



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EI-BACHIR EI-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique des langues étrangères

Thème

**Les difficultés rédactionnelles les plus fréquentes
au cycle moyen
(Cas des élèves de 2eme année moyenne)**

Présenté par :

-BAKLI ghezala

-BENZEGHIBA Achouak

Soutenu le 28 / 6/ 2025, Devant le Jury :

	Nom & Prénom	Grade	Affiliation / institution
Président :	Mme. Chaoui Lydia	M.C.A	Université de B.B.A.
Encadrant :	M.r . Mohamed Chérif	M.C.A	Université de B.B.A.
Examineur :	Mme. Boudershem Hadda	M.C.A	Université de B.B.A.

Année universitaire : 2025-2024



Remerciements

Nous remercions, tout d'abord, Dieu le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté réaliser ce mémoire.

Nous tenons à exprimer nos remerciements également à Monsieur Moufok Mohamed Chérif. Son soutien et ses encouragements ne nous ont jamais fait défaut. Plus qu'un encadrant, nous avons trouvé en lui un accompagnateur aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan humain. Qu'il trouve exprimées ici notre profonde gratitude et notre reconnaissance.

Nos remerciements vont aussi à nos familles et spécialement à nos parents. Sans leurs soutien moral et materiel permanant, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

Nous tenons à exprimer nos remerciements et notre gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de travail , car un projet ne peut pas être le fruit d'une seule personne .

Que soit, enfin, remercier tous nos anseignats pour leurs efforts durant tout le cursus et pour la patience dont ils ont fait preuve malgré leurs charges professionnelles.



Dédicace

*Je dédie ce travail à tous ceux qui m'ont appris à aimer le savoir
et qui m'ont accompagné tout au long de mon parcours.*

*À ma chère maman et à mon cher papa, pour leur amour
inconditionnel, leurs prières et leur soutien indéfectible.*

*À mes frères : Karim, abdeChafia.Bilal, Chamss Eddine, Rabeh et
jawed.*

À toute la famille Bakli.

*À mes professeurs, qui ont su éveiller en moi l'amour de
l'apprentissage et de la connaissance.*

*À mes amies : Salsabil, Souad et Karima, merci du fond du cœur
pour votre soutien et vos encouragements.*

*Et à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la
réalisation de ce travail, je vous exprime ma sincère gratitude et
mon profond respect*

Bakli ghezal.

Dédicace

À mes parents,

Pour votre amour inconditionnel, votre soutien sans faille et vos encouragements constants, qui ont été ma source d'inspiration et de persévérance tout au long de ce parcours académique. Votre présence à mes côtés a été ma plus grande force.

À ma famille,

Pour votre patience, vos encouragements. Chaque étape franchie a été grâce à votre présence bienveillante et vos mots rassurants.

À mes amis,

Pour votre amitié précieuse, pour les moments de partage, de rire et de motivation. Votre présence a rendu cette expérience mémorable et plus agréable.

À monsieur Mouffok mohamed Chérif;

Pour vos précieux conseils et votre patience. Votre expertise et votre engagement ont été essentiels à la réussite de ce travail.

À tous ceux qui croient en moi

Merci pour votre confiance et votre soutien.

Benzeghib achouak

Introduction générale

L'enseignement de l'écrit

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle moyen revêt une importance capitale dans la formation linguistique des apprenants. Cependant, malgré l'attention accordée aux quatre compétences langagières, la production écrite demeure l'un des domaines les plus redoutés par les élèves. En effet, comme le souligne **Christian Puren** (2004), « *la production écrite est l'activité langagière la plus difficile à maîtriser car elle nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences linguistiques, discursives et cognitives* ». Cette complexité explique en partie les difficultés que rencontrent les apprenants dans la maîtrise de cette compétence.

Tel est en effet le constat établi par les enseignants de la matière du cycle moyen que nous avons consultés. À l'unanimité, ils affirment qu'en classe de 2^e année moyenne, il est fréquent de constater que les productions écrites sont pauvres, incomplètes, peu structurées et marquées par de nombreuses erreurs linguistiques et discursives.

Ce constat a suscité notre intérêt en tant que future enseignante à mieux comprendre ce problème auquel les apprenants sont toujours confrontés et nous a poussé à nous interroger sur la nature des difficultés rencontrées, étant donné qu'il est indispensable de comprendre ces difficultés pour pouvoir réfléchir ensuite à des solutions pour y faire face.

Ce travail de recherche se propose donc d'analyser des productions écrites rédigées par des apprenants de deuxième année moyenne pour identifier les difficultés rencontrées et établir par la suite un inventaire des erreurs récurrentes et de leur nature. Dans cette optique, notre réflexion s'articule autour de la problématique suivante : **Quelles sont les difficultés rédactionnelles récurrentes rencontrées par les apprenants de 2^e année moyenne ?**

Pour répondre à cette problématique, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

1. Les difficultés rédactionnelles les plus fréquentes seraient d'ordre linguistique.
2. Les difficultés rédactionnelles les plus fréquentes seraient d'ordre sémantique et discursif.

Ce travail de recherche se compose de deux parties:

- Une partie théorique intitulée, l'enseignement de l'écrit en classe de FLE dans laquelle nous aborderons les notions suivantes: la production écrite, l'enseignement de la production écrite, l'évaluation de la production écrite, les difficultés dans la production écrite et la cohérence et la cohésion.

- Une partie pratique comprenant le méthodologie ainsi que l'analyse et interprétation des résultats de la recherche

Nous terminons ce travail par une conclusion dans laquelle nous réponderons à la problématique tout en exprimant les limites et les perspectives de notre travail de recherche.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I :

L'enseignement de l'écrit en classe de FLE

Introduction

Pour progresser dans leur parcours scolaire, les apprenants doivent être en mesure d'exprimer leurs savoirs par écrit. La production écrite constitue ainsi une compétence essentielle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, lors des séances de production écrite, les enseignants constatent que les apprenants peinent à structurer leurs idées, à trouver le bon vocabulaire, à respecter les règles grammaticales, orthographiques et syntaxiques pour formuler des énoncés syntaxiquement corrects.

Ces difficultés ont un impact direct sur leur capacité à écrire de manière cohérente et organisée. Face à ce constat, ce chapitre vise à mettre en lumière les problèmes récurrents auxquels sont confrontés les élèves dans l'activité de production écrite.

Nous aborderons ensuite les moyens d'évaluation de cette compétence, avant de proposer des pistes de remédiation pédagogique susceptibles de contribuer à l'amélioration des productions écrites en FLE.

1. Définition de la production écrite

Au stade moyen, lors d'un sujet d'examen, il y a une partie de compréhension qui nécessite une lecture d'un texte puis répondre aux questions et une deuxième partie qui concerne la production écrite et c'est ce que nous allons aborder ou plutôt expliquer:

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de son apprentissage scolaire. » (Programmes d'études en FL2 (1997) : <<http://www.edu.gov.mb.ca>>). En effet, « La production écrite de texte consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution). » (Lambert, Almargot et Chanquoy, 2005, p.5). Ce qui signifie qu'elle est une forme de communication qui nécessite la mise en œuvre de compétences et de stratégies qui obligent les apprenants à les maîtriser progressivement durant leurs processus d'apprentissage. En d'autres termes: « La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée, leur mise en mots et leur transcription graphique. » (Largy, 2006, p.20)

2. Les étapes de la production écrite

Le sujet de la production écrite se rapporte au thème de la séquence pédagogique, les apprenants sont amenés à rédiger un texte dépendant de la situation d'intégration proposée par l'enseignant et doivent réinvestir tout ce qu'ils ont acquis lors des séances de la compréhension, c'est pourquoi elle est la dernière tâche réalisée à la fin de chaque séquence. C'est l'aboutissement de tout le dossier de langue. Et si la production écrite est l'exercice le plus important et le plus difficile à enseigner aux élèves, c'est parce qu'elle doit se faire progressivement ; cette activité se déroule suivant deux phases : la phase orale et la phase écrite.

2.1 La phase orale :

Elle est consacrée à l'explication de la consigne et que selon la libellé du sujet en se basant sur les mots-clés, et le contexte de la production écrite en présentant une consigne claire, une grille d'écriture et quelques activités de la préparation à l'écrit. Cette phase contient aussi les propositions et les idées des élèves et qui aboutit à une boîte à outils qui les aidera dans leurs productions écrites.

2.2 La phase écrite :

C'est produire en classe. Pour le plan théorique nous proposons le modèle d'ensemble des spécialistes de la didactique de l'écrit. Pour pouvoir produire un texte, il faut d'abord commencer par :

2.2.1 L'étape de la pré-écriture ou la planification :

La planification d'après HAYES et FLOWER (1980) est « une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte ». Cette étape permet à l'apprenant de collecter ses informations pour les classer dans son texte c'est-à-dire qu'il décide quoi et comment il doit aborder et construire ses connaissances en guidant la mise en texte à partir de ses pré-requis. Selon Bereiter et Scardamalia, (1987 : 101) c'est « récupérer, élaborer et organiser les contenus du texte. Elle assure aussi bien la cohérence globale du texte (le plan d'ensemble) que la cohérence locale (inter et/ou intra phrastique). » Par ailleurs, Prefontaine, (...) dans son ouvrage (écrire et enseigner à écrire) p.38 présente la planification comme une résolution de problème.

Elle décèle aussi l'importance de l'enseigner, elle arrive à persuader le lecteur que « ne pas planifier, c'est minimiser l'ampleur de la concentration que la mise en texte demande, du point de vue conceptuel, du point de vue linguistique et du point de vue

de la gestion de tous ces processus ». Elle guide l'apprenant dans cette étape en proposant quelques relais à suivre :

Il fait avant toute chose une liste préliminaire des idées qu'il pourrait gérer en l'évaluant et complétant si nécessaire.

Il sélectionne les concepts importants en les précisant en tant que des idées principales ou complémentaires.

Il barre quelques idées de la liste en rajoutant plus de contenu après avoir utilisé la nouvelle source d'informations.

2.2.2 L'étape d'écriture ou la mise en texte :

Pour Prefontaine (.....) dans son deuxième chapitre du même ouvrage qui concerne la mise en texte, elle insiste à nous convaincre que si la première étape a été bien réalisée, la présente sera bien réussie. Cette étape permet à l'apprenant de commencer à transcrire et formuler ses idées c'est-à-dire la formulation de ce qui a été préparé lors de la première phase en les structurant, organisant et en élaborant le

Message linguistique. D'après Lambert, Alamargot, et Chanquoy, (.....) op.cit.p8 c'est « assure l'articulation des niveaux sémantiques et linguistiques et procède aux traitements orthographiques lexicaux et grammaticaux, ainsi qu'à l'établissement de la cohésion ». Calkins (1986) envisage quelques conseils pour la mise en texte : Ne pas se bloquer devant tout mot dont l'orthographe paraît douteux. Raturer au lieu de tout recommencer et ajouter des expressions sur la ligne du haut en transférant aussi les mots que par une flèche. Revoir le texte pour capturer une vue générale. Tenir compte pour que le lecteur dispose de toutes les informations essentielles à une meilleure compréhension du texte.

2.2.3 L'étape de la révision et correction :

Cette étape permet à l'apprenant de vérifier l'organisation de ce qui a été rédigé en fonction des éléments demandés dans son texte. Pour Bereiter et Scardamalia (1987) « Les scripteurs utilisent généralement une démarche de type CDO : comparer, diagnostiquer, organiser afin de mieux structurer leurs démarche de révision».

D'autre part, Chesnet et Alamargot (2005 :499) définissent aussi la révision comme composante rédactionnelle: « réviser consiste à évaluer ses écrits, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés ». Par conséquent, cette étape est d'abord considérée comme un sous-processus du processus de rédaction, qui peut ou non conduire à des modifications réelles pour améliorer son texte en diminuant ses erreurs de langue

(orthographiques, grammaticales...). Prefontaine (.....) à son tour confirme que « réviser un texte ne consiste pas seulement à le relire plusieurs fois ; il s'agit là d'une stratégie peu efficace et qui prend trop de temps proportionnellement au temps requis. Il vaut beaucoup mieux relire son texte en se donnant des buts différents à chacune de ses relectures ». (p.63)

2.2.4 L'étape de la post-écriture :

Cette dernière étape permet à l'apprenant de finaliser la rédaction de son texte en vérifiant sa lisibilité afin de le présenter à un public.

Ceci pour la démarche du travail quant au plan du travail à suivre, cela dépend du type du texte à produire : narratif, informatif, explicatif ou argumentatif. Généralement on commence souvent par une introduction dans laquelle on annonce le plan à suivre sous forme de questions. Le développement portera sur l'explication et le commentaire de la thèse à défendre par le biais d'arguments et d'exemples pertinents. Et la conclusion serait sous forme d'une récapitulation de ce qui a été abordé et parfois on laisse la perspective ouverte.

En substance, cette phase écrite est le moment où l'apprenant est invité à écrire individuellement sous le contrôle de l'enseignant qui doit s'assurer que les consignes sont comprises et intervient pour aider les élèves en difficultés à dépasser leurs blocages en structurant, orientant et validant leurs recherches

Après la rédaction du texte de la production écrite à l'aide de boîte à outils et en respectant les critères de réussite qui sont les points à suivre dans la production écrite, on procédera à l'auto-évaluation c'est-à-dire l'élève s'auto-évalue à l'aide de la grille d'écriture puis il améliore son travail, et là l'enseignant ramasse les copies pour en choisir une moyenne à corriger et surtout à l'améliorer collectivement ; car cette pratique les encourage à échanger les idées et en exerçant une pensée critique, d'ailleurs le travail en groupe est considéré comme un facteur motivationnel pour les apprenants.

Cette séance donc se termine par la correction et l'amélioration de la production écrite choisie

L'évaluation d'une production écrite au cycle moyen (collège) repose sur une approche à la fois critériée et globale, qui prend en compte le fond (contenu) et la forme (maîtrise de la langue). Elle vise à mesurer la capacité de l'élève à s'exprimer clairement, correctement et de façon structurée.

3. Comment évaluer une production écrite au cycle moyen ?

L'évaluation d'une production écrite au cycle moyen s'appuie sur plusieurs axes d'analyse, qui permettent de juger la qualité du texte produit. Elle ne se limite pas à la correction linguistique, mais inclut également la pertinence du message, la cohérence et la structuration du discours.

3.1 Le contenu (le fond)

- Respect de la consigne (thème, genre, longueur...).
- Pertinence et richesse des idées.
- Cohérence logique dans l'enchaînement des idées.
- Originalité et créativité éventuelle.

3.2 La structure du texte

- Présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion.
- Organisation claire et progressive des paragraphes.
- Utilisation de connecteurs logiques pour marquer les relations entre les idées (ensuite, cependant, car, en effet...).

a. La forme linguistique

- Orthographe lexicale et grammaticale.
- Syntaxe correcte : phrases bien construites, respect des règles de base.
- Conjugaison des verbes : choix du temps verbal approprié.
- Accords en genre et en nombre.
- Ponctuation et usage des majuscules.

b. La présentation matérielle

- Lisibilité de l'écriture.
- Respect de la mise en page : titres, alinéas, marges...
- Texte aéré et bien disposé.

4. Outil d'évaluation :

- Une grille d'évaluation critériée, divisée en deux parties :

Critères de fond (10 points)

Critères de forme (10 points)

- Des codes de correction (symboles pour les fautes récurrentes).
- Une appréciation formative pour aider l'élève à progresser.

➤ **Objectifs pédagogiques de l'évaluation :**

- Développer chez l'élève l'autonomie rédactionnelle.
- Consolider les compétences linguistiques.
- Valoriser l'effort et la progression individuelle.
- Préparer les apprenants à produire des écrits fonctionnels et cohérents.

5. Les grilles et les critères d'évaluation de la production écrite:

5.1 Définition de la grille d'analyse des erreurs :

La grille d'analyse des erreurs est un outil didactique utilisé principalement dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Elle permet de repérer, de classer et d'interpréter les erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites. Cet instrument facilite le diagnostic des difficultés linguistiques, lexicales, grammaticales et discursives afin de mettre en place des remédiations adaptées.

Elle n'a pas été inventée par une seule personne, mais s'inscrit dans les approches pédagogiques développées par plusieurs chercheurs en didactique des langues, notamment Jean-Paul Narcy-Combes, Christian Puren et Claude Germain. Chaque enseignant ou chercheur peut adapter cette grille selon les objectifs pédagogiques et le profil des apprenants. Elle constitue aujourd'hui un support fondamental dans les recherches en linguistique appliquée et en pédagogie de l'erreur.

5.2 Les critères d'évaluation :

L'évaluation est un outil important pour mesurer les résultats d'apprentissage essentiels de veiller à ce que l'évaluation soit équitable et qu'elle tienne compte des différents niveaux de connaissances et de styles d'apprentissage des élèves. Une définition précise des critères de leur organisation et de leur hiérarchie est nécessaire à l'évaluation des textes. Mais il ne suffit pas que les élèves progressent les activités doivent également être intégrées au processus d'évaluation formative de plus il ne peut y avoir aucune erreur le formulaire standard n'est pas un formulaire d'évaluation formative à utiliser par les étudiant .Elle rejette et organise les critères de réussite à l'écrit et permet à l'enseignant de rechercher méthodiquement et de déterminer la nature du dysfonctionnement elle précise ainsi les domaines (dont certains ne sont habituellement pas couverts). Dans lesquels les jeunes enfants doivent maîtriser les problèmes de langage écrit, où les activités nécessaires doivent être organisées

« La définition précise des critères, leur organisation et leur Hiérarchisation sont nécessaires pour évaluer un texte. Mais cela ne suffit pas pour permettre aux élèves de progresser : il faut, en outre, que Les activités s'insèrent dans Une démarche d'évaluation formative. Aussi, on ne saurait se méprendre :

Un tableau de critères n'est pas une grille d'évaluation formative à l'usage des élèves. Il résume et Organise les critères de réussite de l'écrit et permet au maître la recherche méthodique et la Détermination de la nature des dysfonctionnements : il désigne ainsi Les domaines (dont certains ne Sont pas habituellement abordés) dans lesquels des activités doivent le cas échéant être programmées Pour aider les enfants à maîtriser les problèmes de la langue écrite. »

6. Qu'est-ce qu'une difficulté ?

D'après le dictionnaire Larousse (2009), le terme difficulté désigne :

- Le caractère de ce qui est compliqué ou difficile à réaliser ; une situation problématique.
- L'ensemble des éléments qui posent problème dans une tâche ou un exercice, souvent classés par niveaux de complexité croissante.
- Tout ce qui peut gêner, freiner ou entraver l'action, créant ainsi un obstacle ou un embarras.
- Un point délicat à franchir ou à surmonter ; par exemple, lorsqu'on dit que quelqu'un a surmonté toutes les difficultés.

Ainsi, on peut définir la difficulté comme une situation problème dans laquelle un individu — qu'il s'agisse d'un élève, d'un enseignant ou d'un autre acteur — éprouve une incapacité à répondre correctement ou manifeste une réponse hésitante ou inappropriée. Cette difficulté peut concerner la compréhension d'un savoir, la prise de décision, le jugement, ou encore la construction d'une représentation mentale ou conceptuelle.

7. Difficultés rencontrées par l'apprenant:

Le professeur demande aux apprenants de rédiger un texte pendant une séance durant laquelle l'apprenant doit écrire d'une manière correcte. L'apprenant essaye de déployer toutes ses connaissances, il s'applique à utiliser ses capacités linguistiques et stratégiques afin de pouvoir résoudre le problème soumis par la tâche. Pour y parvenir le scripteur doit faire faces à différentes difficultés d'ordre linguistique et cognitives.

7.1 Les difficultés linguistiques:

L'apprenant doit soigner sa langue sur le plan linguistique: la grammaire, la syntaxe, la conjugaison ainsi que le vocabulaire. Ces normes à respecter représentent des

difficultés qui entravent le processus rédactionnel chez les apprenants y compris l'aspect discursif ou sémantique dans la progression de la production écrite.

7.2 Les difficultés cognitives ou stratégiques :

Rédiger en langue étrangère nécessite un effort cognitif considérable. En effet, le côté linguistique d'une nouvelle langue constitue une charge Cognitive. Selon M.Fayol (1984:66) : « ... il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive ». autrement dit, le scripteur fournit beaucoup d'effort dans la mise en texte elle-même au dépend des autres processus rédactionnels comme la planification et la révision.

8. Pourquoi ces difficultés ?

Selon Chetouane et Kerkouche (2020-2021), ces difficultés peuvent être attribuées aux facteurs suivants : le temps imparti pour la production écrite est largement insuffisant pour exploiter toute la richesse de cette tâche, le manque d'activités de communication écrite en classe, les apprenants pensent toujours que la langue étrangère est un calque de leur langue maternelle, le manque de méthodes et de stratégies nécessaires concernant le processus d'écriture, la mauvaise compréhension des instructions par les apprenants, le manque de motivation et la peur de l'erreur.

9. Définition de L'erreur :

Selon Jean-Pierre Robert «l'erreur vient du latin «error», mot de la famille «errare » qui signifie «s'écarter, s'éloigner de la vérité» . En ce sens, elle est synonyme de la faute.

Dans le dictionnaire Larousse, l'erreur est : « L'action de se tromper ; l'action commise en se trompant. Etat de quelqu'un qui se trompe » La plupart des dictionnaires présentent les mêmes synonymes du mot erreur : « Inexactitude, confusion, égarement, illusion, méprise.. ».

En pédagogie, l'erreur est considérée comme un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce qu'on attend de lui comme réponse.

En didactique de la langue, les chercheurs ne s'accordent pas sur le repérage des erreurs, leur type, leur importance, leurs causes possibles et leurs modes de traitement. Toutes ces nuances cernent la complexité du concept de l'erreur. Pour cette raison la conception de l'erreur a été repensée durant la dernière décennie par un bon nombre de chercheurs tel que Reuter qui préfère utiliser la notion de «dysfonctionnement» à la place de l'erreur car, selon lui, la notion d'erreur est très restrictive (elle réfère à ce qui est localisable et faux dans une production) , en revanche , le terme « dysfonctionnement » est moins réducteur et en relation étroite avec celui de «fonctionnement» dans la mesure où , ils sont associés et participent à

l'activité même. Dans ce sens Reuter pense que l'importance de l'erreur dépend d'un certain nombre de paramètres: le statut de (enseignant/élève), la tâche mise en place (dicté/rédaction) et la discipline (orthographe/mathématique). Elle est variable dans ses dimensions et ses contours: localisée de manière précise en orthographe par exemple, mais pouvant être plus entendue et avec des frontières moins nettes dans un travail de rédaction ... une erreur d'orthographe sera relevée systématiquement en dictée, parfois en rédaction, plus rarement dans un devoir de mathématiques. Autrement dit, «erreur en didactique des langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne» . elle est l'écart de la norme établie ou du code conventionnel respecté par les usagers de la langue en question. L'erreur, est souvent liée à une connaissance partielle, fautive ou inadaptée. Elle n'est pas simplement le fruit de l'ignorance ou du hasard, mais le résultat d'un processus cognitif actif. Le dictionnaire Le Robert la définit comme un « acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux ». En didactique, l'erreur est perçue comme inévitable et même nécessaire dans le cadre de l'apprentissage. Elle constitue une étape normale dans la construction du savoir. L'enseignant doit donc adopter des stratégies pédagogiques qui aident l'apprenant à prendre conscience de ses erreurs et à les dépasser. L'erreur devient alors un moteur du développement cognitif.

9.1 Catégorie d'erreurs :

- A. **Les erreurs de compétences** erreurs récurrentes que l'apprenant ne peut pas rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires.
- B. **Les erreurs de performance** : erreurs occasionnelles assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et parce que ces erreurs sont dues à une distraction passagère.

9.2 Les types de l'erreur en production écrite :

Demirtaş (.....), subdivise les erreurs en production écrite en deux Groupes : erreurs de contenu et erreurs de forme.

9.2.1 Erreurs de contenu

Ce type d'erreur s'intéresse :

Au respect du genre, à la progression des idées, à la cohérence et à la cohésion ...

Autrement dit c'est le côté sémantique et discursif de la production écrite.

9.2.2 Erreurs de forme

Ces erreurs sont des erreurs linguistiques, lexicales, orthographiques, morphologiques et syntaxiques. Par exemple: l'emploi des temps des verbes, la

ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, à cet égard, le didacticien Lokman Demirta classe les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories:

Groupe nominal: ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les Déterminants (article: féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), L'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs),

9.2.3 Définition de l'erreur de la forme :

L'erreur de la forme désigne toute faute liée aux règles de fonctionnement de la langue écrite, telles que l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la conjugaison, la ponctuation, et l'usage des majuscules. Elle affecte la correction linguistique du texte, sans nécessairement altérer son sens global (Cuq,2003)

- **Exemples d'erreurs de forme :**

- Les enfants joue au lieu de Les enfants jouent.
- Il va allé à l'école au lieu de Il va aller à l'école.
- J'ai vu le chat il courait (absence de ponctuation et de majuscule).

- **Intérêt pédagogique :**

L'identification et la correction des erreurs de forme permettent aux apprenants :

- D'améliorer leur maîtrise du code écrit.
- De produire des textes plus clairs, lisibles et acceptables scolairement.
- De consolider les règles grammaticales de base.

9.2.4. Définition de l'erreur sémantique :

L'erreur sémantique se produit lorsque l'apprenant utilise un mot ou une expression de manière incorrecte sur le plan du sens, ce qui entraîne une incompréhension, une ambiguïté ou une incohérence dans le message. Elle est souvent liée à une méconnaissance des nuances lexicales ou à un transfert linguistique maladroit depuis la langue maternelle (Cuq,2003).

- **Exemples d'erreurs sémantiques :**

- Dire « je bois du feu » au lieu de « je bois du thé ».
- Utiliser « voler » pour désigner un poisson qui nage.
- Écrire « je suis gros » pour dire « je suis grand ».

- **Intérêt pédagogique :**

La détection des erreurs sémantiques permet :

- De renforcer la précision lexicale chez les apprenants.
- De travailler sur les rapports entre mot et contexte.

- D'éviter les malentendus dans la communication écrite et orale.

9.2.5. Définition de l'erreur pragmatique :

L'erreur pragmatique survient lorsque l'apprenant utilise une phrase ou une expression grammaticalement correcte, mais qui est inappropriée au contexte de communication. Ce type d'erreur affecte l'adéquation entre la forme linguistique et la situation d'énonciation (interlocuteur, but, registre, culture...) (Porquier, 2001).

➤ Exemples d'erreurs pragmatiques :

- Dire à un professeur : Ferme la porte ! au lieu de Pourriez-vous fermer la porte, s'il vous plaît ?
- Utiliser Salut ! dans une lettre formelle au lieu de Madame, Monsieur.
- Employer un ton familier dans une situation officielle.

➤ Intérêt pédagogique :

Comprendre et corriger les erreurs pragmatiques permet de :

- Sensibiliser les apprenants à la dimension sociale et culturelle de la langue.
- Améliorer la compétence de communication.
- Prévenir les malentendus ou les situations de communication conflictuelle.

9.2.6. L'erreur morphosyntaxique :

Au plan morphosyntaxique, l'apprenant doit être capable de produire :

- Des éléments : (morphèmes, racines (affixes (préfixes et suffixes) et mots).
- Des catégories : (nombre / genre, Transitif / intransitif/ passif, passé / présent / futur
- Des classes de mots : (nom, verbe, adjectif, adverbe ...)
- Des structures : (Mots composés et complexes, Syntagmes (nominal, verbal), Propositions (principales, subordonnées, coordonnées) et phrases (simple, composée)
- Des processus : (nominalisation, Transformation, Transposition) Des relations: (accords).

La composante morphosyntaxique est primordiale dans toute production écrite mais elle est liée à une autre compétence essentielle, il s'agit de la composante sémantique. La question du sens est le centre même de la communication. Néanmoins, l'apprenant doit prendre en considération l'organisation de la forme en cohérence avec l'organisation du sens. Il doit produire un texte tout en organisant le sens des mots. Il est tenu de manifester les types de relation sémantique :

a. La sémantique lexicale : Les termes utilisés doivent référer, connoter et être en relation avec le contexte de la production, afin d'assurer la cohérence de la production écrite.

b. La sémantique grammaticale : L'apprenant doit investir les éléments grammaticaux, tel que les catégories, les structures ..., selon le sens de l'idée visée.

c. La sémantique pragmatique : Il doit aussi faire attention au contexte dans le choix de ses mots, dans la formation de ses phrases pour respecter l'objectif de sa communication.

10. La morphologie:

Nous pouvons caractériser la morphologie comme le domaine de la grammaire qui s'intéresse aux formes, leur constitution simple ou complexe, l'identité des morphèmes qui entrent dans la composition des mots (suffixes, flexion ...etc.) et les règles qui les organisent. Selon le dictionnaire de didactique du français, « la morphologie est la partie de la linguistique qui a pour objet l'étude de la forme et de la construction des morphèmes ». Selon cette définition, la morphologie s'occupe des composantes qui entrent dans la formation des mots.

En linguistique, la morphologie est comprise comme étant « La partie de la grammaire qui étudie la forme des mots et les variations de leurs désinences »

Cette définition nous permet de concevoir la morphologie telle une branche de la grammaire qui se propose d'étudier les mots sur le plan formel, ainsi que les variations qu'ils subissent. Leurs désinences.

De même, selon le Bon Usage: « la morphologie étudie les morphèmes ou éléments variables dans les mots. »

Pour résumer ces définitions, nous pouvons dire que la morphologie est une science qui constitue une branche de la grammaire, elle traite de la forme des mots, en étudiant leurs structures internes (c'est à dire les variations des morphèmes).

Dans ce sens, Cuq J.P. distingue deux domaines différents pour qualifier la morphologie dans la langue française : il s'agit de la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. Pour le même auteur, la morphologie dérivationnelle « décrit les phénomènes d'affixation (préfixation et suffixation) et la composition, entraînant la création des nouvelles unités lexicales » alors que la morphologie flexionnelle « se situe du côté de la morphosyntaxe qui concerne : la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale; La variation en personne, temps, mode et aspects des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale.

Cette distinction met l'accent sur deux aspects différents de la morphologie française ;

L'une s'intéresse à la formation des mots et l'autre aspect s'occupe des unités grammaticales.

C'est pourquoi, nous optons par la suite, de répartir les erreurs morphologiques selon cette typologie : les erreurs concernant les affixes sont appelées erreurs dérivationnelles et celles qui sont relatives aux flexions sont nommées ; erreurs flexionnelles.

11. Définition de la cohérence dans la production écrite :

La cohérence dans une production écrite désigne la logique interne du texte, c'est-à-dire la manière dont les idées s'enchaînent de façon fluide et compréhensible pour le lecteur. Elle implique que chaque phrase et chaque paragraphe contribuent au même sujet, et que l'ensemble du texte forme un tout clair, structuré et uni.

Elle repose sur plusieurs éléments:

1. L'unité thématique : le texte reste centré sur le sujet traité.
2. L'ordre logique des idées : idées organisées selon une chronologie, une progression argumentative ou descriptive.
3. La clarté des relations entre les phrases : l'usage de connecteurs logiques aide à marquer les liens (cause, conséquence, opposition...).
4. L'absence de contradictions internes : pas d'idées qui se contredisent dans le même texte.

12. Définition de la cohésion:

La cohésion textuelle désigne l'ensemble des moyens linguistiques (grammaticaux, lexicaux, syntaxiques) qui permettent d'assurer le lien entre les phrases et les paragraphes d'un texte. Elle garantit que le texte "tient ensemble" sur le plan formel et que le lecteur peut suivre facilement le fil du discours.

Les principaux mécanismes de cohésion sont :

a. Les connecteurs logiques

- ▶ pour organiser les idées : d'abord, ensuite, en effet, mais, donc, cependant, enfin...

b. La reprise pronominale

- ▶ pour éviter les répétitions :

Le chien aboie. Il semble affamé.

(au lieu de répéter : Le chien aboie. Le chien semble affamé.)

c. Les substituts lexicaux (synonymes, hyperonymes)

- ▶ L'enfant jouait dans la cour. Le petit garçon riait aux éclats.

d. La ponctuation

- ▶ pour marquer les pauses et la structure du discours.

e. L'emploi correct des temps verbaux

- pour maintenir une chronologie cohérente dans le texte.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur qui est considérée comme une étape normale dans l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique ; il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les erreurs sont en effet témoins d'un développement progressif. Les enseignants devraient donc tirer profit des erreurs. L'analyse de ses derniers permet de mieux comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants et par conséquent d'élaborer des stratégies de remédiation plus ciblées et plus efficaces.

Partie pratique

Chapitre II :
Partie Pratique

Introduction :

La partie pratique repose sur les données théoriques préalablement exposées, qui ont permis de définir les notions essentielles servant de fondement à notre étude expérimentale notamment :

Cette étude vise à identifier, analyser et mieux comprendre les difficultés que rencontrent les élèves lors de la production écrite. Elle permet également de faire un classement de ces dernières en fonction des types d'erreurs recensées dans leurs productions pour pouvoir ensuite répondre à nos hypothèses et proposer d'éventuelles solutions qui faciliteraient le processus rédactionnel et amélioreraient par conséquent leurs rédactions.

Pour cela, cette partie sera consacrée, dans un premier temps, à la description de la méthodologie de recherche et dans un deuxième temps à la discussions et interprétation des résultats obtenus.

1. Objectif**1.1 Cadre général de la recherche et rappel de la problématique**

L'objectif principal de notre étude consiste à analyser des productions écrites des élèves de deuxième année moyenne dans une classe de FLE. Il s'agit d'évaluer leurs compétences en expression écrite, tout en identifiant et en examinant les difficultés rencontrées. À travers cette démarche, nous cherchons classer les difficultés rédactionnelles rencontrées pour pouvoir ensuite proposer des solutions plus ciblées et plus efficaces.

1.2 Echantillonnage

L'expérimentation s'est déroulée au sein du CEM Ben Touati Laarbi situé dans la wilaya de BBA village wlad layadhi (bordj ghedir).

Le groupe avec lequel nous avons travaillé se compose de 08 apprenants de deuxième année moyenne. Ces élèves sont amenés à rédiger une légende selon l'objectif finale des deux dernières séquences.

1.3 Démarche expérimentale et méthode analytique

La démarche expérimentale de résumé tout simplement en la collecte des copies des productions écrites des apprenants pour effectuer ensuite une analyse des erreurs selon une méthode analytique .

Nous avons assisté aux séances de production écrite dans une classe de 2^e année moyenne, a fin d'observer le déroulement de l'activité. Cette observation nous a permis de

mieux comprendre le climat général de la classe, d'évaluer l'ambiance de travail et de recueillir des informations utiles sur le niveau réel des apprenants.

L'activité de production écrite s'inscrit dans la progression de la séquence pédagogique et se réalise en général à la fin de celle-ci. Elle s'étale sur quatre séances distinctes : deux premières séances sont consacrées à la préparation de l'écrit, dans le but d'aider les apprenants à mobiliser leurs acquis dans un contexte d'intégration authentique.

Au cours de cette phase de préparation, l'enseignante a procédé à un rappel sur le type de texte étudié (la légende), en posant des questions orales autour du thème proposé. Elle a ensuite écrit le sujet et la consigne sur le tableau, puis les a lues à haute voix, en fournissant des explications complémentaires. Elle a ensuite invité les élèves à souligner les mots-clés et à reformuler collectivement la consigne afin de clarifier le sujet à aborder.

La troisième séance a été consacrée à la rédaction proprement dite. L'enseignante a porté les critères de réussite sur le tableau et a rappelé la consigne, en insistant sur les éléments à respecter. Les apprenants ont ensuite été invités à commencer la rédaction individuelle de leur production.

Enfin, la quatrième séance a été consacrée à la correction des copies et à la remédiation pédagogique.

- **Rappel Consigne :**

Rédige une légende dans laquelle tu racontes les aventures d'un personnage courageux ou doté de pouvoirs exceptionnels. Ta légende devra montrer en quoi ce personnage est extraordinaire et ce qu'il a accompli.

- **Critères de réussite :**

La production écrite doit comporter :

1. Une situation initiale claire : présentation du lieu, du moment et des personnages principaux.
2. Un événement déclencheur : un fait extraordinaire ou mystérieux qui perturbe la situation de départ.
3. Des péripéties logiques et enchaînées : des actions ou épreuves que le héros affronte.
4. Un dénouement cohérent : résolution du problème ou accomplissement du personnage.

5. Une chute (morale ou leçon) : qui donne du sens à l’histoire (facultative mais valorisée).
6. L’utilisation du passé composé et de l’imparfait pour raconter les événements.
7. L’emploi de connecteurs temporels : un jour, soudain, ensuite, plus tard, enfin...
8. L’utilisation d’un vocabulaire riche et varié lié au monde merveilleux ou légendaire (adjectifs expressifs, verbes d’action).
9. La présence de dialogues ou de paroles rapportées, si possible, pour rendre le récit vivant.
10. Une bonne organisation du texte : paragraphes bien séparés et idées bien structurées.
11. Le respect de la ponctuation et de l’orthographe.
12. Une écriture soignée et lisible.

1.4 Grille d’analyse des productions écrites

Afin d’évaluer les productions des élèves, nous avons conçu une grille d’analyse adaptée au genre narratif de la légende, conformément à la consigne donnée dans le cadre du Projet 3 : Dire une légende.

Cette grille permet d’identifier les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants, notamment dans les aspects liés à la langue (orthographe, grammaire...), à la structuration du récit et à la richesse du contenu.

Nous nous sommes inspirés de la grille d’analyse des travaux d groupe EVA (1991) ; une des plus Connues dans le monde francophone et très couramment utilisée (voire grille ci-dessous).

Tableau N°01 : Grille d’évaluation inspirée de celle d’Eva (1991)

Type d'erreur	Exemple d'erreur	1	2	3	4	5	6	7	8
Majuscule	La majuscule n'est pas respectée.Ex : il était une fois un roi puissant...				X			X	
Ponctuation	Les signes de ponctuation ne sont pas respectés. Ex : il partit il courut		X						X
Lexique / vocabulaire	Lexique pauvre ou inadapté au registre			X			X		

	légendaire.Ex : il était trop gentil								
Omission de mots	L'apprenant a oublié des mots essentiels.Ex : le roi très courageux	X	X					X	X
Orthographe lexicale	Mots mal orthographiés.Ex : merveil -persoone - legennde					X		X	
Homophones lexicaux	Confusion entre mots comme mais / mes.Ex: es il partit au combat		X	X	X			X	X
Homophones grammaticaux	Confusion entre a / à - est / et, etc.Ex : Le roi et très fort	X	X	X					
Accords	Mauvais accords en genre / nombre.Ex : une roi courageux - les chevalier					X	X		
Conjugaison / temps	Mauvais emploi des temps du récit.Ex : Il fait la guerre et il gagne				X		X		X
Connecteurs logiques	Absents ou mal utilisés.Ex : Il part. Il gagne. Il rentre.				X				
Structure du récit	Récit mal structuré : pas de début, déroulement ou fin clairs.			X			X		
Personnage peu développé	Légende sans détails sur le héros ou sans traits extraordinaires.				X				X

2. Analyse et interprétation des résultats

2.1 L'analyse de la copie 1

a. Sur le plan matériel :

- L'écriture est lisible et compréhensible.
- La majuscule n'est pas respectée.
- Non-respect des marques de ponctuation.

b. Sur le plan sémantique :

- Le lexique est adéquat avec le sujet abordé.
- Les phrases sont bien enchainées.
- Les informations données sont cohérentes.
- Le registre de la langue et le vocabulaire sont adéquats.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Absence des outils grammaticaux de coordination et de subordination.
- Des erreurs morphosyntaxiques liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe :

houjour d'hui- aujourd'hui/ dons-dans/ mes-mais/ impourtant-important/ persomne-personne/
il foux-il faut/ fand-fond.

- Mauvaise conjugaison du verbe savoir : l'apprenant a écrit « je c'est » au lieu d'écrire je sais, du verbe venir au passé composé : il a écrit « a venu » au lieu d'écrire est venu, du verbe insister : il a écrit à insister » à la place d'a insisté, et du verbe choisir au présent : il a écrit « choisir » au lieu d'écrire 'choisit'.
- Des erreurs au niveau de l'accord en genre : mon classe et en nombre : les étranger- les autre- mon camarades- les noir.

d. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont bien construites et variées.
- Le type de texte est respecté.
- La consigne est respectée.

Résultats des types d'erreurs :

Tableau N°02 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	9
Grammaire	0
Syntaxe	10
Conjugaison	0
Total	8
	27

2.2L'analyse de la copie 2

a. Sur le plan matériel :

- L'écriture est lisible marquée par un non-respect de la ponctuation.
- La présence de l'alinéa.
- Non-respect de la majuscule.

b. Sur le plan sémantique :

- Lexique approprié mais limité par rapport au sujet abordé.
- Les phrases sémantiquement acceptables.
- Le vocabulaire est adéquat.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs liées à la mauvaise articulation : miheur-meilleur/ empaché-empêcher/ blusseau-blessure/ névéau-niveau/ plusieurs-plusieurs.
- Des erreurs liées à l'orthographe : gents-gens/ harmoni-harmonie/ quelqu'- quelqu'un.
- Mauvaise conjugaison des verbes : doit évité- doit éviter/ qui séparé-qui sépare/ ca empaché-ça empêche.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en nombre : mon camarades- la miheurs et en genre : négative.

d. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont variées et adaptées, ce qui assure une cohérence thématique.
- La consigne et le type de texte sont respectés.
- Le registre de langue est adéquat.

Tableau N°03 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	8
Grammaire	0
Syntaxe	8
Conjugaison	0
Total	4
	20

2.3 L'analyse de la copie 3

a. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible marquée par un non-respect des signes de ponctuation.
- La majuscule n'est pas respectée.
- La présence de l'alinéa.

b. Sur le plan sémantique :

- Le lexique utilisé est adéquat.
- Un vocabulaire homogène au sujet traité.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- Le type de texte est approprié.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs grammaticales comme : la mauvaise conjugaison des verbes : veut devais accepté-vous devez accepter/ je fait-je fais/ d'accepté-d'accepter.
- Des erreurs morphologiques comme : convancu-convaincu/ ansulté-insulté/ regoinée-rejoigne.
- Des erreurs au niveau de l'accord en genre : l'accepté- amie yacine.

d. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont variées et bien enchaînées.
- La consigne est respectée.
- Le type de texte respecté.

Tableau N°04 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	5
Grammaire	0
Syntaxe	4
Conjugaison	0
Total	5
	14

2.4 L'analyse de la copie 4

a. Sur le plan matériel :

- L'écriture est plus ou moins lisible mariée par un non-respect des marques de ponctuation.
- La majuscule n'est pas respectée.
- Le texte est dans l'ensemble aéré.

b. Sur le plan sémantique :

- Le sens global du texte est acceptable.
- L'absence de la contradiction des phrases.
- Le registre de langue et le vocabulaire sont plus ou moins adéquats.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe : n'asiste-n'insiste/ violence-violence/ éviter-éviter.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en genre et en nombre : les noir- les enfant- un forme.
- Le temps dominant est le présent.
- L'apprenant a écrit le pronom personnel elle au lieu d'écrire on.
- Des erreurs morphosyntaxique : est-et.

d. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont mal construites et non adaptées au sujet proposé.
- Type d'écriture respecté.
- Le registre de langue est adéqua

Tableau N°05 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	8
Grammaire	0
Syntaxe	5
Conjugaison	0
Total	0
	13

2.5 L'analyse de la copie 5

a. Sur le plan matériel :

- Texte lisible marqué par un respect de signes de ponctuation.
- La majuscule est bientôt respectée dans ce texte.
- La présence de l'alinéa.
- Le texte est aéré.

b. Sur le plan sémantique :

- Le lexique est adéquat pour le sujet proposé.
- Le vocabulaire et le registre de langue sont adéquats.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Dans ce texte le temps dominant est le présent.
- Des erreurs morphologiques liées à la graphie : paud-peau/ semain-semaine/ hetre être.

Mauvaise conjugaison des verbes : je decidè-j'ai décidé/ évité-éviter/ je veut-je veux.

- Des erreurs au niveau de l'accord : tous-noir- blanc- ses cœur.

d. Sur le plan pragmatique :

- Type de texte respecté et effet de recherche atteint.
- La consigne est respectée.
- Les phrases sont bien construites et variées.

Tableau N°06 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Orthographe Sémantique	5	29,41
Grammaire	0	0
Syntaxe	9	52,64
Conjugaison	0	0
Total	3	17,64
	17	100

2.6 L'analyse de la copie 6

a. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible marquée par la présence de l'alinéa.
- La majuscule n'est pas respectée.
- L'apprenant ne respecte pas les signes de ponctuation.

b. Sur le plan sémantique :

- Le lexique utilisé est approprié et convenable avec le sujet traité.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- Vocabulaire très limité.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs morphologiques liées à l'orthographe : consigne-conseille/ la frique- l'Afrique/ etudier-étudier.
- Le présent est le temps dominant dans le texte.
- L'apprenant ne fait pas l'accord : mes élève.
- Mauvaise conjugaison : mes élèves n'accepte- n'acceptent/ dit-disent.

d. Sur le plan pragmatique :

- Le type de texte est respecté.
- La consigne est respectée.
- Les phrases sont bien construites.

Tableau N°07 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	3
Grammaire	0
Syntaxe	1
Conjugaison	0
Total	3
	7

2.7 L'analyse de la copie 7

a. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible et compréhensible marquée par la présence de l'alinéa.
- La majuscule n''est pas respectée dans ce dialogue.
- L'apprenant respecte les signes de ponctuation.

b. Sur le plan sémantique :

- Il y a un accord et un enchaînement entre les phrases.
- Les informations sont cohérentes.
- Un lexique adéquat et adapté au sujet traité.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs morphologiques liées à la graphie des mots : peux-peau/ semain- semaine/ decédé-décidé/ etre-être/ quelquan-quelqu'un/ jujé-jugé/ girre-guerre.
- Des erreurs grammaticales comme : a-à.
- L'apprenant n'a pas fait l'accord en genre : agressive et en nombre : région.

d. Sur le plan pragmatique :

- Le type de texte est respecté ainsi que la consigne.
Les phrases sont bien cohérentes.
- Le texte est aéré ce qui permet une lecture facile.

Tableau N°08 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	10
Grammaire	0
Syntaxe	3
Conjugaison	0
Total	2
	15

2.8 L'analyse de la copie 8

a. Sur le plan matériel :

- Texte lisible et compréhensible marqué par un non-respect de la majuscule.
- Les signes de ponctuation ne sont pas respectés.
- La présence de l'alinéa.

b. Sur le plan sémantique :

- Lexique convenable avec le sujet proposé.
- Les phrases sont acceptables sémantiquement.
- Le registre de langue et le vocabulaire sont adéquats.

c. Sur le plan morphosyntaxique :

- Erreurs morphologiques liées à l'orthographe : effest-effet/ humins-humains/ harmonie-harmonie/ inveres-inverse/ individuo-individu/ mon-nom/ désateuses- désastreuses- désastreuses/ pou-pour.
- Erreurs morphosyntaxiques : puise-puisse/ piense-pense.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en nombre : les un et en genre individus.
- Phrase incomplète : c'est pour cette raison qu'on...

d. Sur le plan pragmatique :

- Consigne et type de texte respectés.
- Les informations données sont cohérentes et pertinentes.
- Le texte est aéré ce qui permet une lecture facile.
- Les phrases sont bien construites.

Tableau N°09 : types d'erreurs

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
Orthographe Sémantique	8
Grammaire	0
Syntaxe	2
Conjugaison	0
Total	11

➤ **Tableau récapitulatif**

Tableau N°10 : récapitulatif des nombre d'erreurs commises par les apprenants :

Type d'erreurs 1	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Orthographe	56	46,79
Sémantique	0	0
Grammaire	52	38,8
Syntaxe	0	0
Conjugaison	26	19,40
Total	134	100

- **Remarque : La présence de quelques erreurs sémantiques :**

Les erreurs sémantiques sont également présentes. Elles concernent :

- Le mauvais choix de mots ou l'emploi inadapté d'un mot (voler pour un cheval, dormir la guerre...).
- Des expressions incohérentes ou absurdes (une lumière qui parlait, mort de jeunesse).

Cela révèle soit une pauvreté du vocabulaire soit un résultat d'un transfert entre les langues dans certains cas.

2.9 Interprétation globale des résultats

Dans l'ensemble, Après avoir analyser les copies des apprenants nous pouvons relever différentes remarques :

Sur les plans sémantique et pragmatique les productions écrites ne présentaient presque pas de difficulté. Par contre au niveau nous avons constaté que les performances des apprenants sont à discuter. En effet, sur les 8 copies que nous avons analysées, nous avons relevé 134 erreurs réparties comme suit : orthographe (46.79%), grammaire (38.80%) et enfin conjugaison (19.40%). Les erreurs d'ordre sémantique et syntaxique ne sont pas présentes dans les copies, vu que le sujet abordé était déjà traité au cours du troisième projet. En gros, d'après les résultats obtenus, nous notons que les difficultés rencontrées par les apprenants sont majoritairement d'ordre linguistique à savoir dans un ordre décroissant, orthographique, grammaticale et enfin de conjugaison.

Conclusion générale

Conclusion Générale

Ce travail de recherche nous a permis d'explorer en profondeur les difficultés que rencontrent les apprenants de 2^{ème} année moyenne dans la production écrite en français langue étrangère. À travers l'analyse des productions d'élèves, nous avons constaté que les obstacles sont multiples : erreurs morphosyntaxiques, lacunes lexicales, incohérences sémantiques, mauvaise compréhension des consignes, ainsi qu'un manque d'autonomie dans l'organisation des idées.

Ces difficultés peuvent être expliquées par plusieurs facteurs, tels que l'interférence de la langue maternelle, un enseignement parfois trop centré sur les aspects théoriques de la langue, un manque de pratique régulière de l'écrit, ou encore une faible motivation des apprenants. Face à ce constat, il devient essentiel d'adopter des approches pédagogiques plus adaptées, qui valorisent l'expression écrite, encouragent la créativité et favorisent un apprentissage progressif et contextualisé.

Nous espérons que ce mémoire pourra servir de base de réflexion pour les enseignants et les formateurs afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de l'écrit et de mieux accompagner les élèves dans leur parcours linguistique. Car aider un apprenant à surmonter ses difficultés, c'est lui donner les clés pour devenir un utilisateur plus confiant, autonome et compétent de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Ouvrages

- Anis, J. (1988). *Analyse linguistique des erreurs*. Paris : Armand Colin.
- Besse, H. (1997). *Didactique et acquisition des langues*. Paris : Didier Érudition.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratique de l'enseignement*. Paris : ESF.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Dabène, L. (1991). *La production écrite*. Paris : Hachette Éducation.
- Dabène, L. (1994). *La production écrite*. Paris : Clé International.
- Germain, C., & Seguin, H. (1995). *Le point sur la didactique des langues*. Montréal : CEC.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage* (14^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Groupe EVA. (1991). *Grille d'analyse des productions écrites des élèves*. CRDP.
- Groupe EVA. (1991). *Grille d'analyse des productions écrites des élèves*. Ministère de l'Éducation Nationale, France.
- Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie). (2022). *Programme de français – 2^e année moyenne*. Document officiel.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Puren, C. (2001). *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique ?* Le Français dans le Monde, n°312.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (2007). *Didactique de l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Paris : PUF.
- Tagliante, C. (2005). *Évaluer les compétences en français*. Paris : Hachette.

2) Dictionnaires:

- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette

Les outre :

- Mémoire Intitulé Les difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants de 4ème année moyenne de Tizi Ouzou :
- Analyse sur le plan lexical et morphosyntaxique.
- Dirigé par me. BENNAFA Samira
- Présente par:
- Mlle BEN AMARA Tounsia M
- Mlle MOUDIR Fatma
- Mémoire Difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants de la 4ème AM lors de la réalisation d'une production écrite en classe du FLE.
- Présenté par :
- Mlle. Nour El Houda MENAD
- Mlle. Dalel Bouchra MAMOUNE
- Sous la direction de :
- Dr. Sihame KHARROUBI

Résumé :

Ce mémoire recense les principales difficultés que rencontrent les élèves de 2ème année moyenne dans la production écrite en français langue étrangère. L'étude se base sur l'analyse de plusieurs copies d'élèves dans le but de faire un inventaire qui classe les erreurs récurrentes selon leur fréquence et de proposer ensuite des piste de remédiation possibles.

Les résultats obtenus ont révélés une prédominance des difficultés morphosyntaxiques Sur les difficultés d'ordre sémantique et pragmatique.

الملخص:

يتناول هذا البحث أهم الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الثانية متوسط في إنتاج الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وتعتمد الدراسة على تحليل عدة أوراق إجابة لتلاميذ بهدف حصر وتصنيف الأخطاء المتكررة حسب تكرارها، ثم اقتراح بعض سبل العلاج الممكنة. وقد أظهرت النتائج هيمنة الصعوبات الصرفية والنحوية على الصعوبات الدلالية والبراغماتية.

Abstract :

This dissertation identifies the main difficulties encountered by second-year middle school students in written production in French as a foreign language. The study is based on the analysis of several student papers with the aim of compiling and classifying recurring errors according to their frequency, and then proposing possible remedial strategies. The results revealed a predominance of morphosyntactic difficulties over semantic and pragmatic ones.

Table des matières

Table des matières:

Page de garde	
Remerciements	
Dédicace	
Table des matières	
Liste des tableaux	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1

Partie théorique

Chapitre I: l'enseignement de l'écrit en classe de Fle

Introduction	2
1. Définition de la production écrite	2
2. Les étapes de la production écrite	3
2.1 La phase orale :	3
2.2 La phase écrite :	3
2.2.1 L'étape de la pré-écriture ou la planification :	3
2.2.2 L'étape d'écriture ou la mise en texte :	4
2.2.3 L'étape de la révision et correction :	4
2.2.4 L'étape de la post-écriture :	5
3. Comment évaluer une production écrite au cycle moyen ?	6
3.1 Le contenu (le fond)	6
3.2 La structure du texte	6
4. Outil d'évaluation :	6
5. Les grilles et les critères d'évaluation de la production écrite:	7
5.1 Définition de la grille d'analyse des erreurs :	7
5.2 Les critères d'évaluation :	7
6. Qu'est-ce qu'une difficulté ?	8
7. Difficultés rencontrées par l'apprenant:	8
7.1 Les difficultés linguistiques:	8
7.2 Les difficultés cognitives ou stratégiques :	9
8. Pourquoi ces difficultés ?	9
9. Définition de L'erreur :	9
9.1 Catégorie d'erreurs :	10

9.2 Les types de l'erreur en production écrite :	10
9.2.1 Erreurs de contenu.....	10
9.2.2 Erreurs de forme.....	10
9.2.3 Définition de l'erreur de la forme :	11
9.2.4. Définition de l'erreur sémantique :	11
9.2.5. Définition de l'erreur pragmatique :	12
9.2.6. L'erreur morphosyntaxique :	12
10. La morphologie:	13
11. Définition de la cohérence dans la production écrite :	14
12. Définition de la cohésion:	14
Conclusion	15

Partie pratique

Chapitre I:

Introduction :	18
1. Méthodologie.....	18
1.1 Cadre général de la recherche et rappel de la problématique	18
1.2 Echantillonnage	18
1.3 Démarche expérimentale et méthode analytique	18
1.4 Grille d'analyse des productions écrites	20
2. Analyse et interprétation des résultats	22
2.1 L'analyse de la copie 1	22
2.2 L'analyse de la copie 2	23
2.3 L'analyse de la copie 3	24
2.4 L'analyse de la copie 4	25
2.5 L'analyse de la copie 5	26
2.6 L'analyse de la copie 6	26
2.7 L'analyse de la copie 7	27
2.8 L'analyse de la copie 8	28
2.9 Interprétation globale des résultats	29
Conclusion Générale.....	32
Bibliographie :	34
Résumé	

Liste des tableaux :

N°	Tableau	Page
01	Grille d'évaluation inspirée de celle d'Eva (1991)	20
02	types d'erreurs	23
03	types d'erreurs	24
04	types d'erreurs	25
05	types d'erreurs	25
06	types d'erreurs	26
07	types d'erreurs	27
08	types d'erreurs	28
09	types d'erreurs	29
10	récapitulatif des nombre d'erreurs commises par les apprenants :	29