

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE



Mémoire de Master en Didactique

Thème :

**L'analyse des erreurs de la production écrite des apprenants de cinquième
année primaire.**

Présenté par :

BENTRIA Ikram

Sous la direction de :

Pr. KHARROUBI Sihame.

Membres du jury :

Président : Dr. Noureddine Djamel Eddine, MCA , Université de Tiaret.

Rapporteur : Dr. Kharroubi Sihame, Pr , Université de Tiaret.

Examineur : Dr. Issad Djamel, MCA , Université de Tiaret.

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Tout d'abord, louange à « ALLAH » qui nous a guidées sur le droit chemin et nous a inspirées. Sans sa miséricorde ce travail n'aurait pas abouti.

Nous tenons à remercier notre directrice de recherche Dr. KHARROUBI Sihame pour ses orientations et sa disponibilité qui nous ont été utiles au cours de l'élaboration de ce travail. Qu'elle trouve ici l'expression de notre gratitude.

Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les membres du jury qui ont consacré leur temps à évaluer ce mémoire et à partager leurs observations pertinentes. Leurs contributions seront sans aucun doute précieuses pour l'amélioration future de ce travail de recherche.

Dédicace

A tous ceux qui nous ont accompagnés pendant notre parcours scolaire.

Liste des figures

Figure 1: Nombre d'enseignants enquêtés.....	47
Figure 2 : années d'expériences des enseignants.....	48
Figure 3 : évaluation de l'importance de la production écrites dans le nouveau programme scolaire.....	49
Figure 4 : L'analyse des erreurs les plus courantes en production écrite chez les élèves 5 ^{ème} AP	51
Figure 5 : les méthodes de correction des erreurs d'apprentissage	52
Figure 6 : La notation des productions écrites des élèves en cours	53
Figure 7 : Fréquence des séances dédiées à la production écrite dans l'emploi du temps	54
Figure 8 : L'organisation des séances de rédaction des apprenants	55
Figure 9 : les objectives principaux de la production écrite en 5 ^{ème} AP	56
Figure 10 : Les défis créatifs et les concours d'écriture comme moteurs de motivation pour les élèves	57
Figure 11 : L'utilisation de la grille d'auto-évaluation lors des séances.....	58
Figure 12 : L'évaluation du niveau de la compétence en production écrite des apprenants	59

Liste des tableaux

Tableau 1 : la boîte d'aide de la production écrite	27
Tableau 2 : les erreurs portant sur les homonymes ou (logogrammes)	28
Tableau 3 : les erreurs portant sur la phonie-graphie	35
Tableau 4 : les erreurs portant sur la ponctuation	41
Tableau 5 : les erreurs portant sur les morphogrammes.....	44
Tableau 6 : Nombres d'enseignants enquêtés	46
Tableau 7 : années d'expériences des enseignants.....	47
Tableau 8 : l'évaluation de l'importance de la production écrite dans le nouveau programme scolaire	48
Tableau 9 : l'analyse des erreurs les plus courantes en production écrite chez les élèves 5 ème AP	50
Tableau 10 : les méthodes de correction des erreurs d'apprentissage	51
Tableau 11 : la Notation des productions écrites des élèves en cours.....	52
Tableau 12 : fréquence des séances dédiées à la production écrite dans l'emploi du temps	53
Tableau 13 : l'organisation des séances de rédaction des apprenants.....	54
Tableau 14 : les objectifs principaux de la production écrite en 5ème AP	55
Tableau 15 : les défis créatifs et les concours d'écriture comme moteurs de motivation pour les élèves	56
Tableau 16 : l'utilisation de la grille d'auto-évaluation lors des séances	57
Tableau 17 : l'évaluation du niveau de compétence en production écrite des apprenants	58

Table des matières

Introduction générale	8
Cadrage conceptuel et théorique	12
Chapitre I : La notion de l'erreur	13
Introduction	13
I.1 Définition de la notion de l'erreur :	13
I.2 La pédagogie de l'erreur en production :	14
I.3 Les Diffèrent types d'erreurs en production écrite :	15
I.3.1 Erreurs de contenu :	15
I.3.2 Erreurs de forme :	16
I.3.2.1 Groupe nominal :	16
I.3.2.2 Groupe verbal :	16
I.3.2.3 Structure de la phrase	16
I.4 La notion de faute :	17
I.5 Distinction entre l'erreur et la faute :	17
Chapitre II : La production écrite	19
Introduction	19
II.1 Définition de l'écrit :	19
II.2 Définition de la production écrite :	20
II.3 L'objectif de la production écrite :	20
II.4 Un regard historique de l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie :	21
II.4.1 La méthodologie traditionnelle	21
II.4.2 La Méthodologie directe :	21
II.4.3 La Méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle) :	21
II.4.4 L'approche communicative :	21
II.4.5 L'approche par compétences :	22
II.5 Les difficultés de la production écrite :	23
II.5.1 Les difficultés motivationnelles :	23
II.5.2 Les difficultés énonciatives :	23

II.5.3	Les difficultés procédurales :.....	23
II.5.4	Les difficultés textuelles :.....	23
II.5.5	Les difficultés morphosyntaxiques et lexicales :.....	23
II.5.6	Les difficultés orthographiques :.....	24
II.5.7	Les difficultés sensori-motrices :.....	24
Cadrage méthodologique et analytique		25
Chapitre III : Analyse du Corpus et interprétation des résultats		26
Introduction		26
III.1	Présentation du corpus :.....	26
III.2	Objectifs de notre recherche :	26
III.3	La consigne :.....	26
III.4	Grille de classement typologique des erreurs :	27
III.4.1	Erreurs portant sur les homonymes ou (logogrammes) :.....	27
III.4.1.1	Commentaire du tableau 2 :	28
III.4.2	Erreur portant sur la phonie-graphie :	28
III.4.2.1	Commentaire du tableau 3 :	35
III.4.3	Erreurs portant sur la ponctuation :.....	36
III.4.3.1	Commentaire du tableau 4 :	41
III.4.4	Erreurs portant sur les morphogrammes :.....	41
III.4.4.1	Commentaire du tableau 5 :	45
7.4.1.1-	Marques grammaticales : ce type concerne :	45
7.4.1.2	Marques lexicales :.....	45
Chapitre IV : Analyse et interprétation du questionnaire		46
IV.1	Présentation du questionnaire destiné aux enseignants :	46
IV.2	Conclusion partielle :.....	59
Conclusion générale		60
Références bibliographiques		63
ANNEXES		65

Introduction générale

Dès l'indépendance, la langue française a démontré sa force et son pouvoir dans tous les secteurs en Algérie. Comme le dit **Kateb Yacine (2010)**.

« Le français est un butin de guerre qu'on ne doit pas délaissier si on ne veut pas se perdre et perdre une partie de notre histoire contemporaine ».

Néanmoins, l'enseignement de la langue française rencontre certaines difficultés, particulièrement à l'écrit. Il est important de reconnaître que toute démarche d'apprentissage comporte des possibilités d'erreur, lesquelles ne doivent pas être perçues comme des fautes, mais plutôt comme des signes de progrès en devenir. Tant que ces erreurs sont régulièrement corrigées, surmontées et évitées par la suite.

La situation linguistique en Algérie est complexe, étant donné que le pays est plurilingue, avec plusieurs langues coexistant dans un même territoire. On peut mentionner la présence d'au moins trois langues : l'arabe dialectal, le français et Berbère. Chacune de ces langues peut avoir son propre usage et son évolution distincte.

Apprendre une langue est un processus qui suit le même schéma que toute autre activité humaine. Lorsque nous voulons apprendre une langue, il est inévitable de commettre des erreurs, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Si enseigner la maîtrise de l'oral est déjà un défi en soi, car cela dépasse souvent les limites d'un simple cours de français, cela est encore plus vrai pour l'apprentissage de l'écrit.

On peut constater que l'expression écrite joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. Elle résulte d'un ensemble d'activités telles que la production, la conjugaison, la grammaire, et bien d'autres encore.

De plus, il est reconnu que la production écrite représente un défi majeur tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Lors de l'acquisition d'une langue seconde, les apprenants ont souvent tendance à appliquer les règles de leur langue maternelle à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Ceci reflète l'influence de la langue maternelle sur la compétence linguistique dans la langue étrangère.

Notre travail est d'identifier et d'analyser les erreurs commises par les élèves de cinquième année dans leurs travaux écrits. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons formulé les questions suivantes :

- **Quels sont les types d'erreurs les plus fréquemment rencontrés chez les élèves de cinquième année lors de la production écrite ?**
- **Quelles sont les causes ?**

Pour répondre à ces questions, nous avons proposé quelques hypothèses :

- Trois facteurs expliquent l'influence du dialecte arabe sur le français :
 - **Le manque de motivation de l'étudiant à apprendre et de bénéficier d'une langue étrangère.**
 - **Le niveau culturel, intellectuel et éducatif de l'apprenant.**
 - **L'apprenant rencontre des lacunes et des difficultés de compréhension en grammaire lors de l'acquisition d'une langue étrangère.**

Pour notre sujet de recherche, nous avons choisi d'analyser les erreurs de production écrite, car la capacité à rédiger est une compétence fondamentale à tous les niveaux d'apprentissage, mais la plupart de nos apprenants ont du mal à composer même deux phrases correctes. Nous avons spécifiquement sélectionné la cinquième année primaire, car c'est la première classe où l'apprentissage de la production écrite dans une langue étrangère débute dans le programme éducatif algérien. En attirant l'attention des enseignants sur ces erreurs, nous espérons améliorer les compétences des élèves. Notre objectif de recherche est d'identifier les sources des erreurs interlinguales et intra-linguales afin de les corriger.

Pour ce faire, nous avons adopté une méthode descriptive et analytique en d'un corpus composé de 24 copies de productions écrites d'élèves de cinquième année primaire. Ces copies ont été recueillies à l'école primaire "El Arbi Ben Mhidi" de Tiaret . Notre analyse se concentre sur les erreurs commises à différents niveaux de la langue, mettant particulièrement l'accent sur les erreurs d'interférence entre plusieurs codes linguistiques. Nous avons adopté une approche sociolinguistique et linguistique pour combiner les aspects descriptifs et explicatifs afin de mieux comprendre le recours à une autre langue que celle utilisée.

Pour mener à bien notre recherche, dont l'objectif principal est de détecter les sources et les causes des erreurs dans les productions écrites des élèves du primaire, nous proposons d'utiliser de manière complémentaire trois notions clés : l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et l'inter-langue. Notre démarche suivra ces étapes :

- Identification des erreurs
- Description des erreurs
- Explication des erreurs

Notre travail comporte deux parties : la première est dite théorique et conceptuelle. La partie pratique est consacrée à l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous concluons notre recherche par une conclusion générale de présenter les résultats de notre travail.

Cadrage conceptuel et théorique

Introduction

Dans ce chapitre, nous examinerons les fautes les plus fréquemment commises dans la rédaction chez les élèves du cycle primaire, en fournissant des définitions pour certaines d'entre elles. Par ailleurs, nous mettrons en lumière le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ainsi que sa classification.

I.1 Définition de la notion de l'erreur :

Étymologiquement, le terme "erreur", vient du verbe latin "error" issu de "errare", est considéré comme : *« un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent. »*

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

L'erreur est perçue comme intrinsèque au contexte dans lequel l'apprenant est engagé. Selon Corder, une déclaration grammaticalement ou sémantiquement inacceptable est qualifiée d'erreur, et celle-ci est considérée comme involontaire, résultant d'une négligence par rapport à ce qui est connu ou devrait être acquis au cours de l'apprentissage.

Ces erreurs étaient rigoureusement réprimandées avant l'avènement du constructivisme et du socioconstructivisme, car la méthode traditionnelle ne tolérait pas d'erreurs dans les exercices, ce qui engendrait un sentiment d'insécurité chez les apprenants à l'école. Ils se sentaient jugés et faisaient face à des sanctions.

Avec l'avènement de la nouvelle pédagogie et de la didactique de la maîtrise, tout a subi une transformation significative. Ces approches intègrent effectivement les principes du courant constructiviste et socioconstructiviste tout en remettant en question les anciennes méthodes de pratique en classe. En abordant ce changement, ces méthodologies n'ont pas exclu la possibilité d'un réexamen direct des méthodes et des pratiques anciennes, cherchant ainsi à obtenir des résultats permettant de mieux cerner et comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants en matière « erreur /faute »

La nouvelle pédagogie a modifié le rôle de l'erreur, la transformant en un outil pédagogique essentiel qui permet à l'enseignant d'identifier les lacunes des apprenants et de les corriger. Ce processus tient compte des divers besoins linguistiques des apprenants, notamment leurs connaissances préalables et leurs prérequis.

L'erreur est également indicative du fait que l'apprenant a partiellement assimilé un savoir, car elle n'est pas intentionnelle. Elle démontre que l'apprenant a une certaine connaissance, mais que ses représentations mentales de cette connaissance ne sont pas entièrement correctes et, par conséquent, erronées.

La nouvelle pédagogie intègre l'erreur dans le processus d'évaluation. Autrement dit, les erreurs commises lors de l'évaluation diagnostique deviennent des outils pédagogiques permettant à l'enseignant de mesurer le niveau de chaque apprenant. Les erreurs identifiées lors d'une évaluation formative offrent à l'enseignant l'opportunité d'ajuster sa méthode pour remédier aux lacunes des élèves. En revanche, les erreurs constatées lors d'une évaluation sommative sont sanctionnées par l'enseignant, car à ce stade d'évaluation, l'apprenant n'a plus de marge d'erreur.

Le terme « erreur » n'est pas interchangeable avec « faute ». L'erreur est sujette à une analyse et constitue un instrument pédagogique pour l'enseignant, lui permettant de comprendre les difficultés rencontrées par ses élèves. Cela nécessite le passage par plusieurs étapes avant d'atteindre l'erreur, qui peut éventuellement demander une sanction.

L'erreur est devenue un outil révélateur pour l'enseignant et un moyen d'apprentissage efficace pour l'apprenant. Elle aide ce dernier à remettre en question ses connaissances et à s'auto-corriger.

I.2 La pédagogie de l'erreur en production :

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les études réalisées ont mis en évidence que le traitement et l'exploitation des erreurs, tant à l'oral qu'à l'écrit, ont occupé une position prépondérante depuis longtemps dans les recherches sur l'acquisition des langues.

En règle générale, en situation de production écrite, on observe que l'évaluateur a tendance à sanctionner les erreurs de nature morphosyntaxique. Bien qu'elles fassent partie du processus d'apprentissage, il serait inapproprié de les considérer comme

impardonnables ou comme des inconvénients irréparables. Au contraire, ces erreurs témoignent du fait que l'apprenant est en train de développer son « inter-langue » et que son système linguistique est en cours d'établissement.

Il est crucial d'exploiter les erreurs comme des opportunités pour mener des activités de remédiation. De cette manière, elles ne seront plus perçues de manière négative, mais plutôt comme des moyens d'apprentissage et de progression. Pour remédier à ces erreurs dans le contexte de la production écrite, il est vivement recommandé de pouvoir discerner les divers types d'erreurs possibles et de les classer. Dans cette perspective, Christine Tagliante (2001, P153-155) propose des « *activités de conceptualisation systématisation et de réemploi* »

I.3 Les Différent types d'erreurs en production écrite :

Une erreur se définit comme une déclaration orale ou écrite inacceptable, représentant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. En ce qui concerne la production écrite et son évaluation, nous distinguons deux catégories : les erreurs de contenu et celles de forme.

I.3.1 Erreurs de contenu :

Le texte de l'apprenant peut présenter une organisation médiocre, avec une inclusion totale ou partielle de hors-sujet. Lorsque l'apprenant lit la consigne de rédaction, il est idéal qu'il en comprenne bien le sens. En d'autres termes, il doit saisir le sujet et respecter la consigne. Un autre aspect souvent négligé concerne le type de texte requis. L'apprenant doit adhérer au type de texte spécifié, évitant d'écrire, par exemple, un texte descriptif à la place d'un texte argumentatif ou informatif, ou de rédiger une lettre sous la forme d'un récit. Durant la rédaction, il est toujours recommandé de structurer le texte de manière organisée et cohérente, en se concentrant sur l'organisation générale du texte, la construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence), ainsi que la ponctuation.

L'apprenant doit recourir aux articulateurs logiques afin de prévenir l'inorganisation qui pourrait entraver une rédaction efficace du texte. Il est essentiel que l'apprenant respecte

également le genre du texte. Malheureusement, ces lacunes sont souvent associées à des erreurs linguistiques, formant ainsi les erreurs de forme.

En résumé, il est impératif que l'apprenant observe le genre du texte. Le point négatif est que ces imperfections sont fréquemment accompagnées d'erreurs linguistiques, constituant ainsi les erreurs de forme.

I.3.2 Erreurs de forme :

Il s'agit d'erreurs linguistiques englobant des aspects syntaxiques, lexicaux, morphologiques et orthographiques. Dans cette étude, nous concentrerons notre attention principalement sur ces erreurs linguistiques, en les divisant en trois catégories distinctes, y compris celles liées à la langue maternelle. À cet égard, nous soutenons la possibilité d'analyser les erreurs de forme à l'écrit et de les classer en trois catégories distinctes :

I.3.2.1 Groupe nominal :

Il s'agit d'erreurs lexicales et grammaticales, notamment celles liées aux déterminants, aux adjectifs, à l'accord en genre et en nombre, aux génitifs, aux composés, etc.

I.3.2.2 Groupe verbal :

Il s'agit d'erreurs morphologiques, englobant des aspects tels que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, etc.

I.3.2.3 Structure de la phrase

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

Il convient de noter que ce classement des erreurs dans la production écrite privilégie la cohérence et la cohésion textuelles, qui sont essentielles pour développer une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, l'ensemble de ces erreurs représente un obstacle significatif dans la production écrite, entravant la transmission claire et compréhensible du message. De plus, elles altèrent la qualité du texte généré par l'apprenant. On pourrait même affirmer que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et suscite une démotivation chez lui.

I.4 La notion de faute :

En didactique des langues étrangères, les fautes désignent des erreurs de type « lapsus » ou d'inattention que l'apprenant peut rectifier Maquillolarruy (2003. P 128) « *oubli des marques du pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé* »

La faute équivaut à une violation du système normatif de la langue, représentant un écart par rapport à la norme. Elle n'est pas analysable et ne peut être justifiée que par le fait que l'apprenant n'a pas assimilé la règle correspondante, un simple rappel de la règle pouvant suffire à éviter sa répétition.

Le terme "faute" est un nom commun féminin et variable, faisant référence à une transgression d'une règle ou à un écart par rapport à la norme. Il peut également qualifier une manière d'agir ou de répondre jugée maladroite et susceptible de nécessiter une sanction.

Ce terme a été adapté en didactique pour décrire les déviations par rapport à la norme des matières étudiées, en particulier celles liées à l'orthographe lors des évaluations sommatives et certificatives.

I.5 Distinction entre l'erreur et la faute :

Actuellement, la préférence générale penche vers l'utilisation du terme "erreur" plutôt que celui de "faute". En effet, parler de faute pourrait suggérer une condamnation morale, car ce terme porte une connotation culpabilisatrice.

À l'époque actuelle, notamment avec l'avènement de l'approche communicative, la didactique des langues a réévalué l'importance de la compétence en écriture. Elle reconnaît non seulement la pertinence de cette compétence, mais également sa valeur formative, conformément à l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères selon laquelle la transmission du message est cruciale. Ainsi, contrairement à l'oral où un message peut être transmis par un simple mot, des gestes ou des mimiques, l'écrit exige la construction de phrases logiques et grammaticalement correctes pour assurer la transmission du message.

Face à cette situation, il est impératif d'analyser les erreurs présentes dans les productions écrites des apprenants afin d'y apporter des corrections. En effet, ces erreurs

représentent un obstacle majeur non seulement pour la transmission du message, mais également pour sa compréhension à l'écrit

Introduction

La production écrite est une activité visant à inciter l'élève à développer et exprimer ses idées, sentiments, intérêts et préoccupations, dans le but de les communiquer à autrui. Cette forme de communication nécessite l'application d'habiletés et de stratégies que l'apprenant devra régulièrement maîtriser au cours de son parcours éducatif.

Dans ce chapitre, nous avons exploré l'évolution historique de l'enseignement et de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire en Algérie, ainsi que les méthodes utilisées dans l'enseignement de la production écrite. Par la suite, nous avons examiné la notion de production écrite, ses objectifs, en mettant en lumière diverses méthodes employées dans son enseignement, ainsi que le processus de correction associé.

II.1 Définition de l'écrit :

Écrire peut être un verbe transitif dans certains cas et intransitif dans d'autres ; il est synonyme de produire, composer, rédiger et noter. Toutefois, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, l'acte d'écrire devient un moyen de communication entre l'apprenant et son enseignant. Cela se manifeste clairement lors de la recopie des leçons après l'explication du cours, où la leçon elle-même sert de base de révision pour l'apprenant. De plus, écrire joue un rôle significatif lors de la justification écrite des réponses des élèves lors d'une évaluation, notamment lorsque les questions exigent des réponses multiples et justifiées en utilisant les propres mots de l'apprenant. Cet acte d'écrire devient ainsi un objet d'enseignement. En effet, au niveau du collège, au moins deux séances, conformément aux diverses méthodes de travail des enseignants par séquences, sont consacrées à la préparation à l'écrit et à la production écrite.

D'autres interprétations fournies par le cadre théorique ancien suggèrent que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter »

II.2 Définition de la production écrite :

Pierre MARTINEZ (Paris, 2002, p 99.) définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.* »

La production écrite constitue un acte significatif qui encourage les élèves à articuler et exprimer leurs sentiments, idées, préoccupations et intérêts afin de les partager avec autrui. Ce moyen de communication nécessite l'acquisition progressive de compétences et de stratégies tout au long de la scolarité de l'élève.

Rédiger dans une langue étrangère implique l'expression d'une pensée en suivant des codes spécifiques, à la fois ceux de l'écriture et ceux d'une langue soumise à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles « *Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère.* » Alors que « *le savoir écrire finalement est affaire de stylo, de don, ou de talent* ».

II.3 L'objectif de la production écrite :

D'abord, La rédaction permet à l'élève de développer la compétence de communication écrite.

Ainsi, C'est à travers l'acte de rédaction que prend tout son sens l'expérience et les connaissances acquises par l'élève, qu'elles soient linguistiques ou culturelles. Cela lui offre la possibilité d'exprimer de manière appropriée ses idées, ses préoccupations et de réagir aux diverses situations, que ce soit en commentant, en argumentant, etc.

Aussi, le développement des compétences linguistiques de l'élève s'accomplit à travers diverses activités de rédaction, telles que l'enrichissement du vocabulaire, la maîtrise des règles grammaticales, et l'utilisation des temps verbaux. Par ailleurs, les textes créés par les élèves servent de moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur, facilitant l'identification des difficultés rencontrées par les étudiants dans l'expression écrite.

Enfin, C'est dans ce contexte que l'élève se prépare à la rédaction de mémoires, thèses, articles, en utilisant les directives et les orientations fournies par l'enseignant sur divers sujets, comme l'art de la critique et la réorganisation des prises de notes.

II.4 Un regard historique de l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie :

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) a subi plusieurs réaménagements depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, avec l'institution optant pour diverses méthodologies et approches.

II.4.1 La méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie visait principalement la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. En Algérie, entre les années 1962 et 1974, l'enseignement du français avait un objectif culturel, axé sur l'étude d'œuvres d'auteurs français. Par la suite, il a évolué pour inclure des œuvres d'auteurs algériens.

II.4.2 La Méthodologie directe :

Les partisans de la correction de la méthode directe estiment que cette approche satisfait le besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. À cette époque, la société ne recherchait pas spécifiquement une maîtrise littéraire de la langue ; elle souhaitait plutôt utiliser la langue comme un moyen de communication pour entrer en contact avec autrui. Ainsi, elle s'opposait complètement à la méthode traditionnelle.

II.4.3 La Méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle) :

Cette approche repose sur trois théories liées aux processus d'apprentissage lors de l'acquisition d'une langue : le structuralisme, le distributionalisme et le behaviorisme. Elle se concentre sur la communication verbale du français quotidien. Le principe fondamental de cette méthodologie repose sur l'utilisation de deux éléments clés : l'image et le son.

II.4.4 L'approche communicative :

En Algérie, l'approche communicative a été introduite au début des années 1990 en remplacement de la méthode SGAV.

Cette approche recentre l'enseignement sur la communication, mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue étrangère à des fins de communication. L'objectif est que l'élève développe des compétences à la fois en communication orale et écrite.

Entre 1998 et 2000, en raison des résultats peu satisfaisants dans cette matière et de l'incapacité presque totale des élèves à produire un court texte cohérent tant sur le fond que

sur la forme, des modifications ont été apportées aux activités du dossier ancien. Le terme "dossier" a été substitué par "unité didactique".

Le concept d'unité didactique, en contraste avec celui du dossier de langue, présente l'avantage d'éliminer la gestion des activités non significatives, c'est-à-dire celles qui ne contribuent pas à atteindre l'objectif final.

Chaque unité didactique aura pour objectif le développement d'une compétence, en sélectionnant des activités métalinguistiques et discursives en fonction de leur corrélation avec l'objectif de communication sous-jacent.

II.4.5 L'approche par compétences :

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la langue française a subi des modifications en relation avec la mise en place d'une réforme globale du système éducatif.

Le résultat de cette commission a abouti à l'adoption de l'approche par les compétences pour la refonte des programmes scolaires des trois cycles d'enseignement. Le concept de compétence occupe une place centrale dans ces nouveaux programmes, et de nombreux chercheurs ont débattu de cette notion cruciale : Qu'est-ce qu'une compétence ?

Certains spécialistes en didactique, dont Ph. PERRENOUD, perçoivent la compétence comme des aptitudes qui nécessitent l'intégration de diverses ressources cognitives lors du traitement d'une situation complexe ou d'un problème spécifique.

Dans les programmes de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie, le concept de compétence est défini comme un objectif de formation axé sur le développement autonome de la capacité de l'élève à identifier et résoudre de manière efficace des problèmes dans un ensemble de situations présentant des caractéristiques conceptuelles et pertinentes.

Le nouveau programme introduit également une pédagogie basée sur le projet. Ce dernier se développe à travers des étapes organisées en séquences d'apprentissage complémentaires, toutes alignées sur des intentions visant un objectif final.

Le projet sert de cadre didactique pour la mise en place d'un ensemble d'activités visant à atteindre un niveau spécifique de compétences. Dans l'approche par les compétences, la

réalisation d'un projet est considérée comme une situation où le processus de résolution de problèmes prend une importance supérieure par rapport au produit final visé.

Travailler sur des situations-problèmes au sein d'une pédagogie de projet incite les élèves à être actifs et impliqués dans leurs apprentissages en réponse au problème présenté.

II.5 Les difficultés de la production écrite :

C. Simard a identifié sept catégories de difficultés liées à l'écriture. En distinguant entre ces différents types de difficultés liées à la production écrite, nous sommes en mesure de comprendre les diverses phases du processus d'écriture, ce qui facilite la proposition de solutions aux problèmes spécifiques rencontrés par les apprenants.

II.5.1 Les difficultés motivationnelles :

Le scripteur apprenant met en mots ses idées, émotions et pensées, en d'autres termes, tout ce qui concerne le motif à l'origine de l'activité d'écriture. L'envie d'écrire, le courage d'écrire, l'acceptation de laisser une trace, de partager et de se révéler sont autant de motivations qui incitent l'apprenant à s'engager dans l'acte d'écriture.

II.5.2 Les difficultés énonciatives :

Lorsque l'apprenant s'exprime verbalement, il utilise des traits caractéristiques propres à l'oral. Cependant, lorsqu'il écrit, il est nécessaire d'intégrer des conditions spécifiques à l'écriture et à la lecture, qui diffèrent des caractéristiques de l'oral. Par exemple, la ponctuation remplace les gestes et l'intonation de la voix, etc.

II.5.3 Les difficultés procédurales :

Ces obstacles touchent au processus cognitif des rédacteurs et sont liés au comportement qu'ils adoptent. Ce comportement se manifeste par des actions telles que la création d'une liste, la suppression ou la correction de mots, de phrases ou de passages, la reformulation de phrases ou de passages, l'ajout de nouvelles idées, etc.

II.5.4 Les difficultés textuelles :

L'élève doit s'habituer à divers types et genres de textes et ajuster son écriture en fonction de leurs structures spécifiques.

II.5.5 Les difficultés morphosyntaxiques et lexicales :

On sait que chaque sujet d'écriture possède un vocabulaire spécifique, précis et adapté. Il arrive parfois que l'apprenant confonde ces domaines lexicaux.

II.5.6 Les difficultés orthographiques :

Constituant un élément crucial de la rédaction, les erreurs d'orthographe sont particulièrement visibles dans le texte, et leur non-respect peut conduire à la dévalorisation du message transmis. Cela peut également engendrer des difficultés de lecture, de compréhension erronée voire totale incompréhension.

II.5.7 Les difficultés sensori-motrices :

Saisir le stylo, utiliser le clavier ou s'investir corporellement dans l'acte d'écriture.

L'analyse de ces sept facteurs nous permet néanmoins de mieux comprendre les divers aspects de la complexité de l'apprentissage de l'écriture et de proposer des approches de soutien axées sur les difficultés émotionnelles rencontrées par les élèves.

Cadrage méthodologique et analytique

Introduction

Après avoir exploré les concepts clés de notre recherche dans la première partie, nous nous concentrerons maintenant sur le cadre méthodologique. Cette section se penchera sur la description de notre corpus et analysera dans quelle mesure les erreurs des apprenants de cycle primaire pourraient servir à prévenir les difficultés d'apprentissage.

III.1 Présentation du corpus :

Notre corpus est tiré à partir d'une expression écrite soumise aux élèves de cinquième année primaire école primaire **Larbi Ben Mhidi Tiaret**. Ce corpus est composé de vingt-quatre copies, la production écrite porte sur un type de texte qu'ils ont déjà étudié, où ils vont essayer de rédiger un petit texte pour présenter un animal.

III.2 Objectifs de notre recherche :

- Évaluer la pertinence de l'erreur en tant qu'outil principal dans l'enseignement.
- Étudier les obstacles ou les défis susceptibles d'être rencontrés par les élèves du primaire lors de la rédaction, ainsi que les approches adoptées par les enseignants pour les aider.
- Déterminer le rôle de la production écrite dans l'acquisition du français langue étrangère (FLE).

III.3 La consigne :

Tu as visité un parc zoologique d'une ville algérienne, tu as vu les animaux sauvages. Ecris un petit paragraphe de quatre « 4 » à cinq « 5 » phrases pour décriras l'éléphant N'oublie pas de:

- Employer le présent de l'indicatif.
- Employer la 3ème personne du singulier.

- Faire des phrases déclaratives.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide – toi de la boîte à outils suivante :

L'animal	Les noms	Les verbes	Les qualifiants
L'éléphant	Un animal – d'herbe – la Savane – les pattes – de taille – oreilles – une queue.	Vivre – se nourrir – être – avoir.	Sauvage – herbivore – grand – grosse- petite.

Tableau 1 : la boîte d'aide de la production écrite

III.4 Grille de classement typologique des erreurs :

III.4.1 Erreurs portant sur les homonymes ou (logogrammes) :

N° des copies	Les erreurs des apprenants sur les copies	La correction
1	à	a
1	don	Dans
4	pates	patte
6	as	a
7	dons	Dans
8	dant	Dans
11	don	Dans
12	Gronde	Grande
17	pates	patte
15	à	a

Tableau 2 : les erreurs portant sur les homonymes ou (logogrammes)

III.4.1.1 Commentaire du tableau 2 :

Les erreurs liées aux homonymes ou aux logogrammes peuvent être de nature lexicale ou grammaticale. Nous constatons que les mêmes erreurs reviennent fréquemment dans les travaux écrits des apprenants. Par exemple :

- Dans la copie (4) et (17), l'apprenant ne fait pas la différence entre le mot «**pates** », et le mot «**pattes**».

- Dans la copie (1) et (11), l'apprenant confond entre le « **don** » qui est un nom et « **dans** » préposition.

- Dans la copie (1) et (15), l'apprenant ne distingue pas entre une préposition «**À** » et la forme conjuguée du verbe "avoir" à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif. «**A** ».

III.4.2 Erreur portant sur la phonie-graphie :

N° des copies	Les erreurs des apprenants sur les copies	La correction
1	estunanimal	est un animal (choix du mauvais graphème)
1	don	dans (choix du mauvais graphème)
1	à	a (choix du mauvais graphème)
2	l'éléphant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent)
2	L'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent)

2	im	un (choix du mauvais graphème)
2	amimal	animal (choix du mauvais graphème)
2	sauvge	sauvage (il oublie la voyelle « a »)
2	herbie	herbivore (choix du mauvais graphème)
2	nourr	se nourrit (il s'agit du verbe se nourrir et choix du mauvais graphème)
2	hobe	herbe (choix du mauvais graphème)
2	gramd	grand (choix du mauvais graphème)
2	teille	taille (choix du mauvais graphème)
2	quosre	quatre (choix du mauvais graphème)
2	grmd	grandes (choix du mauvais graphème)
2	ume	une (choix du mauvais graphème)
2	peti	petite (choix du mauvais graphème)
3	souvage	sauvage (choix du mauvais graphème)
3	taile	taille (il oublie la lettre doublée « l »)

3	gran	grand (choix du mauvais graphème)
4	lélephont	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
4	souavage	sauvage (choix du mauvais graphème)
4	senourrit	se nourrit (choix du mauvais graphème)
4	qatre	quatre (choix du mauvais graphème)
4	pates	pattes (il oublie la lettre doublée « t »)
4	petit	petite (il oublie la voyelle « e »)
5	L'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent)
5	quare	quatre (choix du mauvais graphème)
5	grndes	grandes (choix du mauvais graphème)
5	areilles	oreilles (choix du mauvais graphème)
5	petit	petite (il oublie la voyelle « e »)
6	aninal	animal (choix du mauvais graphème)
6	dons	dans (choix du mauvais graphème)
6	grond	grandes (choix du mauvais graphème)
6	as	a (choix du mauvais graphème)

6	oreilleset	oreilles et (choix du mauvais graphème)
7	dons	dans (choix du mauvais graphème)
7	senourri	se nourrit (choix du mauvais graphème)
8	L'éléphante	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
8	dant	dans (choix du mauvais graphème)
8	savan	savane (il oublie la voyelle « e »)
8	pâttes	pattes (choix du mauvais graphème)
9	queu	queue (il oublie la voyelle « e »)
9	taile	taille (il oublie la lettre doublée « l »)
10	L'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent)
10	uanimal	un animal (choix du mauvais graphème)
10	seanvage	sauvage (choix du mauvais graphème)
10	savare	savane (choix du mauvais graphème)
10	areilles	oreilles (choix du mauvais graphème)
11	don	dans (choix du mauvais graphème)
11	grandesde	grande de (choix du mauvais graphème)

11	ptite	petite (il oublie la voyelle « e »)
11	hourrit	se nourrit (il s'agit du verbe se nourrir et choix du mauvais graphème)
12	l'elphant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
12	herbivone	herbivore (choix du mauvais graphème)
12	rit	vit (choix du mauvais graphème)
12	gronde	grande (choix du mauvais graphème)
13	l'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
13	h'erbivore	herbivore (choix du mauvais graphème)
14	ets	est (choix du mauvais graphème)
14	mourrit	nourrit (choix du mauvais graphème)
14	grousse	grosse (choix du mauvais graphème)
14	ptite	petite (il oublie la voyelle « e »)
15	L'elphant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
15	vite	vit (choix du mauvais graphème)

15	à	a (choix du mauvais graphème)
15	qatre	quatre (choix du mauvais graphème)
15	grassespatte	grosse patte (choix du mauvais graphème)
15	Est une petite	et une petite (choix du mauvais graphème)
16	L'élé phant	l'éléphant (choix du mauvais graphème)
16	hrbe	herbe (choix du mauvais graphème)
16	oreilleset	Oreilles et (choix du mauvais graphème)
17	L elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
17	L éléphant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
17	sauvagie	sauvage (choix du mauvais graphème)
17	pates	patte (il oublie la lettre doublée « t »)
17	senourrit	se nourrit (il s'agit du verbe se nourrir et choix du mauvais graphème)
18	Se nourit	se nourrit (il s'agit du verbe se nourrir et choix du mauvais graphème)
18	hesl	herbe (choix du mauvais graphème)
18	qatre	quatre (choix du mauvais graphème)

19	animale	animal (choix du mauvais graphème)
19	sovag	sauvage (choix du mauvais graphème)
19	darb	herbe (choix du mauvais graphème)
19	vitt	vit (choix du mauvais graphème)
20	lelephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
20	herdivore	herbivore (choix du mauvais graphème)
20	dherbe	d'herbe (choix du mauvais graphème et l'omission de l'apostrophe)
21	L'éléphant	l'éléphant (choix du mauvais graphème)
21	dherbe	d'herbe (l'omission de l'apostrophe)
21	lasavans	La savane (choix du mauvais graphème)
22	L'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
22	herbirare	herbivore (choix du mauvais graphème)
22	mourrir	se nourrit (il s'agit du verbe se nourrir et choix du mauvais graphème)
22	dan	dans (il oublie le « s »)

22	La savne	La savane (choix du mauvais graphème)
23	lelephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
23	D her be	d'herbe (l'omission de l'apostrophe et choix du mauvais graphème)
24	L'elephant	l'éléphant (ne pas mettre d'accent et choix du mauvais graphème)
24	areilles	oreilles (choix du mauvais graphème)

Tableau 3 : les erreurs portant sur la phonie-graphie

III.4.2.1 Commentaire du tableau 3 :

L'examen réalisé dans le tableau ci-dessus se concentre sur la phonie-graphie des mots. Il arrive parfois que la prononciation soit correcte, mais que l'orthographe soit erronée, comme le montrent les exemples suivants :

- « Dans la copie (4), l'apprenant a écrit «**léléphant**» au lieu de «**l'éléphant**»

l'omission de l'apostrophe ; dans la même copie, il a écrit «**soupage** » au lieu de

« **sauvage** » : le choix du mauvais graphème.

- « Dans la copie (8), l'apprenant a écrit «**la savan**» au lieu de «**la savane** »

l'omission

du « e ».

- Dans la copie (4), nous remarquons plusieurs erreurs de ce genre

- « **pates** » au lieu de « **pattes** », l'apprenant écrit : «**qatre**» au lieu de «**quatre** ».

Ce type d'interférence peut être produit lors de la liaison entre les mots d'une même phrase, comme : «grondes » au lieu de «grandes ».

III.4.3 Erreurs portant sur la ponctuation :

N° des copies	Les erreurs des apprenants	La correction
1	d'herbe,il	d'herbe. Il (absence du point après le mot «d'herbe » et absence de la majuscule au début du prénom personnel « il »)
1	taille,Il	taille. Il (absence du point après le mot «taille»)
2	-L'elephant	L'éléphant (mettre le tiret au début de la phrase)
4	l'éléphant	L'éléphant (absence de la majuscule au début du titre)
4	il	Il (absence de la majuscule au début du prénom personnel « il »)
4	herbe,il	Herbe. Il (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
4	taille ,il	taille .Il (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)

4	queue ,II	queue .II (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
4	pates	Pattes. (L'absence du point à la fin de la phrase)
5	petit-queue	petite queue (l'ajoute du trait d'union entre les deux mots)
6	,II	.II (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
6	la savane II	la savane .II (L'absence du point à la fin de la phrase)
6	pattes de grandes	pattes , de grandes (L'absence du virgule entre les deux mots)
7	Animal.sauvage	animal. Sauvage (mettre du point entre les deux mots)
9	, il a	.II a (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
10	herbivore, II	herbivore. II (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
10	la savane, II	la savane. II (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)

10	taille, Il	taille. Il (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
11	,Il se houurrit	.Il se nourrit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
11	la Savane Il est	la Savane Il est (L'absence du point à la fin de la phrase)
12	Savane Il	Savane. Il (L'absence du point à la fin de la phrase)
13	, Il se nourrit	. Il se nourrit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
13	, Il vit	. Il vit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
13	, Il à	. Il à (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
13	, Il à	. Il à (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
14	taille Il a	Taille. Il a (L'absence du point à la fin de la phrase)
14	oreilles , et	oreilles et (mettre la virgule au milieu de la phrase)
15	herbivore Il	Herbivore. Il (L'absence du point à la fin de la phrase)

15	herbe II	Herbe. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
15	pattes II	Pattes. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
15	La savane	la savane (L'ajoute de majuscule au milieu de la phrase)
16	herbivore II	Herbivore. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
16	la savane II est	la savane. II est (L'absence du point à la fin de la phrase)
17	herbivore II	herbivore. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
17	oreilles. et	oreilles et (mettre du point au milieu de la phrase)
17	petite queue	petite queue. (L'absence du point à la fin de la phrase)
18	,il vit	.Il vit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
18	,il est	.Il est (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
18	,il a	.Il a (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
18	Oreilles il	oreilles. II (L'absence du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)

18	,il a	.Il a (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
18	Grosses pattes	grosses pattes. (L'absence du point à la fin de la phrase)
19	De taille	de taille. (L'absence du point à la fin de la phrase)
20	Herdivore II	herdivore. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
20	Taille II	taille. II (L'absence du point à la fin de la phrase)
21	Herbivore,II	herbivore .II (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
21	,Il vit	.Il vit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
21	,Il est	.Il est (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase)
22	Herbivore II	herbivore .II (L'absence du point à la fin de la phrase)
22	,il vit	.Il vit (mettre la virgule à la place du point à la fin de la phrase et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)
23	l'elephant	L'éléphant (absence de la majuscule au début du titre)
23	·II	. II (mettre la virgule en arabe : l'interférence, et l'absence de la majuscule au début du prénom personnel « il»)

24	Une queue	Une queue . (L'absence du point à la fin de la phrase)

Tableau 4 : les erreurs portant sur la ponctuation

III.4.3.1 Commentaire du tableau 4 :

Le tableau ci-dessus traite des erreurs relatives à la ponctuation. La ponctuation est essentielle dans la structuration des phrases et dans leur compréhension, car substituer une virgule à un point, oublier un point à la fin d'une phrase, ou omettre une majuscule peuvent changer le sens de toute la phrase.

III.4.4 Erreurs portant sur les morphogrammes :

N° des copies	Les erreurs des élèves	La correction
1	Il à	Il a (l'élève ne fait pas la différence entre les deux termes : « à » préposition et « a » verbe avoir au présent de l'indicatif)
2	Il se nourrr	Il se nourrit (conjugaison erronée de verbe « se nourrir » au présent)
2	Il grand	Il est grand (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
2	Il une grmdes	Il a de grandes (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
2	Il une petite queue	Il a une petite queue (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)

4	Il a grand oreille	Il a de grandes oreilles (oubli la marque de pluriel et erreur de genre)
4	Il est une	Il a une (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
4	Une petit queue	Une petite queue (erreur de genre)
5	Il se nourrir	Il se nourrit (oubli de la conjugaison du verbe «se nourrir » au présent)
5	Il grand de taille	Il est grand de taille (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
5	Il une grandes oreilles	Il a de grandes oreilles (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
5	Il une	Il a une (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
5	Une petit queue	Une petite queue (erreur de genre)
7	est animal sauvage	Est un animal (la suppression de déterminant « un »)
7	Il se nourri	Il se nourrit (oubli de la conjugaison du verbe «se nourrir » au présent)
9	Il et	Il est (la confusion entre « et »:conjonction de coordination et « est »:verbe avoir au présent de l'indicatif, a induit l'élève à l'erreur)

9	Il une petite	Il a une petite (mouvaise structure de la phrase : oubli le verbe)
9	Il a grande oreilles	Il a de grandes oreilles (erreur de genre)
10	est grandes	Il a de grandes (mouvaise structure de la phrase , oubli le sujet)
11	grandes de taille	Grand de taille (erreur de genre)
11	Il est grandes oreilles	Il a grandes oreilles (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
11	Une petite une queue	Une petite queue (mouvaise structure de la phrase)
12	Il est gronde	Il est grand (erreur de genre)
13	Il à quatre	Il à quatre Il a (l'élève ne fait pas la différence entre les deux termes : « à » préposition et « a » verbe avoir au présent de l'indicatif)
13	Il à grand	Il est (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
13	Il à	Il à quatre Il a (l'élève ne fait pas la différence entre les deux termes : « à » préposition et « a » verbe avoir au présent de l'indicatif)
14	est grande	est grand (erreur de genre)
14	un petite queue	une petite queue (erreur de genre)
15	Il vite	Il vit (conjugaison erronée de verbe « vivre » au

		présent)
15	Il a	Il est (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
15	Il a grandes	Il est grand (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
15	est une petite	Et une petite (la confusion entre « et »:conjonction de coordination et « est »:verbe avoir au présent de l'indicatif, a induit l'élève à l'erreur)
16	de grandes oreilles	Il a de grandes oreilles (mouvaise structure de la phrase : oubli le sujet)
18	Il a grand	Il a de grandes (erreur de genre)
18	Il est une	Il a une petite (la confusion entre l'emploi de verbe être « est » et le verbe avoir « a »)
19	Il vitt	Il vit (conjugaison erronée de verbe « vivre » au présent)
22	Il se nourrir	Il se nourrit (oubli de la conjugaison du verbe «se nourrir » au présent)
23	herbivore se nourrit	Herbivore .Il se nourrit (mouvaise structure de la phrase : oubli le sujet)

Tableau 5 : les erreurs portant sur les morphogrammes

III.4.4.1 Commentaire du tableau 5 :

Le tableau ci-dessus traite des erreurs liées aux morphogrammes, lesquels se divisent en deux catégories : les marques lexicales et les marques grammaticales.

7.4.1.1- Marques grammaticales ; ce type concerne :

*Interférences du genre et du nombre :

-Dans la copie (4), l'apprenant écrit : «**grand oreille**» au lieu de «**grandes oreilles**» : donc, c'est l'oubli de la marque du pluriel, car les adjectifs s'accordent en genre et en nombre.

* Erreurs de conjugaison :

-Les apprenants ne connaissent pas les règles de la conjugaison, donc, -Dans la copie (5), l'apprenant écrit : « **il se nourrir** » au lieu de « **il se nourrit** ».

-Les apprenants confondent aussi entre l'auxiliaire « **être** » et « **avoir** », ex : dans la copie (4), l'apprenant écrit « **Il est ...** » au lieu de « **Il a ...** ».

7.4.1.2 Marques lexicales :

Ce type concerne l'omission de la marque de dérivation, comme dans la copie

(3), l'apprenant écrit « **Il vit de savane** » au lieu de « **Il vit dans la savane** ».

. Après avoir analysé les données de notre corpus et appliqué un classement typologique des erreurs grammaticales, orthographiques, phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques, nous concluons cette partie analytique.

Les travaux des élèves révèlent une confusion dans l'utilisation des structures grammaticales, suggérant ainsi une mauvaise application de la norme linguistique. Cette observation souligne les difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension et l'assimilation des règles grammaticales du français.

IV.1 Présentation du questionnaire destiné aux enseignants :

Le questionnaire que nous avons développé lors de notre recherche se concentre sur les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants du primaire lorsqu'ils travaillent sur la production écrite avec leurs élèves.

Ce questionnaire, composé de 11 questions, à la fois ouvertes et fermées, a été administré à des enseignants de français du primaire dans diverses communes de la wilaya de Tiaret.

Les questions de notre questionnaire sont variées, comprenant des questions ouvertes, à choix multiples et binaires. L'option "autre" permet aux enseignants d'exprimer leurs opinions personnelles sans restriction.

1. Identification :

Sexe :

- Hommes : **02**
- Femmes : **21**

Nombre d'enseignants	Sexe			
	Femme		Homme	
23 enseignants				
	21/23	91.3 %	02/23	08.7%

Tableau 6 : Nombres d'enseignants enquêtés

Commentaire :

le tableau ci-dessus indique une disparité significative entre le nombre d'enseignantes et d'enseignants dans votre échantillon de 23 personnes. Avec 21 enseignantes et seulement 2 enseignants, il est clair qu'il y a une forte prédominance féminine dans ce domaine particulier, les femmes représentant 91,3% des enseignants tandis que les hommes ne représentent que 8,7%.

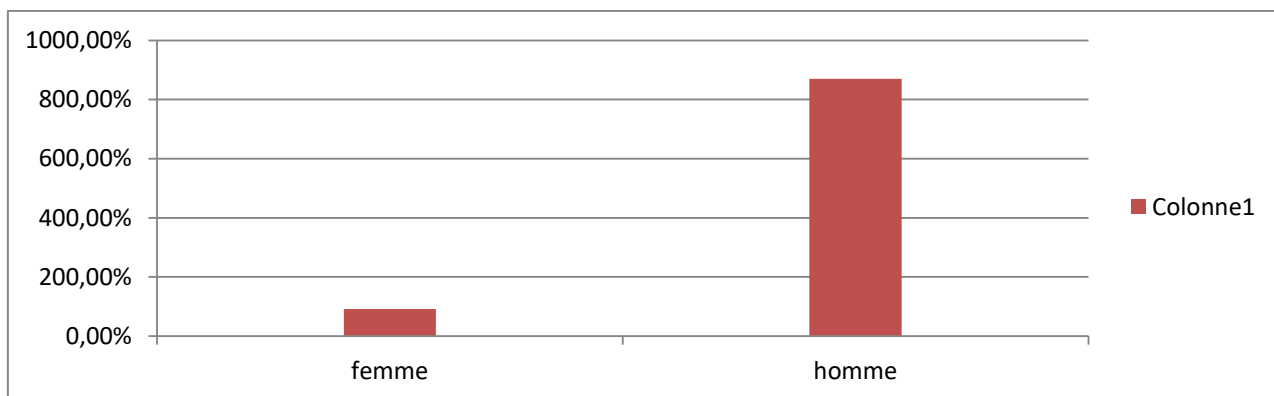


Figure 1: Nombre d'enseignants enquêtés

Expériences professionnelles :

Plus de 5ans : **13**

Plus de 10ans : **5**

Plus de 15ans : **1**

Plus de 20ans : **1**

Année d'ancienneté	Plus de 5 ans		Plus de 10 ans		Plus de 15ans		Plus de 20ans	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Nombre d'enseignants	13	65 %	5	25 %	1	5 %	1	5 %

Tableau 7 : années d'expériences des enseignants

Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre que : sur un total de 23 enseignants, 1 a une expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement de la langue française, ce qui représente 5%. Cinq enseignants, soit 25 %, ont une expérience plus de 10 ans. Treize enseignants, soit 65%, ont une d'expérience plus de 5 ans. Enfin, 1 enseignant a plus de 15 ans d'expérience, soit 5%.

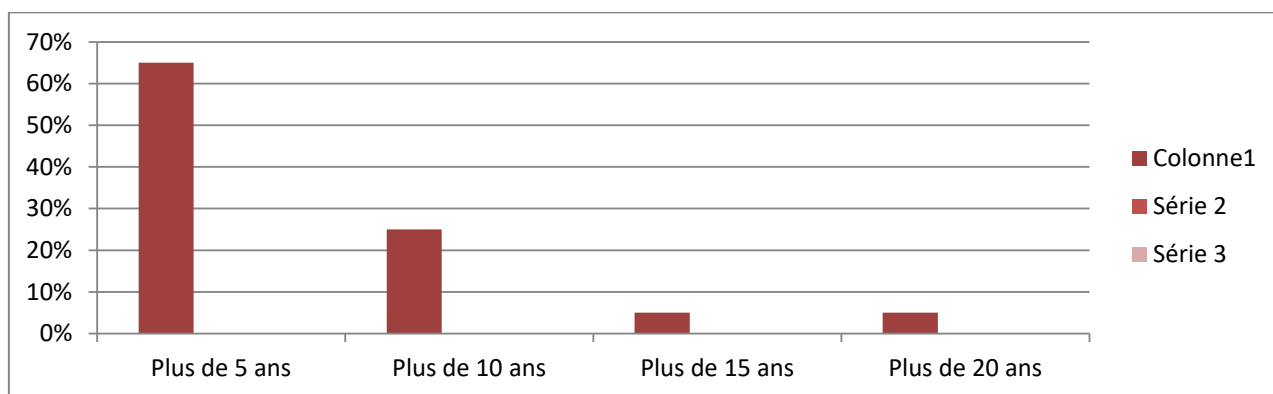


Figure 2 : années d'expériences des enseignants

Question n°01 : Est-ce que la production écrite occupe une position significative dans le nouveau programme scolaire?

Réponses	Nombre de réponse	Taux
Oui	23	100 %
Non	0	0 %

Tableau 8 : l'évaluation de l'importance de la production écrite dans le nouveau programme scolaire

Commentaire :

Ces résultats suggèrent un fort consensus en faveur de l'intégration de la production écrite dans le nouveau programme scolaire. Avec 100% des répondants affirmant que cette composante occupe une position significative. L'absence totale de réponses négatives témoigne d'un accord général sur l'importance de la production écrite dans le domaine de l'éducation.



Figure 3 : évaluation de l'importance de la production écrite dans le nouveau programme scolaire

Question 02 : Quelle importance accordez-vous à la production écrite dans le programme scolaire?

Commentaire :

Les réponses montrent clairement une reconnaissance significative de l'importance de la production écrite dans le programme scolaire , avec la majorité des répondants affirmant qu'elle revêt une grande importance.

Cette observation suggère vraisemblablement une prise de conscience de l'impact positif de la production écrite sur le développement des compétences linguistiques, de la pensée critique et de la communication chez les élèves.

Ces résultats mettent en lumière la nécessité de maintenir et de renforcer les efforts visant à intégrer la production écrite de manière significative dans le curriculum scolaire, afin de favoriser une éducation globale et équilibrée.

Question 02 : Quelle type d'erreurs sont les plus fréquemment observés chez les élèves en production écrite dans votre classe de 5ème AP?

Réponses	Nombre de réponse	Taux
Orthographe	23	100 %
Grammaire	17	73.9 %
Syntaxe	11	47.8 %
Ponctuation	8	34.8 %
Autres	0	0 %

Tableau 9 : l'analyse des erreurs les plus courantes en production écrite chez les élèves 5ème AP

Commentaire :

Cette question vise à identifier les types d'erreurs les plus fréquemment observées chez les élèves lors de la production écrite en classe de 5ème année du primaire. Les résultats montrent que l'orthographe est le type d'erreur le plus courant, mentionnée par 23 répondants, ce qui représente 100% des réponses. Ensuite, la grammaire est également mentionnée comme une erreur fréquente, avec 17 répondants (73.9%). La syntaxe arrive ensuite avec 11 réponses (47.8%), suivie de la ponctuation avec 8 réponses (34.8%). Aucun répondant n'a signalé d'autres types d'erreurs.

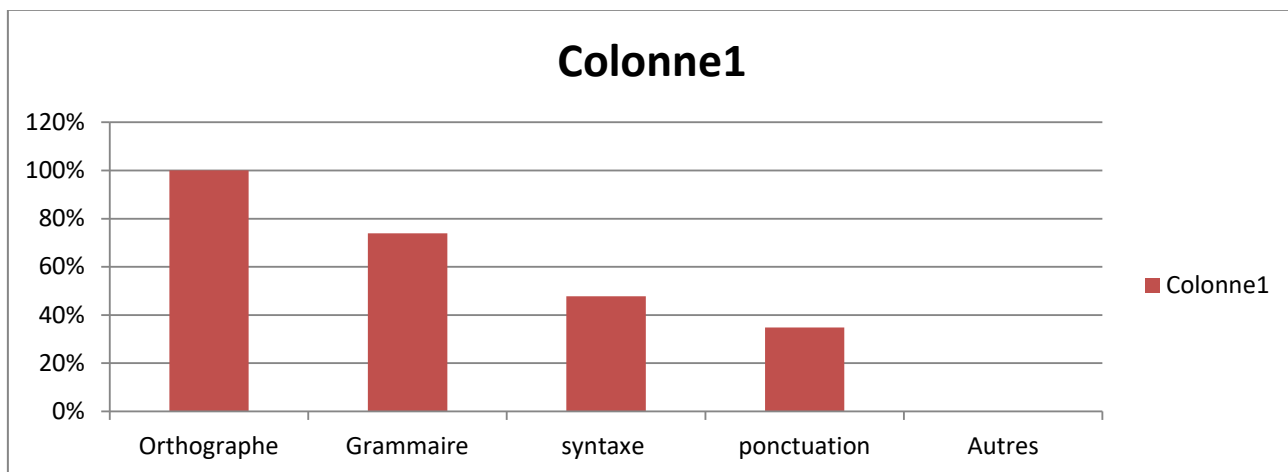


Figure 4 : L'analyse des erreurs les plus courantes en production écrite chez les élèves 5ème AP

Question n°04 : De quelles manières remédiez-vous aux erreurs des apprenants ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Correction directe	12	52.2 %
Encouragements positifs	5	21.7 %
Révisions collaboratives	11	47.8 %

Tableau 10 : les méthodes de correction des erreurs d'apprentissage

Cette question met en lumière différentes stratégies pour remédier aux erreurs des apprenants. Il indique que la méthode la plus largement adoptée est la correction directe avec 12 réponses (52.2%), suivie des révisions collaboratives avec 11 réponses (47.8%), tandis que les encouragements positifs sont moins fréquemment employés avec 5 réponses (21.7%). Ces résultats suggèrent que les enseignants peuvent accorder une attention

particulière à la correction directe et aux révisions collaboratives dans leurs pratiques d'enseignement.

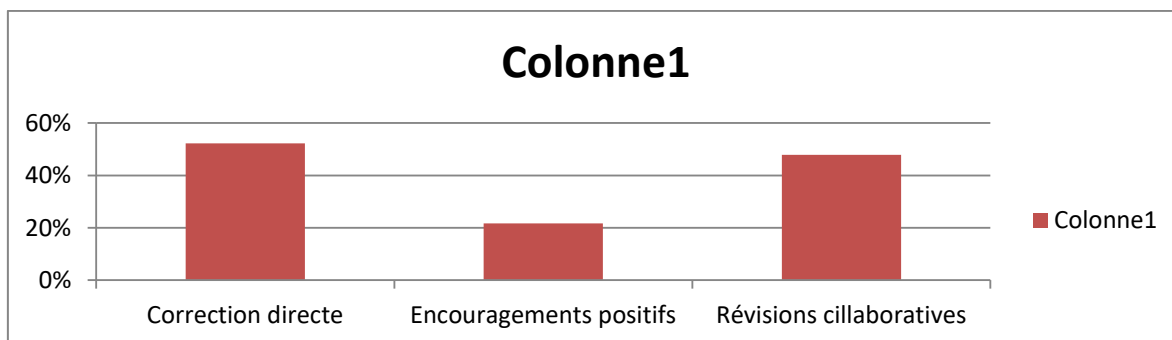


Figure 5 : les méthodes de correction des erreurs d'apprentissage

Question n°5 : Notez-vous les productions écrites des élèves dans le cadre de vos cours?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	12	52.2%
Non	11	47.8%

Tableau 11 : la Notation des productions écrites des élèves en cours

Commentaire :

Cette question du questionnaire vise la pratique de notation des productions écrites des élèves dans le cadre des cours enseignés. Les résultats révèlent une répartition presque égale entre les répondants qui notent (52.2%) et ceux qui ne notent pas (47.8%) ces travaux.

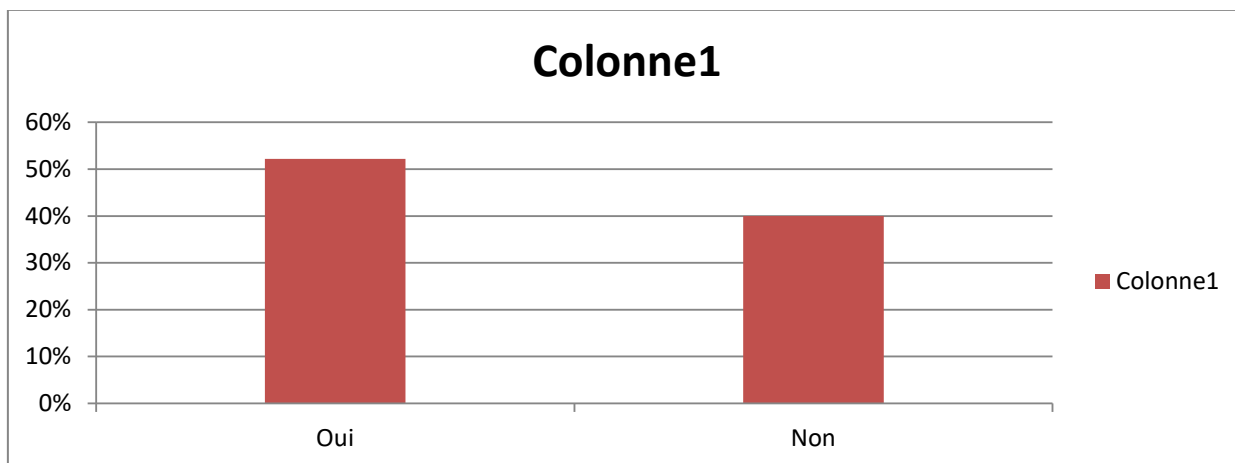


Figure 6 : La notation des productions écrites des élèves en cours

Question n°6 : À quelle fréquence programmez-vous des séances dédiées à la production écrite dans votre emploi du temps?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Une fois par semaine	0	0%
Une fois par mois	0	0%
Chaque fin de séquence	23	100%
Chaque fin de projet	0	0%

Tableau 12 : fréquence des séances dédiées à la production écrite dans l'emploi du temps

Commentaire :

La question interroge les enseignants sur la fréquence à laquelle ils programment des séances spécifiquement dédiées à la production écrite dans leur emploi du temps. Les

résultats montrent une tendance claire, avec la majorité des répondants (100%) indiquant qu'ils organisent ces séances à la fin de chaque séquence.

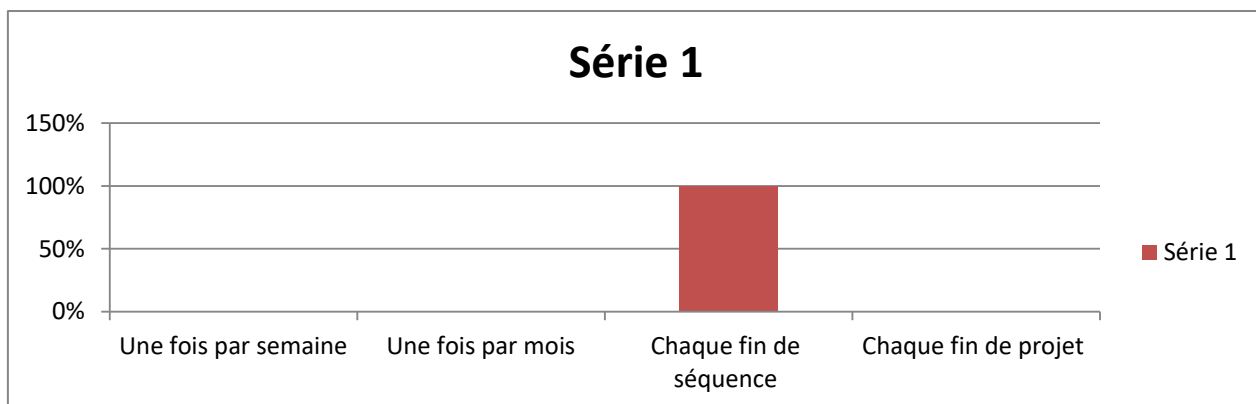


Figure 7 : Fréquence des séances dédiées à la production écrite dans l'emploi du temps

Question n°07 : Comment organisez-vous la production des rédactions des apprenants?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
En classe, pendant les heures de cours	18	78.3%
Comme devoirs à faire à la maison	5	21.7%

Tableau 13 : l'organisation des séances de rédaction des apprenants

Commentaire :

Cette question explore les méthodes utilisées par les enseignants pour organiser la production de rédactions par leurs élèves. Les résultats indiquent que la grande majorité des répondants (78.3%) optent pour des séances en classe, pendant les heures de cours, tandis qu'une minorité plus petite (21.7%) préfère donner des devoirs à faire à la maison.

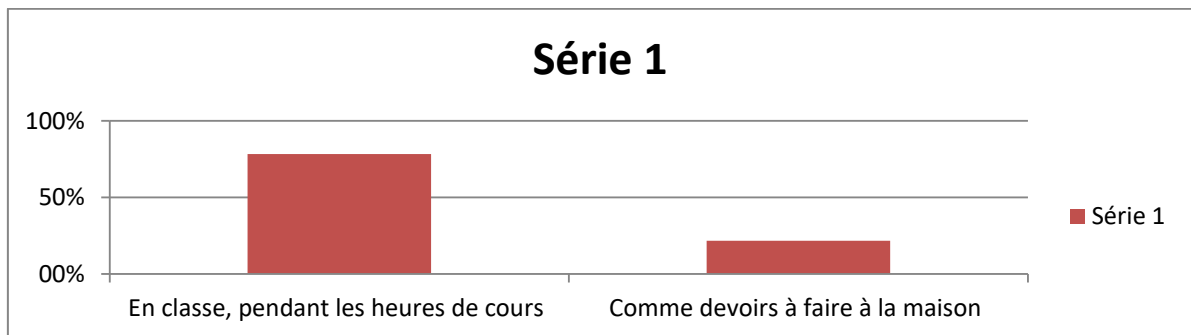


Figure 8 : L'organisation des séances de rédaction des apprenants

Question n°08 : Quel est l'objectif principal de la production écrite en 5ème AP?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Développer la créativité des élèves	0	0%
Favoriser l'expression claire et structurée	0	0%
Renforcer la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe	0	0%
Améliorer le vocabulaire des apprenants	0	0%
Tous les éléments mentionnés ci-dessus	23	100%

Tableau 14 : les objectifs principaux de la production écrite en 5ème AP

Commentaire :

Cette question interroge les enseignants sur l'objectif principal de la production écrite en 5ème Année d'Enseignement Primaire (5ème AP). Les résultats montrent une tendance

claire, avec tous les répondants (100%) indiquant que l'objectif principal est d'incorporer tous les éléments mentionnés ci-dessus : développer la créativité des élèves, favoriser l'expression claire et structurée, renforcer la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe, et améliorer le vocabulaire des apprenants.

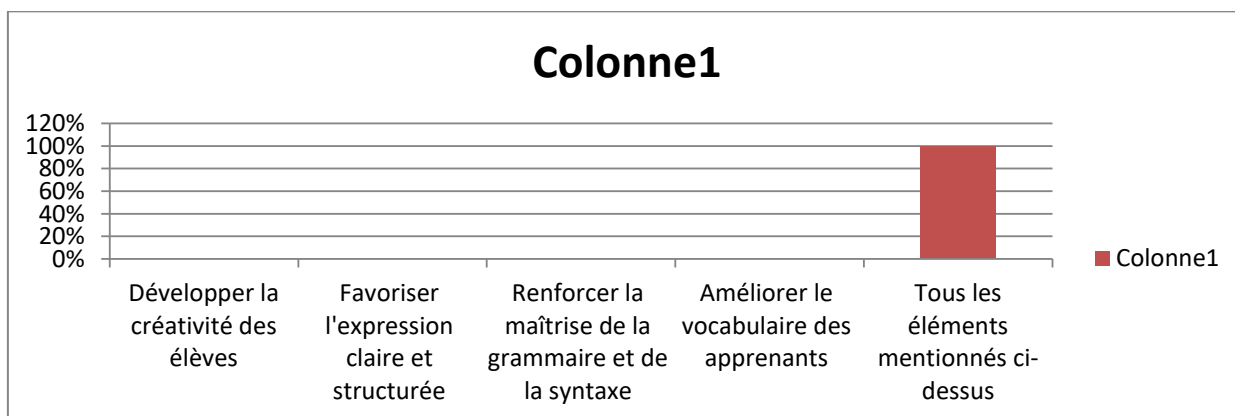


Figure 9 : les objectifs principaux de la production écrite en 5ème AP

Question n°09 : Proposez-vous des défis créatifs ou des concours d'écriture pour stimuler la motivation des élèves?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	15	68.2%
Non	7	31.8%

Tableau 15 : les défis créatifs et les concours d'écriture comme moteurs de motivation les élèves

Commentaire :

Il semble que la plupart des répondants soient favorables à l'utilisation de défis créatifs et de concours d'écriture comme outils de motivation des élèves, avec 68.2% (15 votes) en

faveur de cette approche. Cela suggère que ces méthodes sont perçues comme bénéfiques et efficaces pour encourager l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Les 31.8% (7 votes) qui ont répondu "Non" pourraient avoir des préoccupations ou des perspectives différentes sur l'efficacité de ces méthodes ou sur d'autres moyens de motiver les élèves. Cependant, il est encourageant de voir une majorité de soutien pour ces approches innovantes dans l'éducation.

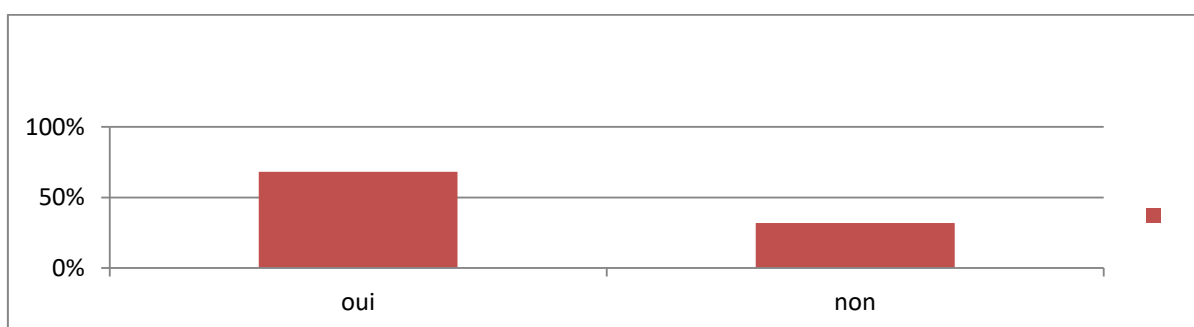


Figure 10 : Les défis créatifs et les concours d'écriture comme moteurs de motivation pour les élèves

Question n°10 : Utilisez-vous la grille d'auto-évaluation lors de cette séance? Si Oui, quelles sont les raisons de son utilisation ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	4	17.4%
Non	12	52.2%

Tableau 16 : l'utilisation de la grille d'auto-évaluation lors des séances

Commentaire :

Il semble que la majorité des répondants (52.2%, soit 12 sur 23) n'utilisent pas la grille d'auto-évaluation durant cette séance. Cependant, 17.4% (4 sur 23) des participants ont mentionné l'utiliser. Parmi ceux qui l'utilisent, ils le font principalement pour rendre les apprenants autonomes. Cette tendance suggère que l'auto-évaluation est considérée comme un outil précieux pour encourager l'autonomie chez les apprenants, mais qu'elle n'est pas encore largement adoptée dans cette séance spécifique.

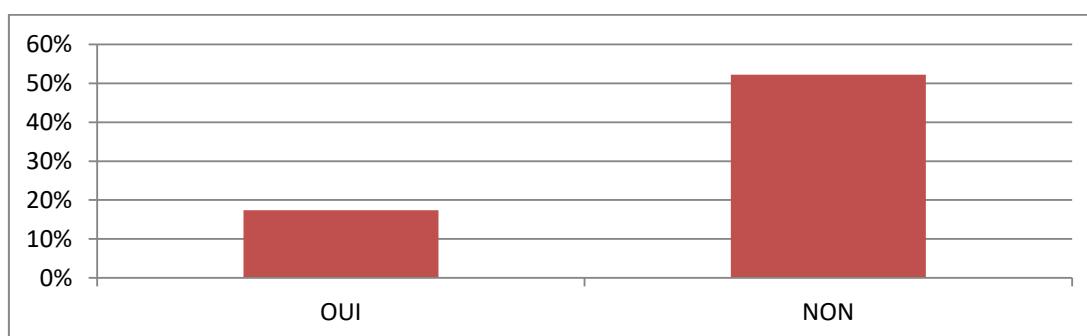


Figure 11 : L'utilisation de la grille d'auto-évaluation lors des séances

Question n°11 : Comment évaluez-vous généralement le niveau de compétence de vos apprenants en production écrite?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Excellents	1	4.3%
Bons	6	26.1%
Moyens	21	91.3%
Faibles	2	8.7%

Tableau 17 : l'évaluation du niveau de compétence en production écrite des apprenants

Commentaire :

Cette question semble viser à obtenir des informations sur la perception des répondants concernant le niveau de compétence de leurs apprenants en production écrite. Comme l'indique le tableau ci-dessus "Excellents" : Avec 1 répondant sur 23, soit 4.3%, "Bons" : 6 répondants sur 23, soit 26.1%, "Moyens" : avec 21 répondants sur 23, soit 91.3%, "Faibles" : Avec 2 répondants sur 23, soit 8.7%.

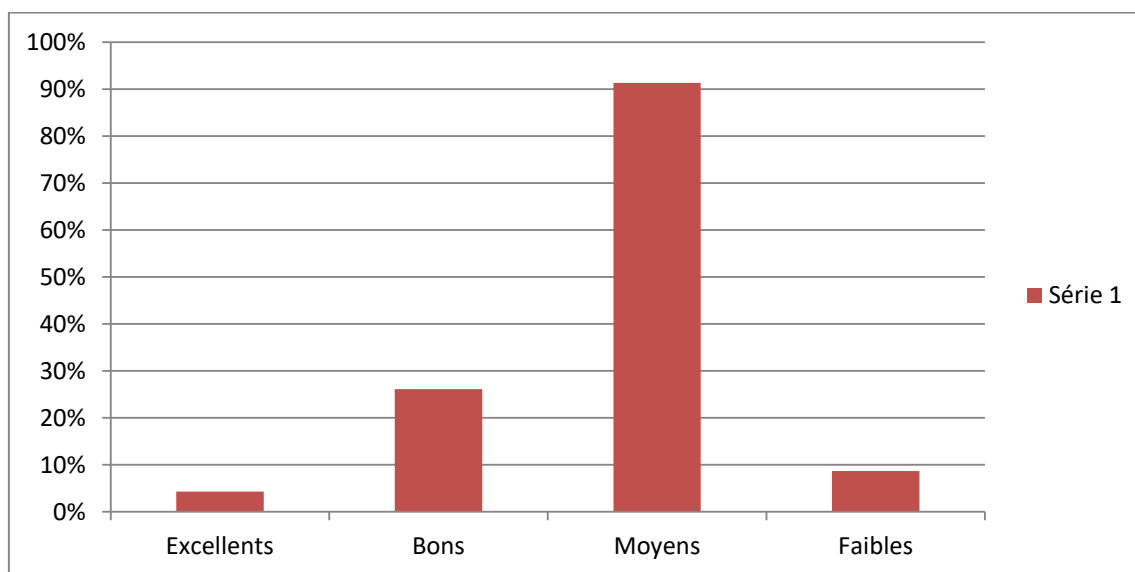


Figure 12 : L'évaluation du niveau de la compétence en production écrite des apprenants

IV.2 Conclusion partielle :

Ce chapitre s'est concentré sur le côté pratique de notre recherche, en mettant en lumière un questionnaire adressé aux enseignants, visant à analyser les erreurs dans la production écrite.

Ces enseignants affirmant que la production écrite occupe une position significative dans le nouveau programme scolaire.

Les enseignants interrogés confirment que les types d'erreurs les plus fréquemment observées chez les élèves lors de la production écrite en classe de 5ème année du primaire. Les résultats montrent que l'orthographe est le type d'erreur le plus courant

Conclusion générale

Notre étude se situe dans le domaine de la sociolinguistique et de la linguistique contrastive. Elle vise à identifier les erreurs fréquentes commises par les élèves de cinquième année du primaire en ce qui concerne la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la phonétique et la syntaxe.

Nous nous concentrons sur l'analyse des erreurs dans les productions écrites des élèves du primaire, en particulier ceux de la cinquième année. notre corpus est composé de vingt-quatre copies de productions écrites, dans lesquelles nous avons relevé toutes les erreurs commises.

La méthode que nous avons utilisée est une méthode descriptive et analytique qui consiste à identifier, décrire et ensuite expliquer linguistiquement et de manière comparative les erreurs identifiées.

Pour étudier notre corpus, nous avons élaboré une grille de classification typologique des erreurs. Cette grille nous a permis de classer les erreurs en plusieurs catégories et sous-catégories. Après chaque catégorie d'erreurs, nous avons fourni une interprétation des résultats.

Nous avons essayé de répondre aux questions soulevées par la problématique :

- **Quels sont les types d'erreurs les plus fréquemment rencontrés chez les élèves de cinquième année lors de la production écrite ?**
- **Quelles sont les causes ?**

Les erreurs commises par les élèves nous ont permis de confirmer nos hypothèses :

- **Trois facteurs expliquent l'influence du dialecte arabe sur le français :**
 - **Le manque de motivation de l'étudiant à apprendre et de bénéficier d'une langue étrangère.**
 - **Le niveau culturel, intellectuel et éducatif de l'apprenant.**
 - **L'apprenant rencontre des lacunes et des difficultés de compréhension en grammaire lors de l'acquisition d'une langue étrangère.**

Après avoir examiné les résultats, nous constatons que les erreurs les plus fréquentes chez les élèves sont des erreurs orthographiques, que nous supposons à la richesse de la

langue française. Ensuite, nous observons des erreurs grammaticales, résultant d'une méconnaissance des règles de grammaire française et à la différence entre l'oral et l'écrit.

Nous constatons également une présence significative d'erreurs phonologiques. Cela peut être attribué à la distinction entre le système phonétique du français et celui de la langue maternelle des élèves.

Nous avons relevé un nombre considérable d'erreurs à la fois sur les plans syntaxique et lexico-sémantique. Nous avons observé que ces erreurs sont souvent attribuables à l'influence de la syntaxe de la langue maternelle sur la langue cible, ainsi qu'à la limitation du vocabulaire des élèves en français.

Nous estimons que notre travail apporte un éclairage et un plus à la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie.

Références bibliographiques

Bibliographie :

Ouvrage :

- 16 Simard : l'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Pour favoriser la réussite scolaire : réflexion et pratique, édition, saint martin, Montréal, 1992, p.72.
- 17 TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Paris, Clé International, 2001, P153-155
- MAQUILLOLARRUY, Martine, L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International. 2003. P 128
- ROIER, Jean Maurice, « la didactique du français », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002, p 30.
- ROIER, Jean Maurice, Op.cit., p 30

Article :

- KATEB, Yacine à DAOUD, Kamel. Le butin de guerre. Synergies Algérie n° 9 - 2010.

Thèses et mémoires :

- AISSAOUA, K. (2016-2017). L'analyse des erreurs dans la production écrite : cas des élèves de 4ème année moyen du CEM El Mansouria – Adrar , Université Ahmed Draya –Adrar.
- BARR , H. (2020-2021) . Analyse des erreurs de la production écrite chez les élèves de 5ème année primaire : Cas de l'école El Bachir EL IBRAHIMI- Rouissat , Université Kasdi Merbah Ouargla.

dictionnaire:

- Encyclopédie Universalis, Paris, Albin Michel, 1966, V.8, p 62
- Le nouveau petit Robert, « dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française » , millésime, 2009, p 920.

ANNEXES

6) À quelle fréquence programmez-vous des séances dédiées à la production écrite dans votre emploi du temps?

Une fois par semaine Une fois par mois Chaque fin de séquence
Chaque fin de projet

7) Comment organisez-vous la production des rédactions des apprenants?

En classe, pendant les heures de cours Comme devoirs à faire à la maison

8) Quel est l'objectif principal de la production écrite en 5^{ème} AP?

Développer la créativité des élèves

Favoriser l'expression claire et structurée

Renforcer la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe

Améliorer le vocabulaire des apprenants

Tous les éléments mentionnés ci-dessus

9) Proposez-vous des défis créatifs ou des concours d'écriture pour stimuler la motivation des élèves?

Oui Non

10) Utilisez-vous la grille d'auto-évaluation lors de cette séance?

Oui Non

Si Oui, quelles sont les raisons de son utilisation ?

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

11) Comment évaluez-vous généralement le niveau de compétence de vos apprenants en production écrite?

Excellents

Bons

Moyens

Faibles

Production écrite.

Projet01: Au zoo.

Séquence1 : Pauvre petite gazelle.

Durée : 45mn.

Activité : Production écrite.

Thème : Décrire un animal p21.

Acte de parole : - Décrire un animal.

Compétence terminale visée : - Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Composante de la compétence visée :

- Produire un texte en fonction d'une situation de communication.

Compétence Transversale :

D'ordre intellectuel :

-Résoudre des situations problèmes en rapport avec son âge et ses centres d'intérêt.

D'ordre méthodologique :

-Elaborer des plans pour résoudre des situations problèmes.

-Planifier et organiser son travail.

D'ordre personnel et social :

-Exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité.

La valeur :

-L'amitié entre l'homme et les animaux.

Objectifs à atteindre : l'élève sera capable de :

-Respecter une consigne d'écriture.

- Ecrire d'une manière lisible et soignée.

-décrire un animal en quatre phrases.

-Matériel didactique : le livre scolaire p 17-les cahiers de classe- le tableau.

Pré requis :

-Solliciter les apprenants à donner quelques noms d'animaux sauvages.

I. Moment de découverte (mise en contact avec la consigne écrite) :

Consigne 1 :

Demander aux apprenants d'ouvrir le livre à la page 21.

- Décris cette gazelle bizarre, puis présente-là à tes camarades.

-N'oublie pas de lui donner un joli prénom.

Consigne 2 :

-Ecrire la consigne au tableau.

-Faire la lire par quelques apprenants.

Tu as visité un parc zoologique d'une ville algérienne, tu as vu les animaux sauvages.

Ecris un petit paragraphe de quatre « 4 » à cinq « 5 » phrases pour décriras l'éléphant.

N'oublie pas de:

- Employer le présent de l'indicatif.

- Employer la 3^{ème} personne du singulier.

- Faire des phrases déclaratives.

- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide – toi de la boîte à outils suivante :

<i>L'animal</i>	<i>Les noms</i>	<i>Les verbes</i>	<i>Les qualifiants</i>
<i>l'éléphant</i>	<i>Un animal – d'herbe - la Savane - les pattes – de taille – oreilles – une queue .</i>	<i>vivre- se nourrir- être- avoir</i>	<i>Sauvage herbivore-grand- grosse-petite.</i>

Moment d'observation méthodique (analyse de la consigne) :

- Faire lire et expliquer les paramètres de la situation de communication présentés par le manuel afin d'assurer la compréhension de la consigne.

-Expliquer la boîte à outils.

-Analyser collectivement la tâche d'écriture par des questions suivantes :

-Combien y'a-t-il de phrases doit-on écrire ?

-Quels pronoms personnels doit-on utiliser ?

- A quel temps doit-on conjuguer les verbes de cette production ?

-Identifier des critères pour bien écrire :

1-Écrire quatre à cinq phrases déclaratives.

2-Employer la 3ème personne du singulier.

3- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

Moment de reformulation personnelle :(d'application) :

-Demander aux apprenants de reproduire les phrases sur leurs cahiers d'essai pour un 1^{er} essai d'écriture ensuite sur leurs cahiers de classe pour une 2^{ème} écriture propre.

-Demander aux apprenants de revenir sur leurs écrits et de les vérifier (sous l'œil vigilant et les suggestions de l'enseignante).

-Circuler dans la classe et corriger l'orthographe des productions écrites.

Travail à la maison : exercice 3 page 18 « cahier d'activités ».

L'éléphant

①

L'éléphant est un animal sauvage herbivore. Il vit dans la savane. Il se nourrit d'herbe, il est grand de taille, il a quatre grosses pattes, de grandes oreilles et une petite queue.

L'éléphant.

②

L'éléphant est un animal sauvage herbivore. Il vit dans la savane. Il se nourrit d'herbe, il est grand de taille, il a quatre grosses pattes, il a de grandes oreilles, il a une petite queue.

"L'éléphant"

③

L'éléphant est un animal sauvage herbivore. Il se nourrit d'herbe. Il est grand de taille. Il vit dans la savane. Il a quatre grosses pattes.

④

l'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore,

il se nourrit d'herbe, il vit dans la savane

il est grand de taille, il a grand oreille

il est ^{une} petit queue, il a quatre grosses pattes

⑤

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage

herbivore. Il vit dans la savane. Il

se nourrit d'herbe. Il grand de taille.

Il a quatre grandes pattes. Il une

grandes oreilles. Il une petit queue.

⑥

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage

herbivore, Il vit dans la savane Il est

grand de taille, Il a quatre grosse pattes

de grandes oreilles et une petite queue.

(07) L'éléphant

L'éléphant est animal sauvage herbivore

Il vit dans la savane. Il se nourrit

d'herbe. Il a quatre grosses pattes. Il est

grand de taille. Il a de grandes oreilles.

et une petite queue.

(08) L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore

Il vit dans la savane. Il se nourrit d'herbe.

Il a quatre grosses pattes. Il est grand de taille.

Il a de grandes oreilles et une petite queue.

(09) L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore.

Il se nourrit d'herbe. Il vit dans la savane

. Il est grand de taille. Il a

une petite queue, il a de grandes oreilles.

(10)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore
sauvage, Il se nourrit d'herbe, Il vit dans
la savane, Il est grand de taille, Il est
grand de taille, est grandes oreilles et une
petite queue.

(11)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage
herbivore, Il se nourrit d'herbe, Il
vit dans la savane, Il est grand de taille,
Il est grandes oreilles et une
petite queue.

(12)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage
herbivore. Il se nourrit d'herbe. Il
vit dans la savane. Il est grand de
taille. Il a grosse oreilles, et une
petite queue.

(13)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage
herbivore. Il se nourrit d'herbe. Il vit
dans la savane. Il a quatre grosses pattes. Il
a grand de taille. Il a grandes oreilles et une
petite queue.

(14)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage
herbivore. Il se nourrit d'herbe. Il
vit dans la savane. Il est grande de
taille. Il a grosse oreilles, et un
petite queue.

(15)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage
herbivore. Il se nourrit d'herbe.
Il vit dans la savane. Il a quatre
grosses pattes. Il a grand de taille,
de grandes oreilles et une petite
queue.

(16)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore.
Il vit dans la savane. Il est grand de taille.
Il se nourrit d'herbe, de grandes oreilles et une petite queue.

(17)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage herbivore.
Il vit dans la savane. Il se nourrit
d'herbe. Il a quatre grosses pattes. Il
est grand de taille. Il a de grandes
oreilles et une petite queue.

18

L'éléphant

L'éléphant est un animal.

sauvage herbivore.

Il se nourrit d'herbe, il vit dans la savane, il est grand de taille, il a grandes oreilles, il a une petite queue, il a quatre ^{est} grosses pattes.

19

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage. Il se nourrit d'herbe. Il vit dans la savane. Il est grand de taille.

(20)

L'éléphant

L'éléphant est un animal (sauvage) sauvage herbivore

Il vit dans la savane. Il est grand de taille

Il se nourrit d'herbe.

(21)

L'éléphant

L'éléphant est un animal herbivore, Il

se nourrit d'herbe, Il vit dans la savane Il

est grand de taille

(22)

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage

herbivore il se nourrit d'herbe (il vit)

(il vit) il vit dans la savane.

(23)

l'éléphant

- l'éléphant est un animal sauvage
herbivore se nourrit d'herbes. Il vit
dans la savane.

(24)

L'éléphant

L'éléphant est un animal d'herbe. Les
pattes sont de taille moyenne.

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif **d'analyse les erreurs en production écrite chez les élèves de 5ème année primaire** : Cas de l'école Larbi Ben Mhidi.

Les participants à cette étude sont 24 élèves et 23 enseignants sélectionnés aléatoirement au niveau de la 5ème année primaire. Pour atteindre les objectifs de cette recherche descriptive, une méthode mixte a été employée : les données quantitatives ont été recueillies par un questionnaire destiné aux enseignants, tandis que les données qualitatives ont été obtenues par l'analyse de la production écrite des élèves sous forme de corpus. Les résultats du questionnaire montrent que les enseignants voient les erreurs comme des opportunités d'apprentissage et de perfectionnement. L'analyse du corpus révèle que les élèves rencontrent divers types de difficultés, notamment l'Orthographe, Grammaire, Syntaxe et Ponctuation . L'étude préconise d'utiliser les erreurs comme outil d'apprentissage et souligne l'importance des activités de production écrite.

Mots-clés : erreur, enseignement des langues étrangères, production écrite en FLE, langue maternelle/ seconde.

ملخص:

الهدف من هذه الأطروحة هو تحليل الأخطاء في الإنتاج الكتابي بين الطالب الصف الخامس ابتدائي:

حالة مدرسة العربي بن مهدي .

لتحقيق أهداف هذا البحث الوصفي، تم استخدام منهجية مختلطة حيث تم جمع البيانات كمياً من خلال استبيان للمعلمين ونوعياً من خلال تحليل التعبير الكتابي للتلاميذ. تشير نتائج الاستبيان إلى أن المعلمين يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم والتحسين. تكشف نتائج تحليل المعطيات أن المتعلمين يواجهون صعوبات متنوعة، تشمل التهجئة والنحو وبناء الجملة وعلامات الترقيم. توصي الدراسة باستخدام الأخطاء كوسيلة للتعلم وتؤكد على أهمية أنشطة الإنتاج الكتابي.

الكلمات المفتاحية: الخطأ ، تعليم اللغة الأجنبية ، التعبير الكتابي بالفرنسية ، الام / اللغة الثانية .

Abstract :

The objective of this thesis is to analyze errors in written production among 5th year primary students: Case of the Larbi Ben Mhidi school.

To meet the objectives of this descriptive research, a mixed-method approach was employed. Data were collected quantitatively via a survey and qualitatively through the analysis of learners' written work on the corpus basis. The survey results show that teachers view errors as opportunities for learning and improvement. The corpus analysis indicates that learners encounter various difficulties, including Orthography, Grammar, Syntax and Punctuation. The study recommends using errors as a learning tool and emphasizes the importance of written production activities.

Key words : error, foreign language learning, writing in french, native language/second language.