Grâce aux nouvelles technologies, les correcticiels se sont rapidement développés et ils aident les apprenants à écrire en langue seconde.

D'une part, certains auteurs pensent que ce type d'aide apporte des bénéfices aux apprenants pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais d'autre part il y en a ceux qui sont contre et qui préfèrent l'écriture à la main pour développer les compétences en langue seconde (Talbi et Legros, 2018). Le point commun de plusieurs auteurs (Talbi et Legros, 2018 ; Mireault, 2009 ; Monmousseau, 2014 ; Barbier et coll, 1998, Kurth, 1987) est que les erreurs d'orthographe sont moins nombreuses à l'aide des correcteurs artificiels.

L'erreur dans la didactique des langues étrangères est une notion bien développée qui se changeait pendant des années. Aujourd'hui, on est d'accord que l'erreur est un point de départ, un outil pour enseigner (Astolfi, 1997). Avec les nouvelles technologies et les correcteurs qui corrigent l'orthographe et la grammaire au lieu d'apprenants, le processus d'enseignement se change et se développe aussi. Pendant la pandémie globale de coronavirus en 2020 et en 2021, la plus grande partie des cours se déroulent en ligne. Les compétences en langues étrangères se sont aussi développées en ligne. C'était quelquefois difficile, tant pour les enseignants que pour les apprenants, mais, on a créé ensemble un nouveau type d'apprentissage des langues étrangères. Plusieurs écoles des langues étrangères à Zagreb ont gardé ce modèle après le confinement parce que pour les apprenants qui choisissent d'apprendre une langue seconde pour eux-mêmes, c'est plus facile de suivre un cours en ligne. On a donc choisi de faire une recherche dans une école des langues étrangères à Zagreb pour comparer les textes écrits à la main et sur ordinateur et pour connaître l'opinion des apprenants sur ce thème.

2.2 Objectif et hypothèse

L'objectif de ce mémoire est de présenter la problématique d'utilisation des nouvelles technologies pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'enjeu principal est de comparer les textes écrits à la main sur le même thème comme les textes écrits sur ordinateur par les apprenants de FLE, au niveau d'apprentissage A2. Nous nous sommes concentrés aussi sur les avis des apprenants pour découvrir ce qu'ils pensent et comment ils utilisent les correcteurs artificiels quand ils écrivent sur un outil connecté.

Conformément à ce qui est décrit précédemment, nous supposons que :

- 1) Les apprenants vont avoir moins d'erreurs d'orthographe dans les textes écrits sur l'ordinateur que dans les textes écrits à la main.
- 2) Les apprenants vont écrire plus de mots sur l'ordinateur qu'à la main.
- 3) Les apprenants vont préférer rédiger sur l'ordinateur.

2.3 Échantillon

L'échantillon de cette recherche est composé de quatorze apprenants de français langue étrangère d'une école des langues étrangères de Zagreb. Dix d'entre eux sont des femmes (71%) et quatre des hommes (29%). Tous les apprenants sont au niveau débutant, A2. Ils apprennent le français pendant trois semestres deux fois ou cent quatre-vingt minutes au total par semaine. L'âge des apprenants est divers, le plus jeune a dix-neuf ans et la plus âgée a quarante-deux ans. Tous les apprenants apprennent le français parce qu'ils aiment la langue, et l'un d'entre eux a pour objectif d'aller travailler en France.

2.4 Déroulement et instrument

Pendant le déroulement de cours en ligne, les apprenants ont eu plusieurs tâches d'écriture sur la plateforme de Google classroom. Au mois d'octobre, plus précisément le 21 octobre 2020, les apprenants devaient écrire un texte court (environ 50 mots) pour le devoir. Le thème donné était « La vie en ville ou à la campagne ». Ils devaient comparer les deux et donner leur opinion sur ce thème. Ils ont rédigé sur leurs ordinateurs avec tous les outils disponibles et ils ont dû poster leurs textes sur la plateforme de Google Classroom dans la rubrique « devoir ».

À la fin du semestre, le 14 mars 2021, les apprenants ont été demandés de participer dans une réunion virtuelle sur Zoom et de rédiger sur le même thème, mais cette fois à la main et sans aide d'ordinateur. Ils pouvaient utiliser seulement les dictionnaires physiques. Les apprenants devaient photographier ces textes écrits à la main et les envoyer au testeur. Après avoir fini, les apprenants ont été demandés de remplir une enquête en ligne sur la plateforme de Google forms et de donner leur opinion sur le thème d'écriture à la main et sur l'ordinateur. L'enquête donnée était en langue croate pour qu'ils puissent mieux comprendre et s'expliquer à propos de ce thème.

2.5 Traitement des données

Les deux textes, ceux écrits à la main et ceux écrits sur l'ordinateur, ont été comparé selon la typologie des erreurs d'orthographe graphique proposé par Catach (2011). Nous avons utilisé les premières deux catégories de grille de Catach (2011), les erreurs phonogrammiques et les erreurs morphogrammiques grammaticaux parce que nous avons supposé que la plus grande différence soit visible dans ces deux types d'erreurs. Les erreurs phonogrammiques, d'après Catach (2011), sont divisées en deux catégories : phonogrammiques altérant la valeur phonique et phonogrammiques n'altérant pas la valeur phonique. Comme types d'erreurs phonogrammiques possibles, Catach (2011) remarque l'omission, l'adjonction, la confusion et l'inversion. Les erreurs morphogrammiques grammaticaux peuvent être la confusion de nature, de catégorie de genre, de nombre, de forme verbale etc.

Le tableau 3 : Les erreurs d'orthographe graphiques de Catach (2011) utilisé dans notre recherche

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS GRAPHIQUES (ORAL JUSTE – ÉCRIT ERRONÉ)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position) - N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	- Omission ou adjonction - Confusion - Inversion	*binette (binette) *pingoin (pingouin) *boef (bœuf) *sossie (sosie)
Erreurs à dominante morphogrammique c. morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie de genre, de nombre, de forme verbale, etc.	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) * la routes (la route) *tu achète (achètes)

Tout d'abord, nous avons compté les mots dans les deux textes et nous avons compté les erreurs phonogrammiques et morphogrammiques grammaticaux faites en deux écritures. Nous avons comparé les chiffres donnés et le nombre d'erreurs en fonction du nombre de mots écrits. Ensuite, nous avons cherché les mêmes erreurs dans les deux textes et on les a comptées. On a cherché aussi les mots que l'apprenant a bien écrit sur l'ordinateur et lesquels il a mal écrit dans le texte écrit à la main. On a classifié les types d'erreurs selon le tableau 3, proposé par Catach (2011). Pour chaque erreur, on a spécifié sa catégorie et son type. Pour les erreurs

phonogrammiques, on a fait une différenciation plus détaillée entre les erreurs d'omission, adjonction, confusion ou inversion.

Après l'analyse ces données, nous avons analysé les réponses données dans l'enquête proposée. La plateforme de Google forms a effectué l'analyse descriptive pour chaque question au niveau des fréquences, des pourcentages et des réponses libres des apprenants. Nous allons présenter ces résultats dans le chapitre suivant.

2.6 Résultats

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats donnés de deux textes écrits par les apprenants de FLE à la main et sur l'ordinateur. Nous avons analysé leurs erreurs d'orthographe selon la grille de Catach (2011). Nous avons analysé quatorze textes écrits à la main et quatorze textes écrits sur l'ordinateur par les mêmes personnes. Ayant présenté ces résultats, nous allons présenter les résultats d'enquête.

Le tableau 4 – Nombre total de mots

Nombre total de mots	
À LA MAIN	SUR L'ORDINATEUR
1245	1770

Dans le tableau 4 on peut remarquer que le nombre total de mots est 1245 dans les quatorze textes écrits à la main et 1770 dans ceux écrits sur l'ordinateur. On peut conclure qu'au total le nombre des mots écrits sur l'ordinateur dépasse le nombre des mots écrits à la main de, 525 mots ou 70%.

Le tableau 5 – Nombre total d'erreurs

Nombre total d'erreurs	
À LA MAIN	SUR L'ORDINATEUR
140	84
	*6 cas – 0 erreurs

Le tableau 5 nous montre le nombre total d'erreurs faites dans les deux types de textes écrits. Dans les textes écrits à la main, les apprenants ont fait 140 erreurs d'orthographe. Ce chiffre est plus petit si nous regardons la dactylographie. Les apprenants ont fait seulement 84 erreurs d'orthographe en écrivant sur l'ordinateur. Il y avait aussi 6 cas où les apprenants ont écrit les textes sans erreurs d'orthographe en rédigeant sur l'ordinateur.

Le tableau 6 – Nombre total d'erreurs par rapport au nombre total de mots

Nombre total d'erreurs par rapport au nombre total de mots	
À LA MAIN	SUR L'ORDINATEUR
11,2%	4,7%

Dans le tableau 6 il est apparent que le pourcentage d'erreurs faites à la main est plus grand que le pourcentage d'erreurs faites en dactylographie. Plus de mots ont été écrits en utilisant l'ordinateur et plus d'erreurs d'orthographe ont été faites en écrivant à la main sur un papier sans utilisation des outils disponibles en ligne.

Le tableau 7 – Les erreurs d'orthographe faites dans les deux textes

Les erreurs d'orthographe faites dans les deux textes	
Les mêmes mots mal-écrits en deux textes	78
Les erreurs répétées dans deux types de texte	24 (30%)
Les erreurs non-répétées	54 (70%)

Dans le tableau 7 il est évident que le nombre d'erreurs non-répétés est plus haut que le nombre d'erreurs répétées dans les deux textes écrits. Nous avons compté les mots erronés dans les deux textes, ce qui fait 78 au total. Parmi ces mots, il y a les mêmes erreurs dans les textes écrits sur l'ordinateur que dans les textes écrits à la main, autrement dit, 24 mots mal écrits dans deux types de texte ou 30%. Au contraire, 54 mots ont été mal écrits dans les textes écrits à la main et bien écrits dans les textes écrits sur l'ordinateur, ce qui fait 70 % des mêmes mots erronés.

Le tableau 8 : L'analyse des erreurs d'orthographe selon la grille de Catach (2011)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples	Nombre total d'erreurs	
			À la main	Sur l'ordinateur
Erreurs à dominante phonogrammique	Inversion	* très (très)	7	
		*Je preferé (Je préfère)	6	1
	Omission	*cinema (cinéma)	29	

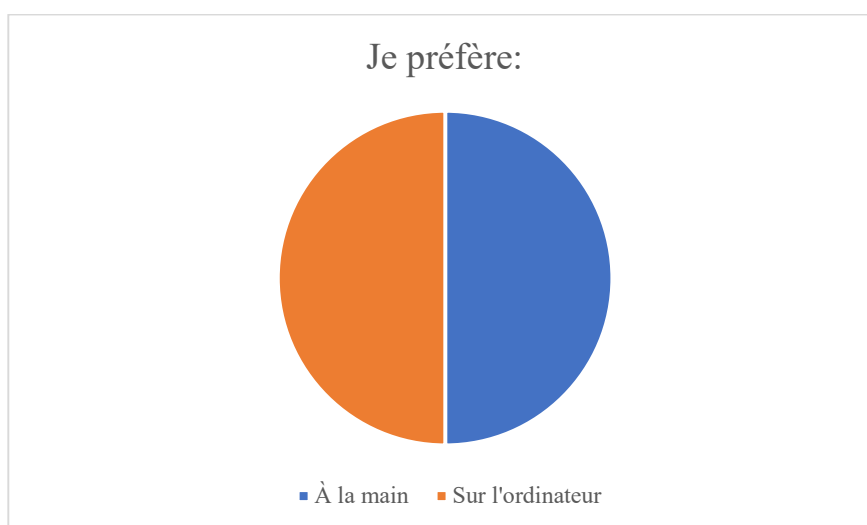
Erreurs à dominante phonogrammique		*melieure (meilleure) *théatre (théâtre) *temp (temps)	21	8
Erreurs à dominante phonogrammique	Adjonction	* gents (gens) * vacaciones (vacances)	10	
			7	3
Erreurs à dominante phonogrammique	Confusion	* mes (mais) * fresh (frais)	9	
			4	5
Erreurs à dominante morphogrammique	Confusion de genre	* un (une) * beaux (belles)	8	
			7	1
Erreurs à dominante morphogrammique	Confusion de nombre	* amical (amicaux) *vacance (vacances)	7	
			6	1
Erreurs à dominante morphogrammique	Confusion de forme verbale	* s'installer (m'installer) * cultive (cultivent)	7	
			5	2
Erreurs à dominante morphogrammique	Confusion de forme adjectivale	* mieux (meilleure)	1	
			0	1

Le tableau 8 nous montre l'analyse des erreurs selon la typologie des erreurs d'orthographe de Catach (2011). Les quatre colonnes sont présentées : la catégorie d'erreurs, remarques, exemples et nombre total d'erreurs. Cette dernière colonne est divisée en deux groupes : écriture et dactylographie, autrement dit les mots qui sont mal écrits seulement dans les textes écrits à la main et les mots qui sont mal écrits aussi dans les textes écrits sur

l'ordinateur. Le plus grand nombre d'erreurs faites sont les erreurs à dominante phonogrammique, plutôt de type omission. C'est intéressant de remarquer que 21 erreurs faites à la main ne sont pas faites sur l'ordinateur, c'est-à-dire qu'elles sont corrigées. On peut remarquer aussi que dans toutes les catégories le plus grand nombre d'erreurs a été fait à la main et il n'est pas répété sur l'ordinateur, sauf pour les erreurs à dominante phonogrammique de type confusion.

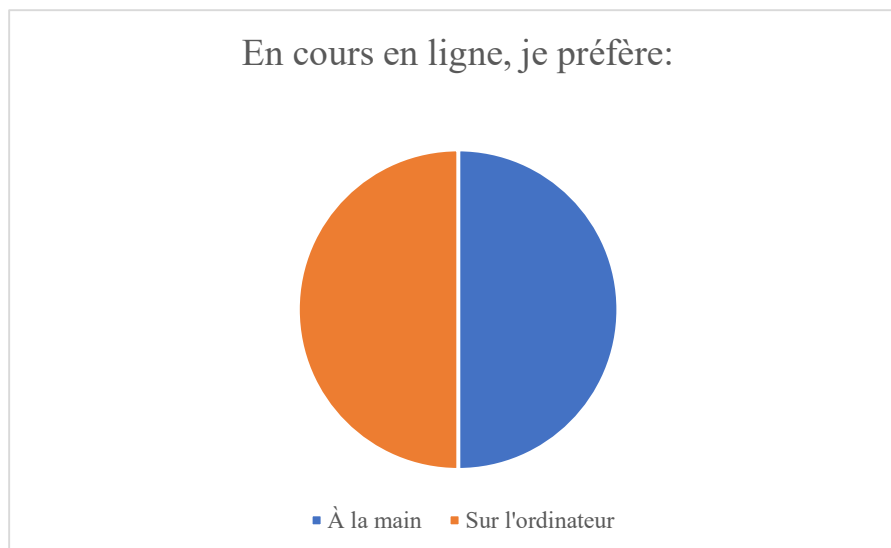
Après avoir présenté les résultats d'analyse des textes, nous allons présenter aussi les résultats de l'enquête sur l'opinion des apprenants sur ce thème. Ils ont donné leur opinion à propos de l'écriture et la dactylographie pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il y avait treize questions de choix multiple et une question vide pour donner le commentaire. Leurs réponses sont présentées sous forme de graphiques.

Graphique 1 : Question 1 - Le choix entre l'écriture et la dactylographie en général



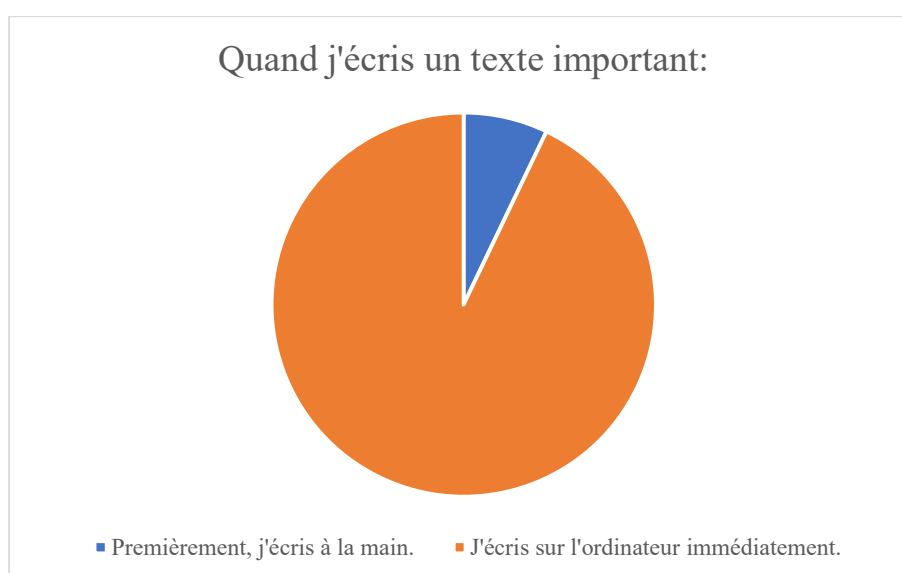
Sur le graphique 1 on peut voir que les préférences de nos apprenants interrogés ne sont pas univoques. Une moitié d'apprenants préfère écrire à la main et l'autre sur l'ordinateur.

Graphique 2 : Question 2 - Le choix entre l'écriture et la dactylographie en cours en ligne



Sur le graphique 2 on peut voir la même distribution des réponses comme dans le graphique 1. Les préférences des apprenants concernant l'écriture et la dactylographie sont vraiment partagées. 50 % d'entre eux préfèrent rédiger à la main et 50 % sur l'ordinateur. La variable de généralité ou plus spécifique, pendant le cours en ligne n'a pas d'importance dans ce cas. Dans tous les deux cas, les résultats sont les mêmes, une moitié est pour, et l'autre est contre.

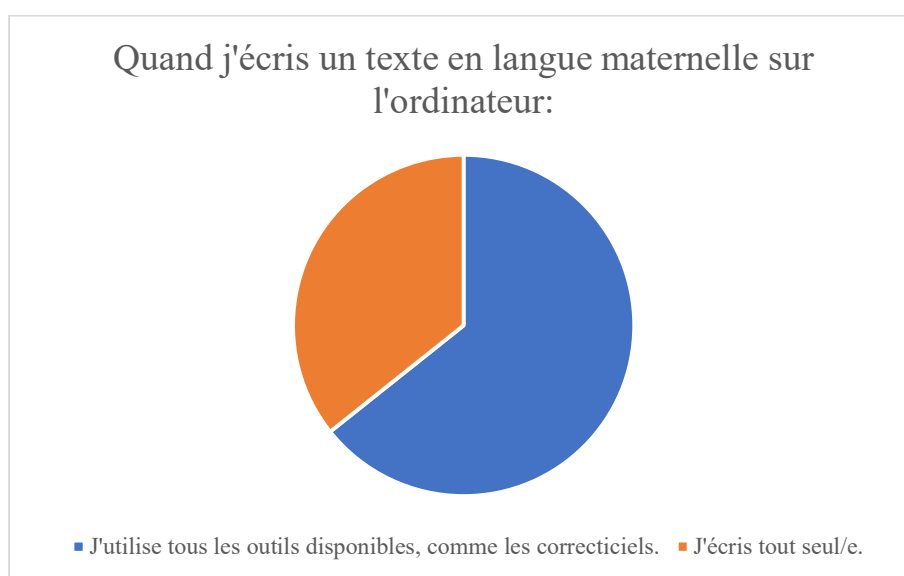
Graphique 3 : Question 3 – Les habitudes lorsqu'on écrit un texte important



La question 3 porte sur les habitudes des apprenants lorsqu'ils se trouvent dans une situation de devoir écrire un texte important (graphique 3). Ils pouvaient choisir entre deux

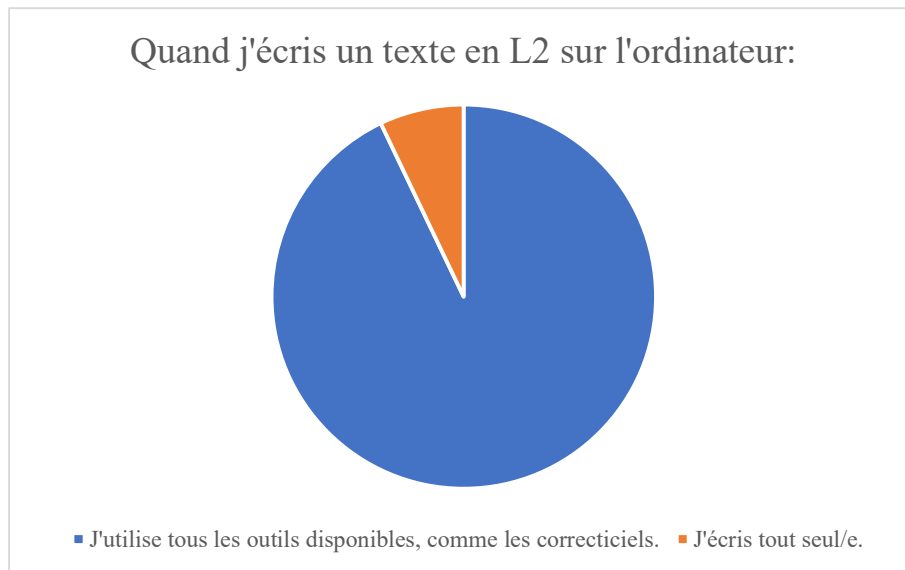
réponses : s'ils écrivent un texte premièrement à la main et après ils le réécrivent sur l'ordinateur ou ils écrivent immédiatement sur l'ordinateur sans avoir écrit sur papier. 92,9 % des apprenants ont répondu qu'ils écrivent sur l'ordinateur directement et seulement, 7,1 % des apprenants écrivent premièrement à la main.

Graphique 4 : Question 4 – Les préférences d'utilisation des correcticiels lors de l'écriture en LM sur l'ordinateur



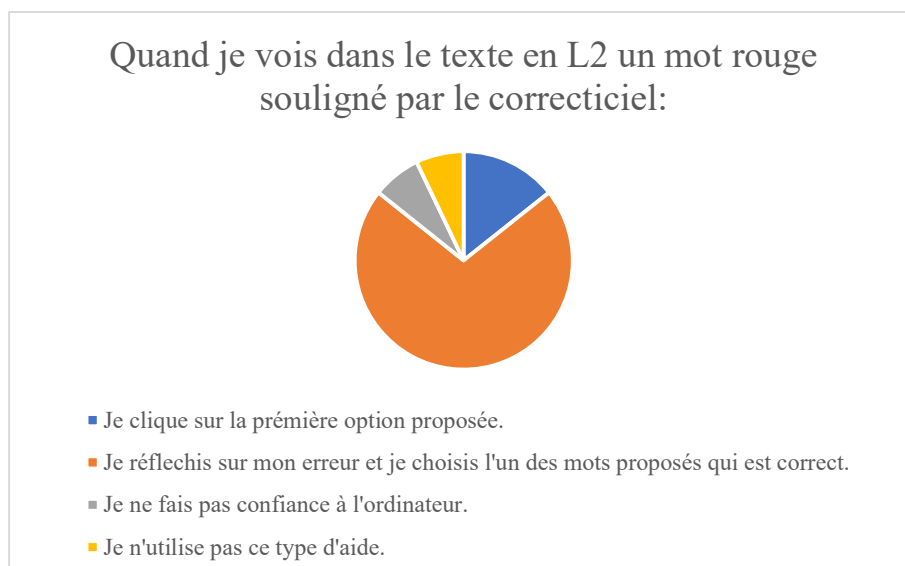
Sur le graphique 4, on peut voir les réponses données sur les préférences d'utilisation des correcticiels lors de l'écriture en langue maternelle sur l'ordinateur. Les apprenants ont eu deux choix de répondre à cette question. 64,3 % des apprenants ont répondu qu'ils utilisent les outils disponibles comme les correcteurs artificiels quand ils rédigent en langue maternelle. 35,7 % des apprenants ont choisi la réponse orange, autrement dit, ils écrivent tout seuls en langue maternelle sans l'aide d'aucun correcteur artificiel sur l'ordinateur.

Graphique 5 : Question 5 - Les préférences d'utilisation des correcticiels lors d'écriture en L2 sur l'ordinateur



Le graphique 5 nous montre les réponses données à la question des préférences d'utilisation des correcteurs lors de l'écriture en L2 sur l'ordinateur. Comme à la question précédente, les apprenants ont le choix entre les deux réponses proposées à propos de leur utilisation des correcteurs artificiels dans l'écriture en L2 sur l'ordinateur. 92,9 % d'apprenants utilisent les outils disponibles et seulement 7,1 % d'entre eux ne les utilisent pas.

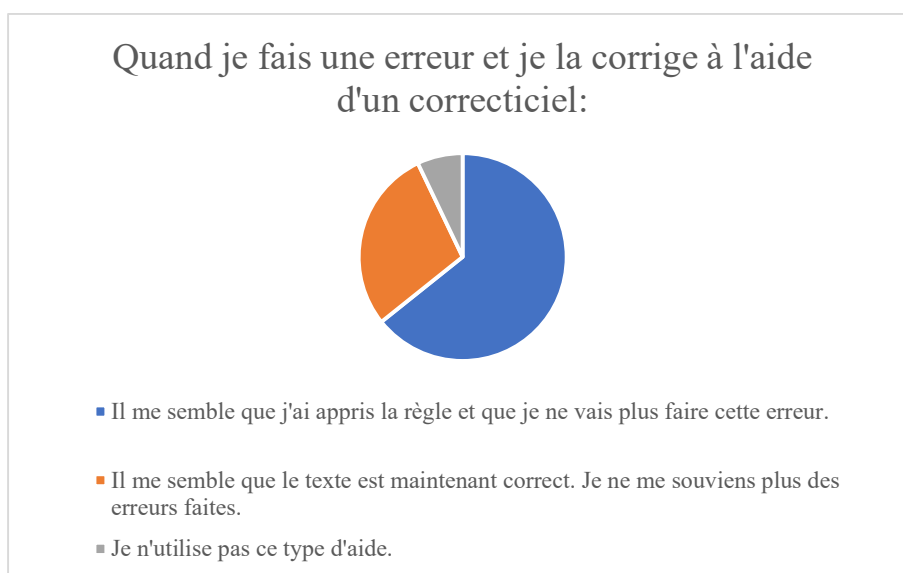
Graphique 6 : Question 6 – Les usages lors d'un mot rouge souligné par le correcticiel



Sur le graphique 6 on peut remarquer les réponses données à la question 6 qui concerne les usages lorsqu'un mot est rouge et souligné par le correcticiel. Les quatre réponses ont été proposées aux apprenants. La plupart des apprenants, 71,4%, dit qu'ils réfléchissent sur leur

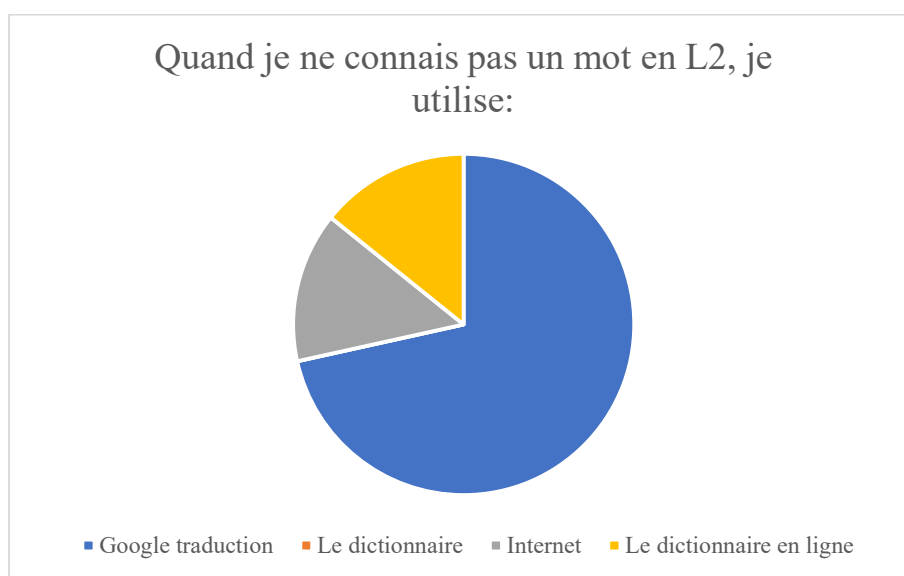
erreur et après avoir réfléchi, ils décident quel mot proposé par le correcticiel ils vont utiliser dans leur texte. 14,3 % d'entre eux cliquent sur la première option proposée par le correcticiel. 7,2% des apprenants ne font pas confiance à l'ordinateur, c'est-à-dire qu'ils négligent les mots soulignés et ils ne les corrigent pas. 7,1% n'utilisent pas ce type d'aide artificielle en rédigeant sur l'ordinateur.

Graphique 7 : Question 7 – Le sentiment après avoir corrigé le texte à l'aide d'un correcticiel



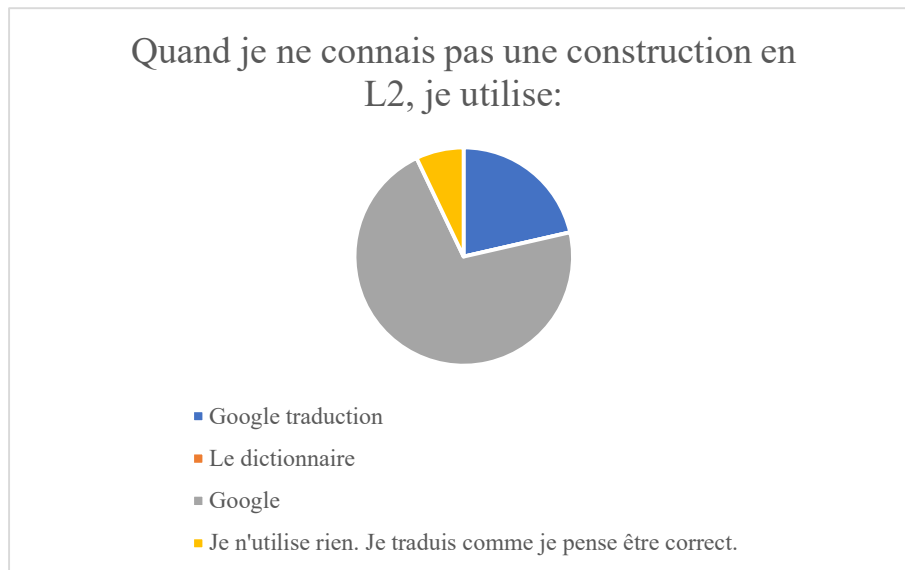
Le graphique 7 montre les données résultant de la question 7 sur le sentiment après avoir corrigé le texte à l'aide d'un correcticiel. Les apprenants pouvaient choisir entre trois réponses possibles. 64,3 % d'entre eux ont choisi la réponse bleue, autrement dit qu'il leur semble qu'ils ont appris la règle après la correction et qu'ils ne vont plus faire ce type d'erreur. 28,6% des personnes interrogées pensent que le texte, après la correction faite par le correcteur artificiel, est correct et ils ne se souviennent plus des erreurs faites. 7,1 % des apprenants n'utilisent pas ce type d'aide en écrivant un texte sur l'ordinateur.

Graphique 8 : Question 8 – La recherche d'un mot inconnu



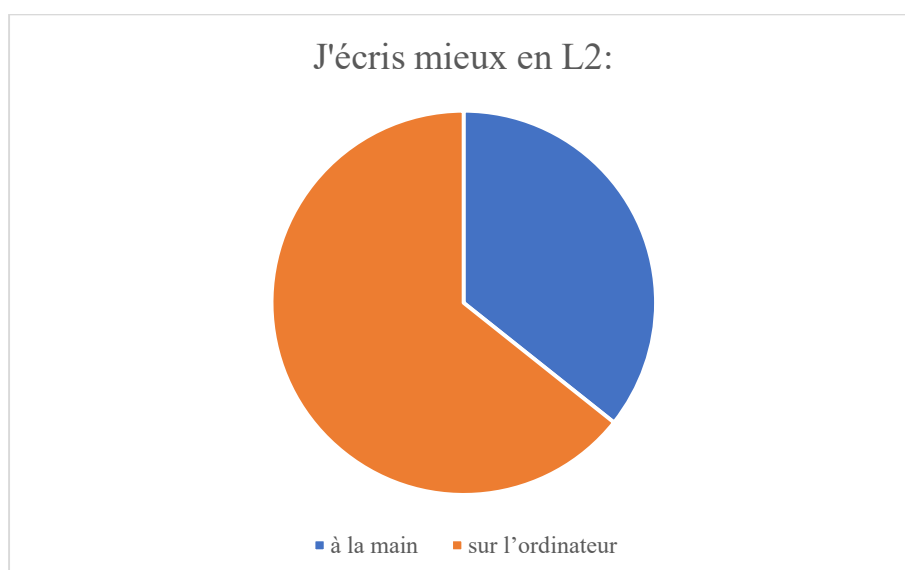
La question 8 fait référence à la recherche des mots inconnus (graphique 8). Les apprenants ont eu le choix entre les deux possibilités (bleue et orange) et ils pouvaient, pour la première fois dans cette enquête, ajouter leur propre réponse. La majorité des apprenants, 71,4 %, ont dit qu'ils utilisent Google traduction quand ils cherchent un mot inconnu. Ce qui est frappant c'est qu'aucune personne n'a choisi la réponse orange, c'est-à-dire le dictionnaire physique. 14,2 % des personnes ont écrit qu'ils utilisent l'internet et le même nombre des apprenants ont choisi le dictionnaire en ligne.

Graphique 9 : Question 9 – La recherche d'une construction inconnue



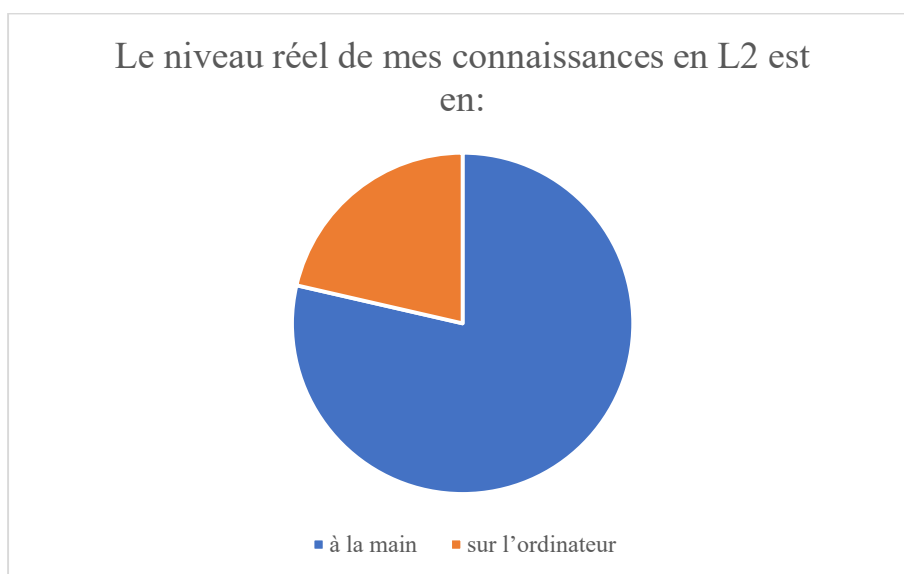
Dans le graphique 9 on peut voir les résultats obtenus par les réponses à la question 9. Comme pour la question 8, pour cette question les apprenants ont eu la possibilité d'ajouter leurs réponses libres. La plupart des apprenants a dit qu'ils utilisent Google pour trouver la bonne construction en rédigeant en L2, ou 71,4%. 21,4% ont choisi le Google traduction comme la source qu'ils utilisent. 7,1% des apprenants ont marqué qu'ils n'utilisent rien et qu'ils seulement traduisent comme ils pensent être correct. Il n'y a aucune personne qui a choisi la réponse orange, le dictionnaire comme source pour trouver les constructions inconnues.

Graphique 10 : Question 10 – Écrit-on mieux à la main ou sur l'ordinateur ?



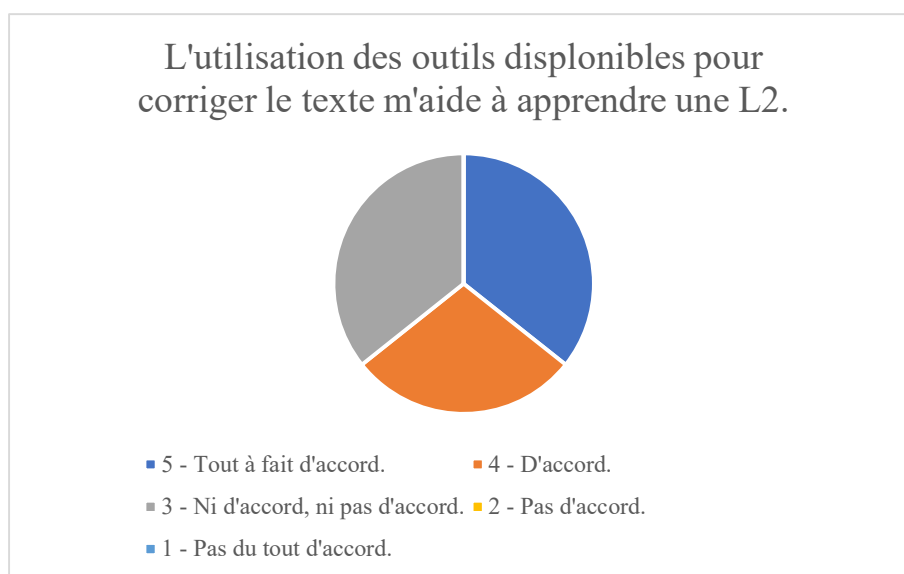
Les réponses à la question 10 sont présentées dans le graphique 10. Les apprenants ont demandé de répondre s'ils pensent qu'ils écrivent mieux en L2 en écrivant à la main, c'est-à-dire la réponse bleue, ou sur l'ordinateur, la réponse orange. La plupart d'entre eux, 64,3 %, a répondu qu'ils écrivent mieux sur l'ordinateur. 35,7 pensent qu'ils écrivent mieux à la main sans aide de l'ordinateur.

Graphique 11 : Question 11 - Quel est le niveau réel de connaissances en L2, selon ce qui est présenté en écrivant à la main ou sur l'ordinateur ?



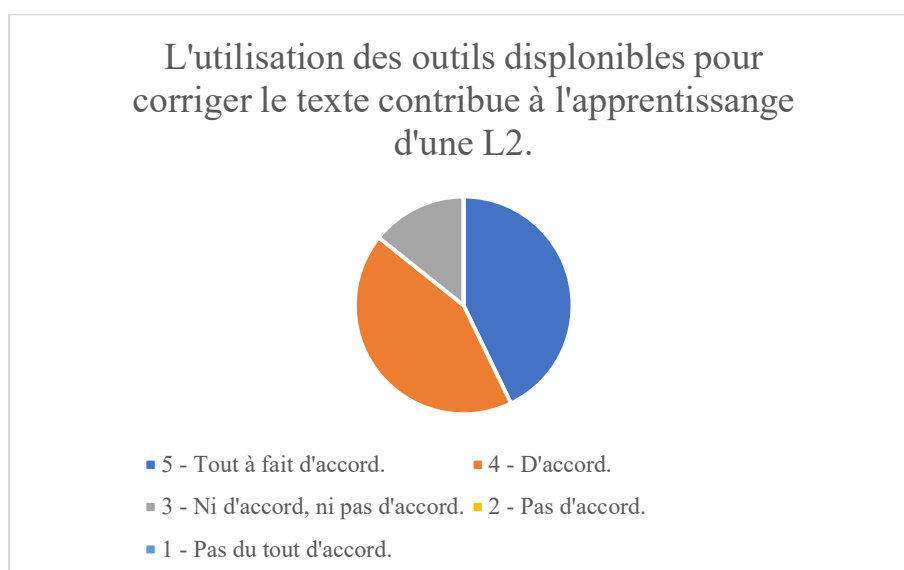
Le graphique 11 montre les réponses à la question concernant le niveau réel de connaissances en L2, selon les apprenants. Ils devaient choisir entre l'écriture à la main et sur l'ordinateur pour décrire leur propre niveau de connaissances linguistiques en L2. 78,6 % des apprenants supposent que leur niveau réel est le niveau d'écriture à la main et 21,4 % pensent que c'est le niveau d'écriture sur l'ordinateur.

Graphique 12 : Question 12 – Aide-t-il un outil numérique à apprendre une L2 ?



Dans la question 12 (graphique 12) les apprenants ont dû choisir sur l'échelle de graduation (1-5) s'ils sont tout à fait d'accord (5) ou pas du tout d'accord (1) avec la déclaration proposée : « L'utilisation des outils disponibles pour corriger le texte m'aide à apprendre une L2. » 35,7 % des apprenants ont répondu qu'ils sont tout à fait d'accord. Le même pourcentage d'apprenants n'est ni d'accord, ni pas d'accord. 28,6 % des apprenants sont d'accord. Les possibilités 1 (pas du tout d'accord) et 2 (pas d'accord) n'ont pas été choisies.

Graphique 13 : Question 13 – Contribue-t-il un outil numérique à l'apprentissage d'une L2 ?



Comme pour la question précédente, la grille de graduation a été présentée aux apprenants pour la question 13 (graphique 13) aussi. Les apprenants ont choisi la réponse selon la corrélation de leurs accords avec la déclaration « L'utilisation des outils disponibles pour corriger le texte contribue à l'apprentissage d'une L2. » 42,9% des personnes interrogées ont répondu qu'ils sont tout à fait d'accord. Le même pourcentage a répondu qu'ils sont d'accord. 14,3 % des apprenants ne sont ni d'accord, ni pas d'accord et aucune personne n'a choisi les réponses 1 (pas du tout d'accord) et 2 (pas d'accord).

La question 14 est de type ouvert : il a fallu donner volontairement le commentaire sur ce sujet. Plusieurs personnes ont remarqué que, pour eux, c'est plus simple de rédiger à la main que sur l'ordinateur à cause d'insertion des symboles pour les lettres différentes en L2. C'est plus pratique et plus rapide pour eux d'écrire à la main en langue étrangère. Aussi, une personne a dit qu'il lui vient plus naturellement d'écrire que de taper sur un clavier. L'un des apprenants a souligné que pour mieux apprendre une langue étrangère, selon lui, il faut écrire un texte sur l'ordinateur, puis le corriger à l'aide des outils et à la fin, il faut le copier à la main.

2.7 Discussion

Dans notre recherche, il y avait quatorze personnes interrogées, comportant dix femmes et quatre hommes. Toutes les personnes étaient apprenants de français langue étrangère au niveau A2 d'une école des langues étrangères à Zagreb. Nous avons fait deux types de recherche. Premièrement, les apprenants ont été demandés d'écrire deux textes sur le même thème à l'intervalle de 5 mois, l'un à la main et l'autre sur l'ordinateur. Nous étions intéressés aux erreurs d'orthographe faites pendant l'écriture avec ou sans outils disponibles. La deuxième partie de notre recherche était une enquête proposée aux apprenants sur les habitudes d'utilisation des outils en rédigeant.

Nous avons analysé et présenté dans le chapitre précédent toutes les réponses obtenues. Nous avons utilisé la grille de Catach (2011) pour faire l'analyse des erreurs d'orthographe faites par les apprenants et pour pouvoir les comparer dans les deux textes écrits. Nous avons

analysé vingt-huit textes au total, quatorze écrits à la main et quatorze écrits sur l'ordinateur. Le thème proposé était « La vie en ville ou à la campagne » et les apprenants devaient donner leur opinion sur ce thème. La consigne était d'écrire cinquante mots au minimum dans chaque texte.

Nos deux premières hypothèses ont été confirmées. Le nombre total de mots écrits était 1245 dans les textes écrits à la main et 1770 mots dans les textes écrits sur l'ordinateur, ce qui faisait 525 mots de plus. Le nombre total d'erreurs faites à la main était 140 et sur l'ordinateur, il était 84. Il y avait aussi six cas de textes écrits sur l'ordinateur sans aucune erreur d'orthographe. Nous pouvons constater que le nombre d'erreurs d'orthographe faites est moindre en écrivant sur l'ordinateur qu'en écrivant à la main. On considère que la raison de cette différence entre les deux textes est à cause de correcticiels qui existent et qu'on peut utiliser pendant l'écriture sur l'ordinateur. Ce type de correcteurs artificiels soulignent les mots mal écrits et proposent plusieurs options de les corriger. Les apprenants d'une langue étrangère peuvent facilement choisir l'option correcte et corriger leur texte à l'aide des outils disponibles. Nous avons aussi cherché les mêmes mots écrits dans les deux textes pour les comparer. On a choisi d'analyser les mots mal-écrits dans le texte écrit à la main et on a regardé si ces erreurs d'orthographe seront répétées dans le texte écrit sur l'ordinateur chez la même personne. On a trouvé 78 mots mal écrits pareils dans les deux textes, 24 mots ont été mal-écrits dans les deux textes et 54 mots ont été corrigés dans les textes écrits sur l'ordinateur. Nous pensons que la raison est la même que pour le nombre d'erreurs. Les erreurs ont été corrigées à l'aide des correcticiels et c'est la raison pour laquelle les chiffres étaient différents, ce qui confirmait notre hypothèse que les apprenants allaient avoir moins d'erreurs d'orthographe dans les textes écrits sur l'ordinateur.

Concernant le type d'erreurs, le plus grand nombre d'erreurs étaient les erreurs phonogrammiques d'omission. 72% de ces erreurs ont été corrigées dans les textes écrits sur l'ordinateur. La catégorie suivante selon le nombre d'erreurs était les erreurs phonogrammiques d'adjonction où 70% des erreurs ont été corrigées dans les textes écrits sur l'ordinateur. Les erreurs morphogrammiques de confusion de genre étaient un peu moins nombreuses et 87% de ce type d'erreurs ont été corrigées. Les erreurs phonogrammiques d'inversion telles que les erreurs morphogrammiques de confusion de nombre et forme verbale ont été également représentées. 85% d'erreurs d'inversion et de nombre et 71% d'erreurs de forme verbale ont été corrigées sur l'ordinateur. Il était seulement une erreur morphogrammique de confusion de

forme adjectivale présente chez un apprenant et elle n'était pas corrigée dans l'écriture sur l'ordinateur, c'est-à-dire que la même erreur était répétée.

La catégorie d'erreurs phonogrammiques de confusion a été la plus intéressante pour nous car les résultats ont été inattendus. 55 % d'erreurs de confusion n'ont pas été corrigées dans les textes écrits sur l'ordinateur, les mêmes erreurs ont été répétées dans les deux textes. C'était la seule catégorie avec plus grand pourcentage des erreurs répétées que des erreurs corrigées. Nous supposons que les erreurs de confusion sont répétées parce que les apprenants n'ont pas utilisé le correcticiel ou la forme des mots incorrects a été écrit dans une autre langue et le correcticiel ne l'a pas reconnu.

Notre troisième hypothèse n'a pas été confirmée. Si nous regardons les données d'enquête, nous pouvons conclure que l'image des résultats d'enquête correspond à celle de résultats des erreurs faites dans les textes. Les deux premières questions concernent les préférences entre l'écriture et la dactylographie. Les apprenants ont été indécis, 50 % ont dit qu'ils préfèrent écrire à la main et 50 % d'entre eux préfèrent écrire sur l'ordinateur. Les réponses ont été pareilles pour la langue étrangère et pour l'écriture en général. Quant à la question d'écriture d'un texte important, 92,9% des personnes interrogées utilisent immédiatement l'ordinateur et seulement 7,1% d'entre eux, écrivent premièrement à la main et après ils copient le texte sur l'ordinateur. Pour nous, la réponse à cette question est tout à fait logique. Avec le développement de la technologie, l'écriture à la main pour les textes importants devient le passé.

Nous avons posé quelques questions à propos d'erreurs et de correcticiels pour la langue maternelle et pour la langue étrangère. 64,3% des apprenants ont dit qu'ils utilisent les correcticiels en rédigeant en langue maternelle et 92,9% les utilisent en langue étrangère. Ce résultat est attendu aussi parce qu'on peut dire qu'on est plus fier de soi en langue maternelle et qu'on exige plus d'aide en rédigeant en langue étrangère. La question 6 concerne les habitudes des apprenants quand ils voient un mot souligné par le correcticiel. C'est intéressant de voir que 71,4% des apprenants ont dit qu'ils réfléchissent sur les options proposées avant de cliquer pour corriger son erreur. Autrement dit, ils apprennent en réfléchissant et ils utilisent ce type d'aide correctement. 64,3% des apprenants ont dit aussi qu'il leur semble qu'ils avaient appris la règle après avoir corrigé le texte à l'aide d'un correcteur artificiel. Les préférences par rapport aux mots inconnus sont claires, la majorité de personnes interrogées utilise le Google Traducteur pour chercher les mots inconnus et pour trouver les constructions correctes en

langue étrangère. Personne n'a marqué qu'il utilise les dictionnaires classiques en forme d'un livre, les dictionnaires en ligne sont plus populaires aujourd'hui et parmi eux l'outil de Google est le plus utilisé. Ce fait pourrait sembler frappant, mais nous assistons au changement qui se passe autour de nous et cela affecte aussi l'apprentissage des langues étrangères. Avec des outils disponibles, c'est plus facile de chercher les informations et de progresser plus vite. Ce qui est vraiment frappant et un peu inattendu concernant les réponses précédentes, ce sont les données aux questions 10 et 11. 64,3 % des apprenants considèrent qu'ils écrivent mieux en L2 sur l'ordinateur et 78,6 % d'entre eux pensent que le niveau réel de leurs connaissances en L2 est écrit à la main. Ils soulignent dans les questions 12 et 13 que l'écriture sur l'ordinateur et l'utilisation des correcticiels et d'autres outils disponibles peut les aider et faciliter le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais ils sont d'accord que l'écriture à la main est l'image réelle de leurs connaissances. Nous sommes d'accord avec cela et nous soulignons l'idée que les correcteurs artificiels peuvent nous aider, mais que nous devons aussi développer nos compétences primordiales pour pouvoir bien utiliser les outils disponibles.

Selon nous, les commentaires donnés à la question 14 sont vraiment précieux. Les apprenants ont remarqué leurs préférences et les points faibles pendant l'écriture sur l'ordinateur. Le commentaire le plus utile en didactique des langues pourrait être celui qui dit qu'on pourrait écrire un texte en L2 premièrement sur l'ordinateur, puis le corriger à l'aide des correcticiels et le copier dans un cahier à la fin pour s'entraîner et apprendre. D'après nous, ce sera une bonne façon d'analyser nos erreurs et de développer les compétences en production écrite en utilisant des appareils connectés.

Conclusion

Dans ce mémoire nous avons abordé le thème de différence entre l'écriture à la main et l'écriture sur l'ordinateur à l'aide d'outils disponibles.

Dans la première partie, le cadre théorique, nous avons présenté plusieurs sujets. Le CECR ou le Cadre européen commun de référence pour les langues qui est le document principal de l'Union européenne pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Nous avons aussi présenté la compétence de communication et ses constituants concernant les compétences requises pour obtenir un niveau de langue étrangère. Nous nous sommes

concentrés sur la production écrite et l'écrit en classe de français langue étrangère (FLE). On a abordé le thème de l'écriture avec ou sans ordinateur. Nous avons mentionné l'erreur comme un outil d'apprentissage et d'enseignement et présenté l'erreur d'orthographe comme notre point cible de cette recherche. La typologie des erreurs d'orthographe de Catach (2011) est la théorie la plus partagée que nous avons utilisée aussi dans notre recherche, c'est-à-dire dans la partie empirique.

La partie empirique contient deux parties de recherche. La première partie concerne la comparaison entre les deux textes écrits par les quatorze apprenants de FLE au niveau A2 d'une école des langues étrangères de Zagreb. Les textes ont été écrits avec et sans ordinateur sur le même thème. Nous avons analysé leurs erreurs d'orthographe phonogrammiques et morphogrammiques selon la grille de Catach (2011) en les comparant. La deuxième partie de cette recherche est l'enquête proposée aux apprenants sur le sujet d'écriture à la main et sur l'ordinateur en langue maternelle et en langue étrangère. Les apprenants ont marqué leurs préférences et donné leurs opinions sur ce thème.

Nos deux premières hypothèses ont été confirmées, mais notre troisième hypothèse n'a pas été confirmée. Nous pouvons conclure que les apprenants en ce niveau de FLE font plus d'erreurs d'orthographe en écrivant à la main. La majorité des erreurs d'orthographe phonogrammiques et morphogrammiques est corrigée en écrivant sur l'ordinateur. Nous considérons que la raison est l'utilisation des correcteurs artificiels.

Selon leurs réponses données, on peut conclure aussi que l'écriture sur l'ordinateur facilite l'écriture en L2. Par contre, ils soulignent que l'image réelle de leur niveau de connaissance est visible en écrivant à la main. La majorité des apprenants utilise les outils disponibles en écrivant un texte sur l'ordinateur en L2 mais ils sont conscients que sans aide d'un correcticiel, ils ne peuvent pas écrire de la même manière.

Nous sommes d'accord avec leurs opinions et nous considérons que l'utilisation de la technologie en classe de FLE peut être utile dans le processus d'apprentissage si nous savons comment l'utiliser et en quel moment. Écrire un texte sur l'ordinateur, le corriger à l'aide d'un correcticiel, analyser les erreurs et copier ce texte à la main sur une feuille de papier, cela pourrait être une bonne façon d'apprentissage et de développement de compétences en production écrite en langue étrangère.

Bibliographie

Allouche, V, Maurer, B. (2011). L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue. Presses universitaires de la Méditerranée – PULM, Montpellier

Astolfi, J. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. ESF, Paris

Barbier, M et coll. (1998). Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. *Revue française de pédagogie*, 122, pp. 83-98

Berard, E. (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques, Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris

Besse, H. et Porquier, R. (2004). Grammaires et didactique des langues. Didier Solaire ; Nouvelle édition, Paris

Bouchard, R. et Kadi, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Clé International, Paris

Bourray, M (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE: Repérage, traitement et remédiation. Francis et Taylor. *Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises* 1, 2

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques. *Strasbourg: Conseil de l'Europe (2001)* . Consulté le 14 avril 2021. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8>

Catach, N. (2011). L'orthographe. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

CECRL. *Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Consulté le 14 avril 2021. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-ccerl>

Chetoui, C, Leonetti, A. (2011). CNED Alliance Française Paris Île de France préparation au DAEFLE à distance Enseigner la grammaire en FLE – cours.

Chiahou E et coll. (2011) « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, consulté le 28 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.105>

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA: MIT Press, pp. 4-5

Corder, P. (1967). The Significance of Learner's Errors Corder. *International Review of Applied Linguistics*, S, pp.161-170.

Cuq, J.P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Clé International, Paris.

Dejean de la Batie, V. (2016). La graphomotricité inscrite dans le développement psychomoteur : le travail du corps en psychomotricité accompagne les enfants dans leurs découvertes pré-graphiques et demeure un outil thérapeutique essentiel pour pallier aux difficultés graphiques. Médecine humaine et pathologie. ffdumas-01359469f

Elkins, J. (1986) – Self-help for older writers with spelling and composing difficulties : using the word processor and spelling checkers. The Exceptional Child, 33, pp. 73-76

Germain, C. et Seguin, H. (1995). Le point sur la grammaire en didactique des langues. Paris : CLÉ Internationale.

Granger, S. et Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 16 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4890>

Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema. Hrvatska Akademija Znanosti i Umjetnosti, Filologija 24-25, Zagreb

Karek, M. (2019). L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes. Synergies Algérie n° 27, pp. 15-31

Kurth, R. (1987). Using word processing to enhance strategies during student writing activities. Educational Technology, pp.13-19

Mireault, M.-H. (2009). L'apport des correcticiels pour la correction de textes d'élèves du secondaire. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8109/Mireault_Marie-Helene_2009_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moirand, S. (1979). Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère. Clé International. Paris

Monmousseau, V. (2014). L'influence des correcteurs orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3. Mémoire de master en psychologie. Université d'Orléans et de Tours/Espé Centre Val de Loire. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132089/document>

Nguyen, V. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. VNU journal of science, Foreign languages 27, pp. 256-264

Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. Synergie France. N 12, pp. 37-48

Plane, S. (1994). Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Edition Nathan, Paris.

- Puren Ch. (1988). Histoire des méthodologies. Paris: CLE International
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Le français dans le monde N°347, pp. 37-40.
- Rahmatian, R. et Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. Plume, première année, numéro 2, Automne-hiver 2005, publiée en été 2007, pp. 105-123
- Reason J. (1993). L'Erreur humaine. Paris: PUF
- Rey, A. (1991). « A propos de la sémantique lexicale », Travaux de Linguistique, 23, pp. 179-193.
- Richards, J. (1976). « The role of vocabulary teaching », TESOL Quarterly, 10(1), pp.77-89.
- Richards, J, Rodgers T. (1986, 2001, 2004). Approaches and Methods in Language Teaching, Third Edition. Cambridge University Press, Cambridge
- Saint-Pierre, M. (1987). Compte rendu de [Vers la compétence de communication. Dell H. Hymes, 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.] Revue québécoise de linguistique, 16(2), pp. 319–323. <https://doi.org/10.7202/602605ar>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, pp. 209-241.
- Shannon, C. et Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. The University of Illinois Press, Urbana
- Tagliante C. (2001). La classe de langue. Paris: Clé international.
- Talbi A. et Legros D, (2018). L'effet de la correction assistée par ordinateur (CAO) sur la construction des compétences orthographiques des apprenants de FLE en Algérie. Alsic [En ligne], Volume 21 | 2018, mis en ligne le 14 mai 2018, consulté le 04 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3255> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3255>
- Velay, J. (2018). Manuscrite ou numérique : Peut-on choisir entre différentes formes d'écriture ? Conférence de consensus d'écrire et rédiger. Ens de Lyon
- Vrhovac, Y. (2009). « La position des langues étrangères et de la didactique du français langue étrangère dans les programmes de la Faculté des lettres de l'Université de Zagreb-Croatie. » Synergie-Roumanie -Revue de Gerflint 4, pp. 35-45
- écriture. Le Robert dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecriture> (consulté le 27 avril 2021)

erreur. Le Robert dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/erreur> (consulté le 28 avril 2021)

Annexes

Annexe 1 – les textes écrits à la main et sur l'ordinateur par la personne 1

La ville ou campagne ? 26.10.20.

J'ai passé toute mon enfance à la campagne. Pour moi, la vie à la campagne était calme et agréable. J'habitais avec mes parents et ma sœur dans une grande maison. Dans notre petit jardin, nous avions planté des roses. J'arrosais les roses tous les jours. Ils étaient aussi beaux que les roses du jardin botanique. Mes parents cultivaient des légumes et on les vend. Nous passons nos journées à nous occuper des animaux. Nous avons élevé des porcs et des poules. Je passe ma journée à m'occuper de mon chat et mon chien. Nous sommes allés à l'école au fort. Plus tard, je quitter la campagne pour s'installer à la ville. Je change de vie, premier à cause des études, puis à cause du travail. Ma décision m'a pas été facile, mais petit à petit, j'ai me adapté à mon nouvel environnement. La vie en ville m'est ni meilleure ni pire qu'à la campagne, c'est juste différent. Je suis d'accord que l'air m'est pas aussi propre qu'à la campagne, ce n'est pas calme à cause des embouteillages, mais il y a beaucoup de possibilités de progrès personnel. Il y a beaucoup d'activités sportives, théâtres, musées, cours, restaurants, marchés. Mon appartement n'est pas aussi grand que ma maison de campagne, mais il y a même d'espace et j'en suis heureux. Je ne regrette pas mon choix.

La ville ou la campagne

Pour moi, la vie à la campagne et en ville est belle. Tout a ses avantages. J'ai passé mon enfance dans la campagne de Slavonie. J'ai adoré cette vie. Je me souviens de l'air frais, de la paix. J'ai vécu dans une grande maison avec un grand jardin avec des roses rouges. Nous avons eu beaucoup de légumes dans le jardin derrière la maison. Maman s'est occupée du jardin. J'ai pris soin des animaux. J'adore mon chat Roger et mon chien Bobi. Le moment est venu pour moi de changer ma vie. Je suis allé étudier à Osijek et maintenant je vis à Zagreb. Pour moi, la ville est un bon choix. Il existe de nombreuses opportunités pour les jeunes. J'adore les théâtres, les restaurants et il y a de beaux jardins et parcs. Je vis dans un petit mais charmant appartement dans un gratte-ciel. Ce n'est pas un problème pour moi car j'ai un ascenseur. Pour moi, le changement c'est bien et quand je veux la calme/ la paix, je vais dans mon village.

Annexe 2 – les textes écrits à la main et sur l'ordinateur par la personne 2

La ville ou la campagne

La ville est beaucoup possibilité pour la éducation des jeunesse et a la même temps il y a quelque chose optionne pour éducation. Le air est fresh a la campagne, e a la ville il n'y'a pas fresh.

Gents a la ville habitent a la ~~maisons~~, appartements e a la ville a la grand maisons. Beaucoup de café, cinémas, marchands sont a la ville. Il y a brouillard a la ville car le grand traffic pollute le air.

J'ai vais choisies vivre en ville presque beaucoup de mes amies habitent en cote mon maission. J'adore pris café a la terase, port la ~~lunette~~ lunette et voir les gents qui fair de marche de la rue.

La ville ou la campagne

La ville est en place qu'habitons beaucoup de gens. Il y a plus de rues et de places. Le air est pollué en ville e il n'y a pas de espace pour les outres activités par exemple le football, handball.

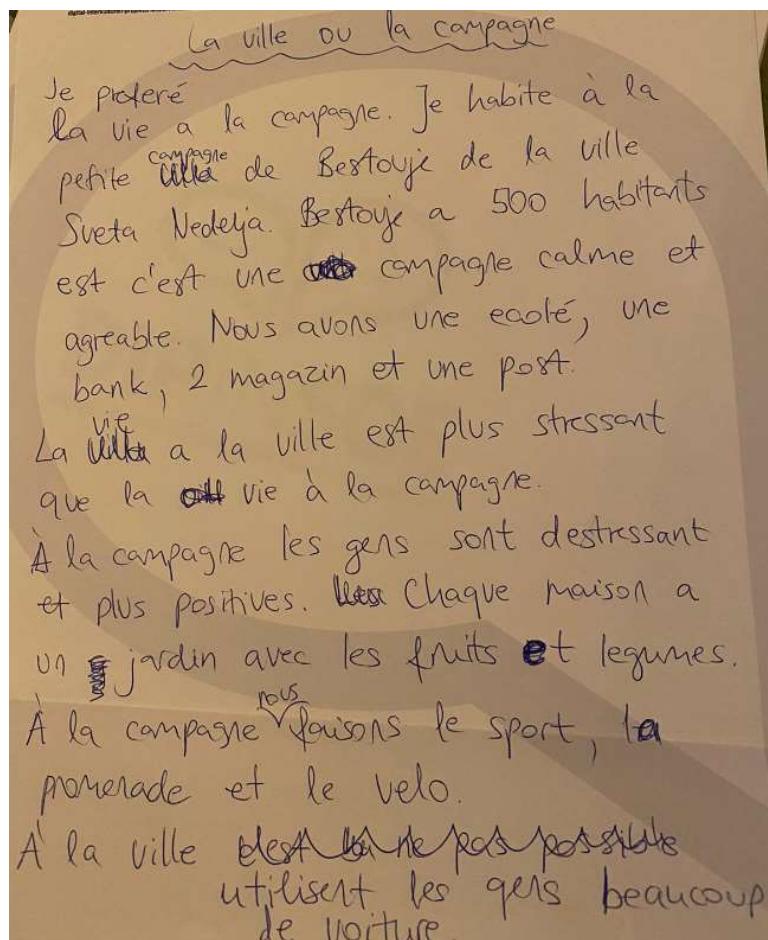
J'adore visite le bistrots et les cinémas parce que je suis un personne qui socialise avec les autres.

La campagne conduire le calme vivre es il est enture avec les fortes .

La nourriture est frés et produit des lait sont très délicieuse.

Je vais choisisse vivre à la ville.

Annexe 3 – les textes écrits à la main et sur l'ordinateur par la personne 3



La ville ou la campagne

J'habite à une petite campagne de Bestovje. C'est une partie de la ville de Sveta Nedelja.

Bestovje a environ 2000 habitants. C'est une campagne calme et agréable. Je l'aime beaucoup. Il n'y a pas de pollution, l'air est pur. J'habite à la maison. C'est une grande maison avec un jardin. Les logements à la campagne sont plus grands que les logements en ville. Nous avons notre propre jardin avec des légumes (la salade, le poivron, la tomate, l'oignon, la courgette...), les fruits (la fraise, la pomme, la poire, les oranges...) et les fleurs (la rose, l'hortensia, la narcisse). Les jardins de ville sont moins grands et les locataires ont un jardin partagé. Ils s'occupent ensemble.

La vie en ville est plus stressante que la vie à la campagne.

Les activités à la campagne sont différentes: faire du vélo, faire une promenade, récolter des légumes et des fruits.

Nous avons un lac et nous faisons une promenade tous les deux jours pour 4 kilomètres. C'est un bon exercice. À la campagne les gens utilisent le vélo et la voiture. Les gens en ville utilisent moins de voitures que les gens à la campagne. Ils utilisent le transport public.

Une combinaison de la ville et de la campagne, c'est idéal. Je vais la choisir pour ma vie future.