



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI
BORDJ BOU-ARRÉRIDJ

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème :

**Les difficultés lexicales de la production
écrite rencontrées par les élèves de 5^{ème}
année primaire**

- ÉCOLE: Messaoudene EL Ayachi. BORDJ BOU-ARRÉRIDJ-

Présenté par :

- ZIGA Hamza
- BENRAOUDA Chams Eddine

Encadré par :

M.MOUSLI Moussa

Soutenu publiquement le / / 2020 devant le jury composé de :

(Nom et Prénom)

(Grade)

(Désignation)

.....
MOUSLI Moussa

.....
.....

Président
Directeur de mémoire
Examineur

Année universitaire : 2019-2020

DÉDICACE

Nous dédions ce modeste travail :

À nos chers parents.

À nos chères sœurs et à nos chers frères.

À tous les membres de nos familles.

À nos chers amis.

ZIGA/BENRAOUDA

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons tout d'abord remercier ALLAH le Tout puissant qui nous a donné la force et le courage pour faire ce travail.

Nos remerciements spéciaux vont à notre encadreur, Monsieur MOUSLI Moussa, pour sa gentillesse, pour ses conseils et de nous a guidé pas à pas dans notre travail.

Nous adressons également un énorme remerciement aux membres du jury, pour avoir accepté d'évaluer, de juger et d'enrichir ce travail par leurs recommandations.

Nous remercions aussi nos enseignants, qui ont transmis leur savoir et qui ont contribué à notre formation durant ces cinq années.

Enfin, nous remercions nos familles surtout nos parents, nos collègues, et merci à tous ceux qui nous ont soutenus sans exception.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Grammaire - Morphologie des verbes -----	37
Tableau 2 : Grammaire- Morphologie, Autre Fautes -----	38
Tableau 3 : Grammaire- Syntaxe -----	39
Tableau 4 : Sémantique-----	40
Tableau 5 : Lexique-----	40
Tableau 6 : Orthographe -----	41

TABLE DES MATIÈRE

TABLE DES MATIÈRE

DÉDICACE	
REMERCIEMENTS	
LISTE DES TABLEAUX	
TABLE DES MATIÈRE.....	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	11
CHAPITRE I : DEFINITION DE QUELQUES CONCEPTS CLES.....	12
I. ASPECTS DEFINITOIRES.....	13
I.1. QU'EST-CE QU'UN LEXIQUE ?	13
I.2. QU'EST-CE QU'UN VOCABULAIRE ?.....	15
I.3. LA DIFFERENCE ENTRE LEXIQUE ET VOCABULAIRE	15
II. LES OBJECTIFS D'UNE APPROCHE LEXICALE	16
III. QU'EST-CE QU'UNE COMPETENCE ?	16
III.1. LA COMPETENCE LEXICALE	16
III.2. LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE LEXICALE	17
IV. L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE	
17	
CONCLUSION	19
CHAPITRE II : PRODUCTION ECRITE ET DIFFICULTES LEXICALES	20
INTRODUCTION.....	21
I. QU'EST-CE QUE L'ECRIT ?	21
II. DEFINITION DE LA PRODUCTION ECRITE.....	22
III. LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR DANS LA PRODUCTION ECRITE	23
III.1. CONCEPTUALISATION.....	24
III.2. SYSTEMATISATION.....	24
III.3. APPROPRIATION ET FIXATION	24
IV. TYPOLOGIE DES ERREURS LEXICALES RENCONTREES DANS LES ECRITS	25
IV.1. ERREUR DE SENS	25
IV.2. ERREUR DE COOCCURRENCE.....	25
IV.3. QUELLE DIFFERENCE Y A-T-IL ENTRE L'ERREUR ET LA FAUTE ?	26
a. <i>La faute</i> :	27

b.	<i>L'erreur</i> :	27
V.	LES DEMARCHES A SUIVRE PAR L'ENSEIGNANT EN SEANCE DE PRODUCTION	
ECRITE	28	
V.1.	PREPARATION A L'ECRIT	28
V.1.1.	<i>Rappel</i>	28
V.1.2.	<i>Préparation du sujet</i>	29
V.1.3.	<i>Présentation de la tâche d'écriture aux élèves</i>	29
V.1.4.	<i>Analyse collective de la tâche à travers la consigne</i>	29
V.2.	L'EXECUTION DE LA TACHE	30
VI.	LES CORRECTIONS ENVISAGEES EN CLASSE DU FLE	30
VI.1.	LA CORRECTION DIRECTE	31
VI.2.	LA CORRECTION STRATEGIQUE	31
VII.	LE TRAVAIL EN GROUPE	32
VII.1.	STRATEGIE DE REMEDIATION: LE TRAVAIL EN GROUPE	33
	CONCLUSION	34
	DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE	35
	CHAPITRE III : TYPOLOGIE D'ERREURS DE PRODUCTION	36
	INTRODUCTION	37
I.	TYPLOGIE D'ERREURS DE PRODUCTION	37
II.	LES FAUTES OU ERREURS QUI POURRAIT ETRE COMMISES PAR LES ELEVES	
	42	
II.1.	REMARQUE SUR LES PRODUCTIONS DES ETUDIANTS	42
	CONCLUSION	43
	CONCLUSION GÉNÉRALE	45
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	47

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En Algérie, la langue française occupe la seconde place après la langue officielle du pays et la première langue étrangère reconnue par la constitution. À cet effet l'institution veille à son enseignement/apprentissage dès le cycle primaire.

Parmi les compétences les plus ciblées est la production écrite : une activité pendant laquelle l'élève est amené à rédiger un texte écrit en fonction d'une situation d'intégration incluse dans un projet pédagogique. Comme nous l'avons déjà dit depuis l'examen de la cinquième année primaire jusqu'à l'examen du baccalauréat l'élève va être examiné au niveau de l'écrit.

En tant qu'apprenant ; l'élève est en formation continue et l'erreur paraît ainsi inéluctable. la production écrite est le moment où manifeste tout genre d'erreurs et en particulier les erreurs lexicales.

Dans notre recherche, nous allons travailler sur la production écrite et les erreurs lexicales commises dans cet exercice par les jeunes apprenants de 5^{ème} année primaire en visant les objectifs suivants :

- Déterminer la compétence lexicale et ses composantes.
- Mettre l'accent sur l'apprentissage de l'expression écrite, les erreurs commises dans cette activité en particulier les erreurs lexicales.

Le choix de ce sujet est motivé par le fait que nous sommes de futurs enseignants de la spécialité de didactique qui se préoccupe des obstacles rencontrés par cette progéniture. Aussi le cycle primaire est le moment adéquat là on peut venir à l'aide des enfants en difficulté à combler un grand nombre d'erreurs surtout lexicales.

Notre recherche s'intitule : « *Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire* ». Donc, on est amené à poser comme question principale à notre recherche :

- Quelles sont les difficultés commises par les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite ?

Cette problématique enveloppe les questions secondaires suivantes :

- Sous l'effet de quels facteurs les apprenants commettent les erreurs en production écrite ?
- Comment franchir les difficultés éprouvées par les apprenants en production écrite ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les apprenants rencontreraient des difficultés liées: au lexique, à la syntaxe, à la morphologie, à la sémantique, à l'orthographe.
- Les facteurs explicatifs des erreurs de production écrite seraient peut-être : des facteurs culturels, facteurs sociales, facteurs familiales...

Afin de répondre à notre problématique, nous avons fait appel à un ensemble d'ouvrages théoriques, à des mémoires de collègues et à des sites internet que nous retrouvons bien détaillés dans la bibliographie.

Alors les apprenants de 5^{ème} année primaire ont des difficultés lexicales lors de la réalisation d'une production écrite : c'est-à-dire qu'ils font des erreurs lexicales en produisant un message écrit. Il s'agit d'une activité qui occupe une place prépondérante dans l'unité didactique, elle suit la séance de compréhension de l'écrit où l'enseignant amène élèves à écrire après avoir déjà lu un texte écrit. Quand l'enseignant passe au compte-rendu de la production écrite, il révèle un tas d'erreurs de tout genre ; mettons la lumière sur les erreurs lexicales de sens et de cooccurrence.

Lors de cette activité, l'enseignant adopte plusieurs étapes en amorçant par la préparation à l'écrit, passant ensuite à la production écrite proprement dite pour arriver à la séance du compte- rendu des erreurs.

Notre travail sera divisé en deux grandes parties : théorique et pratique.

La première partie englobe deux chapitres, où nous aborderons les notions clés de notre travail.

Le premier chapitre a tenu comme un titre : « *Définition de quelques concepts clés* ». Dans ce chapitre, nous définirons les notions de base qui interviennent dans notre problématique de recherche. Donc, nous identifierons le lexique, le vocabulaire plus la distinction entre ces deux concepts .ce qui nous conduira à clarifier l'objectif de l'approche lexicale en classe de FLE. Nous passerons par la suite au pivot de la recherche en expliquant la compétence lexicale et ses composantes. Nous aurons l'intérêt de finir par le recours à une

des approches marquantes le parcours didactique : la place du vocabulaire dans l'approche communicative.

Dans le deuxième chapitre intitulé : « *production écrite et difficultés lexicales* », nous abordons la définition de l'écrit puis la production écrite. Ainsi nous développerons dans un second lieu la pédagogie de l'erreur dans la production écrite.

De plus, nous nous occuperons à la préparation de l'écrit par ses différentes étapes : rappel, préparation du sujet, présentation de la tâche d'écriture aux élèves, analyse collective de la tâche à travers la consigne. Nous allons, par la suite montrer la différence entre l'erreur et la faute.

À cause des circonstances par lesquelles passe le monde entier : l'expansion de la pandémie "Covid 19", nous avons eu du mal à passer au côté pratique prévu pour aller à l'école et découvrir sur terrain les difficultés lexicales rencontrées par les élèves de 5^{ème} année primaire. Donc, la deuxième partie pratique comporte un seul chapitre qui va prendre comme titre : « *typologie d'erreurs de production.* ». Celui-ci sera réservé à des exemples des fautes ou erreurs qui pourraient être commises par les élèves de 5^{ème} année primaire.

Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui sera l'occasion pour mettre en œuvre le bilan de notre travail et exposer ses grands axes.

*CADRE THÉORIQUE DE LA
RECHERCHE*

*CHAPITRE I : Définition de
quelques concepts clés*

Introduction

En didactique du FLE, le vocabulaire est un constituant essentiel du code de la langue tout comme la grammaire. Il est aussi un centre de recherche dans l'enseignement/apprentissage ou la maîtrise d'une langue. A travers le vocabulaire, on peut comprendre la langue et son fonctionnement .etc.

Si l'apprenant possède un certain stockage linguistique, il peut facilement s'en servir pour s'exprimer, produire des énoncés communicatifs oraux ou écrits.

Dans ce chapitre, nous allons définir quelques concepts liés au domaine du vocabulaire : le lexique, le vocabulaire et la différence entre ces deux –ci. Après, nous allons évoquer les objectifs d'une approche lexicale. Aussi, allons-nous définir la composante lexicale et ses composantes. En dernier lieu, nous allons mettre en exergue la place du vocabulaire dans l'approche communicative.

I. Aspects définitoires

Lexique et vocabulaire sont deux concepts inéluctables dans l'enseignement /Apprentissage d'une langue. La langue est un système de signes codés dont le but essentiel est la communication sociale.

Dans une situation précise, les apprenants qui sont en contact avec la langue française doivent connaître le fonctionnement de cette langue et de ses normes.

I.1. Qu'est-ce qu'un lexique ?

Chaque langue est constituée d'un nombre illimité de mots que l'on appelle en lexicologie lexèmes. Cette banque de mots est englobée sous le nom de lexique.

Lexique est un terme ne passe pas inaperçu à de nombreuses recherches voire à de plusieurs domaines.

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales : « *Le lexique est le trésor de la langue française. Il est composé de tous les Mots des différents domaines de l'expérience humaine, représentés en langue.* »¹

¹ http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/differences_lexique_vocabulaire.

Alors selon cette source le lexique est cette partie précieuse de la langue et en particulier la langue française. Le lexique englobe tous les mots de tous les domaines que l'homme a pu récolter ou hérité à travers ses expériences vécues.

JEAN PIERRE CUQ, un didacticien qui explique dans ce sens que : «*Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu ...* ».¹

Cette définition du lexique nous amène à comprendre que le lexique englobe le vocabulaire qui est un ensemble d'unités significatives formant la langue d'une communauté, d'un ensemble de personnes formant un groupe linguistique, d'un locuteur.

Par ailleurs, nous faisons appel au dictionnaire de lexicologie française Pour définir cette notion qui présente le lexique comme : «*un ensemble des lexies (c'est -à- dire des mots et locutions) d'une langue et des mécanismes de formation impliquée* »².

Alors la lexicologie est un domaine linguistique qui définit le lexique selon son champ de recherche où le lexique est défini comme un ensemble de lexèmes, alors au lieu d'employer l'expression ensemble de mots, ceci dit mot est équivalent au lexème, constituant une langue et ses règles de formation.

D'ailleurs il ne faut pas confondre entre le lexique qui est relatif à une langue et le vocabulaire qui correspond au discours.

En didactique, la séance de la production écrite est une séance qui n'est pas attendue d'une porte-parole élèves qui souffrent de la compréhension de la consigne ou de trouver le lexique demandé et des fois la séance de la production écrite sera une source des erreurs différentes dans le domaine d'orthographe, de grammaire et notamment de lexique.

C'est pour cette raison on ne trouve que la plupart des enseignants ne sont pas satisfaits vis-à-vis des productions écrites de leurs apprenants en remarquant des mauvaises observations au niveau de la séance d'observation ou bien du compte rendu.

¹ Jean-Pierre Cuq, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international, Paris, 2003, P.155.

² TOURNIER.N et TOURNIER.J, *dictionnaire de lexicologie française* ; ellipses édition marketing S.A, 2009 ; p 217.

I.2. Qu'est-ce qu'un vocabulaire ?

Le vocabulaire est un terme qui a été défini sous plusieurs angles. Bishop définit le vocabulaire comme : « *des représentations mentales de mots stockés dans le mémoire de l'individu, contenant des informations sur la forme phonologique de mot et la représentation de son sens.* »¹. Autrement dit le vocabulaire est la manifestation mentale de l'ensemble de mots répertoriés dans la mémoire du sujet parlant. Chaque terme est porteur d'une information possédant ainsi un signifiant et un signifié.

D'après le dictionnaire de Jean Pierre Cuq : « *Dans l'usage courant le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue* »² tout comme le lexique le vocabulaire est aussi un ensemble de mots ; cette définition nous mène à poser une question de qu'est ce qui fait la distinction entre vocabulaire et lexique ?

I.3. La différence entre lexique et vocabulaire

Il est bel et bien évident qu'il y a une relation et une différence entre ces deux concepts « Lexique et vocabulaire ».et pour comprendre cette distinction, il nous est utile de faire recours à des citations de quelques auteurs.

D'après TREVILLE et DUQUETTE : « *Le vocabulaire d'une langue est défini comme un sous ensemble du lexique de cette langue. Le vocabulaire est composé d'unités sémantiques qui s'actualisent dans le discours et qu'on appelle vocables ou plus communément mots* »³.

Alors le lexique est le tout englobant des parties qui sont les vocabulaires. Il est donc un bloc de mots qui sous-tend des classes spécifiques à chaque domaine appelées des vocabulaires. Ceux –ci sont des unités dotés de sens, et ne se concrétisent qu'en étant ancrées dans un contexte d'usage.

Selon plusieurs auteurs, le lexique est la somme de termes qui reflète la langue entière alors que le vocabulaire reflète le discours, à titre d'exemple deux auteurs utilisent le lexique d'une même langue mais à chaque auteur son propre vocabulaire, son propre choix de mots et ainsi son propre discours. À la lumière de cette explication Jean Tournier déclare qu'

¹ J. Bishop 1997. *GALISSON dit* (1976,53)

² Jean-Pierre Cuq, *op.cit.*, P.246.

³ L.DUQUETTE et M.C TREVILLE, *enseigner le vocabulaire en classe de langue*, HACHETTE, Paris, 1996, P.12

« Il est souhaitable d'utiliser le mot lexique quand on se place du point de vue de la langue et le mot vocabulaire quand on se place du point de vue du discours. Ainsi on ne dira pas le lexique de Macbeth ni le lexique de Shakespeare, mais le vocabulaire de Macbeth et le vocabulaire de Shakespeare c'est-à-dire des textes de SHAKESPEAR. »¹

II. Les objectifs d'une approche lexicale

L'apprentissage d'une langue s'appuie sur plusieurs critères voire sur de nombreuses compétences entre autres la compétence lexicale en vue d'atteindre un objectif ultime pour toutes les méthodologies : la maîtrise de la langue pour communiquer avec autrui.

L'enseignant doit amener son apprenant à se doter d'une compétence langagière par la par la compréhension des unités lexicales appartenant à la langue cible, en effet il s'avère difficile d'apprendre ou de maîtriser une langue au détriment de son lexique. C'est ainsi que la compétence lexicale occupe une place primordiale dans la didactique du FLE.

III. Qu'est-ce qu'une compétence ?

La compétence est la capacité ou l'aptitude d'une personne à remplir certaines tâches.

Elle est souvent définie comme l'ensemble de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être acquis et mis en pratique par une personne dans domaine particulier ,c'est ce qui est mis en exergue par le dictionnaire pratique de didactique de FLE de JEAN PIERRE ROBERT qui tente de définir la compétence de la sorte, « Une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier. »²

III.1. La compétence lexicale

Pour définir cette aptitude, nous faisons appel à TREVILLE et DUQUETTE (1996 :98) ; selon qui ; la compétence lexicale est « la Capacité à manipuler les mots »³.

Elle est alors l'habilité du locuteur de faire usage de l'ensemble des mots d'une langue particulière qui se composent d'unités lexicales et grammaticale.

¹ Jean TOURNIER, *Structures lexicales de l'anglais*, Nathan Université, Paris, 1991, p. 183.

² JEAN PIERRE ROBERT, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*. OPHRYS, Paris, 2008, p.38

³ L.DUQUETTE et M.C TREVILLE, *op.cit.*, P.98

III.2. Les composantes de la compétence lexicale¹

1. **La composante linguistique** : c'est la maîtrise des unités lexicales, leur morphologie phonétique et graphique et leur signification.
2. **La composante discursive** : désigne la connaissance la typologie discursive (du discours) ou textuelle et sa planification en fonction de la situation de communication.
3. **La composante référentielle** : la mise en relation des éléments linguistique avec les domaines et les objets du monde d'expérience.
4. **La composante socioculturelle** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations les objets sociaux. S MOIRAND, 1982.20.
5. **La composante stratégique** : c'est la capacité de choisir les mots convenables dans une situation de communication pour atteindre un objet précis.

IV. L'enseignement du vocabulaire dans l'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio- orale et la méthodologie audio- visuelle.

La langue n'est plus considérée comme un tas de mots ou de règles à maîtriser mais comme un instrument efficace pour communiquer avec autrui. Notamment avec le développement de la nouvelle technologie, l'immigration, les relations humaines se développent et la maîtrise de la langue devient une nécessité pour communiquer.

L'approche communicative répond par excellence à ce besoin .c'est pourquoi no programmes scolaire depuis le cycle primaire puisent efficacement sur les principes de ces méthodologies.

L'arrivée de cette nouvelle approche a apporté plusieurs changements dans l'enseignement du français langue étrangère, et dans l'enseignement du vocabulaire.

Le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde a défini l'approche communicative comme suit :

¹ *Ibid.*

« La désignation approches communicatives s'applique aux dispositifs de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme l'approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes. »¹

Selon cette approche, l'apprentissage d'une langue étrangère cible désormais la compétence communicative qui est l'objectif de toute interaction sociale. C'est l'usage de la langue par l'interlocuteur et sa mise en contexte adéquat à la situation de communication qui donne à la langue sa vraie valeur. Ainsi l'apprenant est responsable de son propre apprentissage.

L'enseignant tente à développer chez lui les quatre habiletés (skills) langagières qui l'aident à faire s'engager dans n'importe quelle situation de communication qu'elle soit au niveau de la compréhension /l'expression écrite ou orale, et c'est ce qui a été mis en exergue par M-C TREVILLE et L-DUQUETTE : *« Dans le cadre des approches communicatives, l'enseignant place l'apprenant dans les situations de communications réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ont émis (stratégies de production) »²*

L'approche communicative ne considère plus la langue comme un monde virtuel mais elle mène à mettre les élèves dans le bain de situations réelles et authentiques. Elle provoque chez l'apprenant le sens de créativité dans plusieurs contextes de la vie réelle. De cette façon, elle force est pour l'apprenant de faire appel à un stock de termes « lexique » à un vocabulaire spécifique à la situation de communication. Par exemple le vocabulaire qu'emploie l'apprenant dans une situation de communication à la gare n'est pas le même qu'il utilise chez le médecin. Elle se base sur la création de situations de communication réelles. L'apprenant doit comprendre le sens d'un mot dans plusieurs contextes et de l'utiliser dans ses productions. Il doit avoir aussi un stock lexical dans la langue cible. Ce qui explique l'importance accordée au vocabulaire dans cette approche.

¹ Jean-Pierre Cuq, *op.cit.*, 2003, P.25

² DUQUETTE et M.C TREVILLE *op.cit.* P.95

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pouvons dire que nous avons mis l'accent sur plusieurs aspects définitoires relatifs au lexique et au vocabulaire. Nous avons commencé par la définition du terme lexique. Nous avons par la suite abordé la définition du terme vocabulaire. Ensuite, nous avons essayé de montrer la différence entre lexique et vocabulaire. De même, nous avons montré les différents objectifs de l'approche lexicale. Puis, nous avons présenté la compétence lexicale et ses composantes.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de mettre en évidence l'enseignement du vocabulaire dans l'approche communicative.

*CHAPITRE II : Production écrite et
difficultés lexicales*

INTRODUCTION

La production écrite est une habileté langagière qui occupe une place primordiale dans nos programmes scolaires du primaire jusqu'au cycle secondaire. Cette activité linguistique représente un fardeau et un challenge pour la langue, pour exécuter cette tâche les apprenants passent par de nombreux obstacles : l'erreur lexicale est omniprésente dans leurs productions.

À la lumière de notre champ de recherche, nous tenterons de définir de prime abord l'écrit et la production écrite. Nous faisons par la suite l'analyse de l'erreur dans l'activité de production écrite et ses différents types. Par ailleurs nous évoquerons les différentes démarches à suivre dans une activité de production écrite. Enfin nous concluons le chapitre par les différentes stratégies de correction.

I. Qu'est-ce que l'écrit ?

La langue est composée de deux volets l'oral qui est la langue parlée et l'écrit : aspect graphique de la langue. Le dictionnaire didactique du français LE et LS présente la notion de l'écrit comme : « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »¹.

La langue écrite a une forme qui se diffère de la langue orale, elle s'intéresse aux marques grammaticales et obéit aux règles d'orthographe.

Par exemple: le mot enfant au pluriel s'écrit enfants mais à l'oral il se prononce "ofo".

Alors, l'écrit est la représentation graphique (écrite) ou tangible de la langue, c'est ce qui rend la langue concrète capable d'être lue.

Jean Pierre Robert ajoute, le terme «*écrit*» est dérivé du verbe «*écrire*» (du latin scribe), l'écrit désigne:« *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant, différentes fonctions langagières*»² Ainsi, dans l'explication étymologique du terme, vient du latin « *scribe* », qui dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une langue englobe la production, l'écriture, l'orthographe

¹ LABDI Amel, *l'analyse des erreurs en production écrite, (cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra)*, mémoire didactique, Biskra, 2012/2013, p22.

² Robert, J, P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*.2008, les châteaux, EMP, S, A, S. p 76

et leur lecture à différents niveaux et en ciblant plusieurs objectifs langagiers dépendamment de la situation de communication.

Selon J.Pierre Cuq, l'écrit est un:« *résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité du discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le diffère, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs*»¹

Autrement dit, l'écrit est une manifestation du message graphique ou écrit par une personne, celle-ci établit une relation avec un lecteur .ce discours est doté d'un cadre spatio-temporel qui le situe dans le temps et le lieu.

II. Définition de la production écrite

Dans le domaine de l'enseignement /apprentissage d'une langue, la production écrite est une activité cruciale qui couronne la séquence didactique .elle est une séance comme celle de la compréhension de l'écrit ou la compréhension de l'oral, mais elle reste le moment le plus adéquat pour l'enseignant qui vise à évaluer le degré d'investissement des différents points vus tout au long de la séquence.

Pour définir la production écrite, nous aurions l'intérêt de faire appel au dictionnaire pratique de didactique du FLE qui la définit comme: «*une activité complexe de production des textes à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières*»²

En d'autres termes la production écrite est exercice qui vise la production de discours écrit, elle est complexe parce qu'elle fait appel à plusieurs compétence, une compétence langagière en premier lieu mais aussi une compétence cognitive et à des habiletés stratégiques.

La production écrite c'est aussi : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* »³.

Dubois, nous offre une autre définition qui ne nous semble différente de la précédente mais enrichissante : elle est un moment de créativité, de choix de mots en faisant toujours référence aux règles de grammaire ou de syntaxe de la langue en question.

¹ J.P, Cuq *op.cit.*, P78

² Robert, J, P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay, 2008, les chateaux, EMP, S, A, S.

³ DUBOIS.J, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* ; paris : Larousse, coll, trésors du français, 1994, p 381.

Le programme de français de 5^{ème} année primaire présente la production écrite comme la suite : « *la deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème. Elle a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite. Celle-ci doit se situer dans la suite de la compréhension de l'écrit* »¹

Pour que nous soyons dans le bain de l'enseignement/apprentissage de la langue française au primaire, nous venons d'offrir une définition donnée par le programme de la 5^{ème} année primaire : elle est un moment se mettre à l'épreuve face aux données de la séquence. Elle se présente sous forme d'une situation problème ou situation d'intégration qui mène l'apprenant à des conflits cognitifs à se poser un ensemble d'interrogations cognitifs pour atteindre l'objectif général fixé au préalable : la production écrite.

La place de ce moment 'la production écrite 'est bien déclarée dans ce programme, elle se situe juste après la compréhension de l'écrit .Après avoir observé, lu et compris un texte, l'apprenant est amené à son tour à rédiger un texte qui sera de même type, de même visée que celui de la compréhension de l'écrit.

III. La pédagogie de l'erreur dans la production écrite

L'erreur a depuis longtemps fait l'objet de recherche de plusieurs méthodologies jusqu'au moment où on a déclaré que l'erreur est formatrice pour l'apprenant d'une langue étrangère, dès lors elle occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, elle n'est plus frein à sanctionner comme c'était le cas dans les méthodologies traditionnelles, elle est un déclencheur d'apprentissage et source révélatrice de lacunes à remédier. Elle demande l'intégration de toutes les règles pour enchaîner les idées données, pour cette raison l'apprenant peut commettre des erreurs lexicales et grammaticales.

La production écrite est le moment le plus adéquat qui évalue de façon individuelle le degré d'acquisition des apprentissages à différents niveaux (grammaticaux et lexicaux).c'est là où se manifeste l'erreur chez l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est ainsi crucial pour apporter des aides à l'apprenant à dépasser cette difficulté : remédier à ses erreurs et ne plus les commettre. Malgré que l'erreur aide à apprendre ou des langues mais elle reste un point négatif pour les apprenants car elle les empêche de faire une parfaite production écrite.

Enfin l'erreur reste un point de départ de l'apprenant, malgré elle a un côté négatif pour l'apprenant.

¹ *Programme de français, 5^{ème} AP*, Janvier, 2009, p 31.

III.1. Conceptualisation

Selon la conceptualisation grammaticale : Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement de capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Autrement dit cette activité a pour objectif d'amener l'apprenant à développer des pouvoirs primordiaux à la maîtrise ou à l'apprentissage d'une langue étrangère celles intellectuelles, procédurales et techniques.

III.2. Systématisation

L'objectif consiste à : amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans les documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.¹

C'est-à-dire l'apprenant doit avoir un système d'apprentissage pour arriver à faire la distinction entre ce qu'il a déjà appris (compétences acquises) et ce qui lui reste à apprendre ou à développer à travers des documents qui appartiennent réellement à la langue. et production écrite s'avère le moment adéquat à l'apprenant pour manifester ses acquis ,de les situer de manière systématique ,de les évaluer ,de les valoriser et enfin de les revaloriser.

III.3. Appropriation et fixation

Selon les deux activités (l'appropriation et la fixation), pour approprier une règle ou une structure d'une langue donnée il faut l'utiliser d'une façon répétitive en oral mais également en écrit.²

Donc, pour s'approprier une langue, il essayer de l'employer de façon constante à l'écrit et à l'oral.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

IV. Typologie des erreurs lexicales rencontrées dans les écrits

Dans cette partie, on distingue les trois types d'erreurs qui peuvent toucher la production écrite chez les apprenants de 5^{ème} année primaire.

IV.1. Erreur de sens

Il s'agit d'un certain genre d'erreurs très fréquent dans les productions : l'apprenant ne cible pas l'unité lexicale adéquate au sens du discours, il est souvent confondu par la forme des homophones .par exemple : aujourd'hui, *la mère* et agitée. Au lieu de *la mer* est agitée. C'est vrai que les deux lexies ont du sens en langue française mais ne sont pas acceptables au sens phrastique du contexte prévu. C'est ce que tente Cheringuin de montrer : « *L'anomalie apparaît alors dans cette dimension : ce qui est acceptable en langue n'est pas toujours acceptable dans tel autre discours* »¹.

Les exemples suivants montrent ce genre d'erreurs :

- Mais → mes Sont → son, sans Ou' → ou
- Et → est / Mer → mère

IV.2. Erreur de cooccurrence

Portant sur les propriétés de combinaisons lexicales (ses collocations c'est-à-dire l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités) ou syntaxiques (son cadre de sous-catégorisation : L'unité lexicale ne peut jamais être décrite en dehors de son contexte linguistique d'occurrences.²

Ce qui vient d'être signalé fait allusion à la théorie saussurienne qui affirme que l'unité lexicale acquiert du sens en étant liée à celles qui la précèdent et la succèdent.

La langue n'est plus une succession linéaire d'unités linguistiques .mais c'est le contexte qui met en valeur ces unités.

Ce genre d'erreurs concerne la fréquence de mots dans la production écrite, pour éviter la répétition, l'apprenant fait appel à la substitution. Par exemple : l'éléphant est un mammifère, il est d'origine d'Afrique ou d'Asie. Dans ce cas, l'apprenant doit faire appel au contexte pour comprendre l'occurrence "il" et en faire la substitution.

¹ *Ibid.*

² Www. Univ- chlef. Dz> Paul- Robert- 2010

Nous allons citer quelques exemples pour bien expliquer ce type d'erreurs : Je suis fatigué, je veux dormir un longtemps pour devenir bien.

-on a besoin des alamites pour allumer une bougie.

Dans ce cas, l'élève fait appel à sa langue maternelle 'l'arabe algérien ou l'arabe dialectal 'pour parler des allumettes en français. Il 'agit alors d'une erreur d'interférence que commet bien d'élève dans nos écoles algériennes.

Alor, la langue cible et la langue maternelle est en éternelle concurrence.

Aussi existe-t-il des erreurs liées au mauvais choix du genre de certaines unités lexicales.

Les exemples suivants vont expliquer cette citation :

- Exemple1 : mon veston préféré.
- Exemple2 : le mer et bleu.

Dans ce cas, l'apprenant fait appel à la distribution des parties du discours de la langue arabe pour l'appliquer dans la deuxième langue (langue française), par exemple le mot 'mer 'est un mot masculin en Arabe au contraire dans la langue française il est un mot féminin et on écrit « la mer » et non « le mer ». Lorsque l'apprenant se trompe au niveau du genre du terme, il refait la même erreur au niveau de l'accord 'à l'exemple de l'adjectif bleu. Au lieu de la mer et bleue.

L'interférence est alors un phénomène linguistique qui n'est pas sans conséquences pour apprendre une deuxième langue.

IV.3. Quelle différence y a-t-il entre l'erreur et la faute ?

Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

a. La faute :

Le Robert définit la faute: « *manière d'agir maladroite, imprudente, une faute de jeunesse* »¹. C'est-à-dire que la faute est le résultat d'une négligence.

D'après certaines activités les élèves commettent des fautes non des erreurs exemple d'orthographe, les élèves connaissent les règles d'écriture donc on peut dire que les élèves sont des élèves fautif.

Lorsque les élèves apprennent les règles de conjugaison un rédigeant un conte par exemple ils conjuguent les verbes au présent dans ce cas les élèves ont fait des fautes.

Selon *Frei* :

*Les fautes relèvent de la phénoménologie du langage, pourvues de règles et de lois identifiables. Les locuteurs confirmés qui prennent des libertés par rapport à la langue restent des locuteurs confirmés parce qu'ils ne s'écartent pas de ce qui est acceptable et attesté par le groupe linguistique auquel ils appartiennent.*²

b. L'erreur :

« *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée.* »³

D'après le dictionnaire de français " Robert" il présente l'erreur comme: « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* »⁴. Ça veut dire que l'erreur se fait d'une façon indirecte de la part de l'apprenant concernant le domaine de l'enseignement/apprentissage. L'erreur est obligatoire afin d'apprendre l'apprenant de ses erreurs, donc l'enseignant doit utiliser des stratégies d'enseignement qui aident l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs. L'erreur se considère comme un moteur de processus cognitif.

Alors, la distinction entre faute et erreur est étroitement liée à la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Selon *Chomsky*, la compétence renvoie au système des règles intériorisées par le sujet parlant, grâce auquel il est capable de comprendre ou

¹ Jean-Pierre, Robert. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. [En ligne]. Éditions OPHRYS. Paris. 2008. 154 pages. (Consulté le : 20/08/2020).

² S. *Bajria*, 2009, p. 140-141

³ G. Brousseau, cité dans *la revue Echanger*, avril 1994

⁴ Jean-Pierre, Robert. , op.cit. P 172.

d'énoncer un nombre infini de phrases inédites. La performance est la manifestation de la compétence du sujet parlant dans son acte de parole. L'erreur est donc intégrée au système grammatical de l'apprenant et relève d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence et elle est souvent non répétitive et autocorrective. Certaines situations provoquent davantage l'émergence des erreurs et des interférences compte tenu des convergences qui existent entre le vouloir dire de la langue in esse et la langue à apprendre. D'autres situations de communication entraînent l'émergence des fautes qui sont parfois dues au phénomène de la sur généralisation.

Les erreurs et les fautes sont inévitables durant l'apprentissage et dans l'emploi d'une langue. Personne ne pourrait dire qu'il parle parfaitement une langue. Le locuteur adulte est plus conscient de l'erreur et il est souvent terrorisé par la peur d'en commettre, ce qui freine son apprentissage.

Il faut attribuer aux fautes un statut de lieu de travail. Toutefois, l'enseignant ne doit pas corriger toutes les fautes systématiquement. Il faut recourir à une correction discrète et favoriser l'expression sur la correction, sans laisser les erreurs se fixer car cela risque d'engendrer le phénomène de fossilisation chez l'apprenant. Les enseignants doivent engager les apprenants dans un processus d'autocorrection à travers une réflexion sur les raisons pour lesquelles ils commettent des erreurs.

V. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite

En didactique, la séance de la production écrite de 5^{ème} année primaire se fait à travers deux grands moments :

V.1. Préparation à l'écrit

Ce moment nous donne quatre étapes très importantes :¹

V.1.1. Rappel

Il s'agit d'un moment de feed-back où l'enseignant pose des questions à ses apprenants pour rappeler les points déjà vus dans la séance de l'oral et celle de la

¹ Www. Univ- chlef. Dz> Paul- Robert- 2010.

compréhension de l'écrit ou bien la lecture car ces derniers sont des activités sources qui préparent beaucoup plus l'activité de production écrite.

V.1.2. Préparation du sujet

C'est un moment propice où le maître prépare ses apprenants à mobiliser des outils linguistiques pour les mettre en œuvre en réalisant leurs productions écrites. *«Le maître est invité à apporter un matériel didactique (des objets, des gravures, des fruits, des vêtements...etc.) et même l'utilisation des gestes et des mimes qui permettent aux élèves d'acquérir des savoirs facilement et aussi de stocker un lexique pas mal pour affronter la situation cible.»*¹

L'enseignant est amené alors à mettre l'apprenant dans le bain de son apprentissage, il tente de concrétiser le maximum des apprentissages. L'activité de production écrite n'est plus un exercice virtuel.

V.1.3. Présentation de la tâche d'écriture aux élèves

Dans cette étape, le maître va présenter la tâche d'écriture sur le tableau en notant la consigne et sur le manuel scolaire en orientant l'élève à la page en question. Il s'agit vraiment d'un moment de présentation de la situation intégrée en effet l'enseignant doit lire et expliquer à haute voix le contenu de la production ensuite c'est le tour des apprenants. Cette lecture leur permettra de dégager les mots clés.

V.1.4. Analyse collective de la tâche à travers la consigne

*« À l'aide d'un questionnement amener l'élève à s'interroger sur le texte à produire (pour décrire, pour raconter, ...etc.) et sur l'organisation du texte »*². C'est à ce moment-là que l'enseignant, pose un ensemble de questions pour amener l'apprenant à dégager, le thème, la visée du texte, le volume qu'il doit respecter, le temps qui convient etc.

En tenant un questionnement comme un exemple :

- On va écrire quoi?
- Quels sont les animaux présentés ?
- Combien y a-t-il de phrases qu'on doit les écrire ?

¹ HACHELAF Salima, *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire* mémoire LANGUE ET CULTURE, Mostaganem, 2018 /2019, p17.

² *Fiche pédagogique d'une activité de production écrite*, circonscription n°42, Chéria- el- Oglia, 2015/2016.

- Quelle est la personne qu'on va l'utiliser?
- À quel temps on va conjuguer les verbes?

Ces questions rapprochent le sujet aux apprenants.

V.2. L'exécution de la tâche

C'est la phase de réalisation de la production écrite en respectant les critères de production. (La majuscule, la ponctuation, les structures de phrases,...etc.). Pendant ce temps, le rôle de l'enseignant s'avère primordiale, il joue le rôle d'un guide, d'un observateur, d'un orienteur, il tourne entre les rangs de la classe pour sentir le besoin de chaque apprenant.

Donc, c'est le rôle de l'enseignant qui aide l'enfant à apprendre et travailler.

Quand le temps de cette séance se termine, les apprenants doivent achever leurs travaux à la maison pour faire la correction en classe pendant la séance de compte rendu de la production écrite.

VI. Les corrections envisagées en classe du FLE

Lors de la rédaction de la production écrite, les apprenants commettent différents types d'erreurs et particulièrement d'ordre lexical. C'est pour cela, il faut bien réfléchir sur ces erreurs pour arriver à une stratégie de remédiation.

La correction des erreurs occupe une place très importante. Car, elle permet de prime abord d'évaluer le degré d'acquisition des savoirs, de combler les lacunes d'éviter de tomber dans la même erreur dans une autre situation.

Elle traite l'erreur à trois axes : en premier lieu, celle reliée au thème de la production, ensuite les erreurs lexicales très fréquentes, et enfin celle reliées à la structure de la phrase.

« *La séance du compte rendu est une phase d'évaluation de l'unité didactique : thématique, lexicale et syntaxique* »¹. La partie suivante va montrer les deux types de la correction :

¹ LABOUDI Kamel et ABIDET Brahim, *exposé sur le compte rendu*, secteur19, Chéria, p 03.

VI.1. La correction directe

Cette correction se fait par l'enseignant en signalant les erreurs à corriger par ses apprenants comme la résumant Robb et Coll : (La correction complète ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.)

- La correction codée ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.
- La correction codée avec les couleurs, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.
- L'énumération des erreurs ou le professeur classe une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction.¹ Quant à la quatrième correction, elle cherche à numéroter et classer les erreurs commises dans une liste orientée à l'élève afin de les corriger.

Ce type de correction vise à créer un climat de travail et de confiance chez les apprenants.

VI.2. La correction stratégique

Il s'agit d'un genre de correction qui encourage l'apprenant qui n'est plus passif mais qui participe efficacement à son apprentissage. Ainsi l'apprenant est à détecter les erreurs ensuite à les corriger.

« Contrairement à la correction directe qui oblige l'enseignant à signaler les erreurs à corriger, la correction stratégique a pour objectif d'amener l'apprenant à découvrir lui-même ses erreurs afin de les corriger »².

Nous pouvons appliquer cette méthode par exemple en classe dans le cas où le maître choisit un des paragraphes de ses apprenants et l'écrit sur le tableau.

Evidemment, le paragraphe sera plein d'erreurs d'orthographe, lexicales...etc., et à l'aide d'un questionnement posé par le maître, l'apprenant va signaler ses erreurs et enfin les corriger seul.

¹ LABDI Amel, *op.cit.*, p30.

² HACHELAF Salima, *op.cit.*, p19.

VII. Le travail en groupe

Le travail du groupe est l'une des techniques les plus importantes qui aide à avancer et réussir l'apprentissage de toute langue.

L'apprentissage d'une langue étrangère se base toujours sur les deux grandes compétences inséparables ; l'oral et l'écrit.

Alors, la production écrite fait appel au travail du groupe qui aide l'apprenant à communiquer, donner son avis, discuter et enfin à acquérir des nouvelles connaissances et à découvrir des erreurs à fin de les éviter.

Yves Reuter présente le travail du groupe comme suit :

« Le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux théoriques déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences.

L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances »¹.

L'enseignant peut également choisir une production d'un élève, il la note au tableau ensuite il divise les élèves en un certain nombre de groupes. La correction sera faite par un des membres de groupe.

C'est pourquoi Yves Reuter la présente comme l'une des stratégies les plus efficaces dans l'enseignement. Le travail de groupe est parmi les principes fondateurs du courant constructiviste : l'apprenant construit son propre apprentissage en étant intégré dans un groupe social. L'apprenant fait appel à ses connaissances et représentations cognitives en les intégrant dans un contexte social défini, il va certainement vivre des moments d'entente, de compromis ou d'équilibre avec autrui, comme il peut se heurter à des conflits ou à des désaccords en tentant de se reconstruire les représentations au fur et à mesure.

¹ LABDI Amel, *op.cit.*, p32.

L'apprenant est un être social de nature, il ne peut apprendre Qu'en s'intégrant dans la société, c'est un autre principe auquel fait appel aussi le courant socioconstructiviste.

Pour profiter des apports de différentes méthodologies, l'enseignant choisit un groupe d'apprenant dont le niveau est hétérogène pour bénéficier l'un de l'autre, arriver à l'aide des apprenants timides ou ceux qui présentent des difficultés.

La production écrite est l'un des skills les plus ciblées et les plus difficiles et le travail de groupe est l'un des challenges pour y arriver.

Finalement, la production écrite appartient à la deuxième grande compétence de tout apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cela, l'apprenant doit apprendre toute les techniques qui l'aident à bien rédiger.

VII.1. Stratégie de remédiation: le travail en groupe

Est une stratégie qui accompagne le processus d'apprentissage, car elle est une bonne occasion qui permet à l'élève d'apprendre.

Autrement dit la remédiation pédagogique est un grand passage qui aide les apprenants à découvrir leurs erreurs et les rectifier ce qui donne le lieu à la bonne acquisition des savoirs et enfin le développement de leur apprentissages.

Concernant la remédiation des erreurs de la production écrite, le maître doit connaître les différents types d'erreurs afin de les classer, mais également il doit aider les apprenants à détecter leurs erreurs à travers des questions pour la prise de conscience, elle est considérée comme la meilleure stratégie qui facilite l'acquisition des savoirs et qui aide à réduire les erreurs commises. L'échange des cahiers entre les apprenants va créer un climat de travail et de correction mutuelle qui permet aux apprenants de maîtriser la langue ciblée d'une manière équilibrée.

Après, le maître va exploiter les erreurs des apprenants dans des différentes situations en demandant à ses élèves de donner des exemples personnels.

Finalement, la production écrite appartient à la deuxième grande compétence de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est pour cela l'apprenant doit avoir les mécanismes pour résoudre une situation complexe en se basant du rôle de l'enseignant qui doit aider son élève.

Conclusion

Au cours du deuxième chapitre, nous avons intéressé à la production écrite où nous avons pu voir sa définition. Ensuite, nous avons présenté la pédagogie de l'erreur dans la production écrite. Nous avons également mis le point sur la typologie des erreurs lexicales rencontrées dans les écrits. Nous avons également montré la différence entre l'erreur et la faute.

De plus, nous avons mis l'accent sur les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite. Constaté que la place de la production écrite a progressé à travers l'évolution des différentes approches. Ainsi, nous avons parlé de la correction envisagée en classe du FLE.

En fin de ce chapitre, nous avons arrivé à présenter le travail du groupe.

*DEUXIÈME PARTIE : CADRE
PRATIQUE DE LA RECHERCHE*

CHAPITRE III : typologie d'erreurs de production

INTRODUCTION

Au cours de la partie théorique, nous avons présenté les notions qui font l'objet de notre recherche. Alors cette partie a fait appel à une partie pratique, qui s'ouvrira sur un troisième chapitre. Mais malheureusement, à cause de la covid-19 nous n'avons pas pu faire un stage pratique qui aurait pu nous intégrer dans le milieu professionnel avec des spécialistes du domaine où nous n'avons pas pu pratiquer nos connaissances théoriques et nos acquis du cursus universitaire. C'est pour cette raison dans ce chapitre, nous allons présenter des exemples des fautes ou erreurs qui pourraient être commises par les élèves de 5^{ème} année primaire

I. Typologie d'erreurs de production

Les erreurs de production présentés dans cette partie ont été inspirée d'une grille fournie par (Gomez et Tomé)¹. Dans cette grille, l'auteur présente les erreurs typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE.

Tableau 1 : Grammaire - Morphologie des verbes

<p>Passé composé, utilisation de l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire avoir</p> <ul style="list-style-type: none">▪ On est passé le weekend.
<p>Auxiliaire être, erreur d'accord entre le participe passé et de sujet</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elle s'est plongé.▪ Deux garçons sont venu.▪ Tous les pays développés sont devenu.
<p>Suppression ou addition de lettres dans certains verbes</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Il vien▪ Pendant que le monde évolu....
<p>Erreurs d'accord entre le sujet et le verbe</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Cette image racontez...▪ Il mets...▪ Le garçon prends...▪ Quand vous conduit....▪ Les indices qui traduise le succès...

¹ 101 N. Gomez et M. Tomé (2004), *fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage FLE*: < <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le restaurant que je choisirez...
Participe passé à la place de l'infinitif
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dame laissa tombé la lettre ▪ Nous sommes allés passé le weekend. ▪ Nous allons passé....
Emploi incorrect du participe passé
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il a apparait un garçon. ▪ Le voleur à fuir. ▪ Il a voulut annoncer son arrivée.
Emploi de l'infinitif de verbe (pas de conjugaison)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elle faire les... ▪ Jeune qui savoir nager ▪ Cette image parler... ▪ Celui qui connaître...
Absence du verbe auxiliaire
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La corde se découpée.
Utilisation de la préposition à à la place de la troisième personne du verbe avoir a
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une femme à la lettre dans la main. ▪ L'homme à plongé dans l'eau.

Tableau 2 : Grammaire- Morphologie, Autre Fautes

Confusion de l'adjectif démonstratif
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cettes images.... ▪ Cet année...
Confusion entre le possessif son et sont, troisième personne du verbe être au pluriel et entre se et son.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le professeur qui donne le cours à sont élève. ▪ à sont retour.... ▪ Il écrit pour annoncer s'arrivée
Confusion de l'article contracté
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il vient d'écrire à les amis.
Confusion de genre des noms, adjectifs et articles
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un ceinture noir... ▪ Une pantalon...

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans un rivière... ▪ Le résultat finale.... ▪ Elle fait sa voyage... ▪ Elle porte une robe blanc. ▪ La première dîner a été... ▪ Je t'adresse un invitation pour participer... ▪ Une voyage avec des amis en Inde.
<p>Confusion de nombre des noms, adjectifs et articles</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les trois défenseur..... ▪ Pour annoncer leurs arrivée..... ▪ Notre vacances....
<p>Confusion entre déterminant possessif et déterminant démonstratif</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mohamed écris à ces amis.

Tableau 3 : Grammaire- Syntaxe

<p>mauvais emploi du sujet</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samir il est marié ▪ Yacine on aime bien la plage. ▪ Ahmed et Mounir ils aiment les vacances.
<p>Confusion dans l'emploi des prépositions</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yasmine va dans sa famille. ▪ Une dame a rien dans la boîte de lettres. ▪ Dans la plage.. ▪ Pour autre côté la raison économique....
<p>absence des articles</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nous avons passé weekend ▪ Il y a personne qui pensent ▪ Pour raisons primordiales...
<p>Emploi inutile de la préposition de</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Devant de lui... ▪ Après de cuir...
<p>Emploi de deux déterminants à la fois devant un nom</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ une l'agression pour..... ▪ Pour recevoir le son sac....

- Cette l'eau était dans la marmite.
- des nos parents....
- les nos connaissances....

Tableau 4 : Sémantique

Structures incompréhensibles
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ça personnes pour est très heureuse. ▪ le voleur et courir..... ▪ cette jeunes va a un fleuve pour depuis noyer au suffoquera.... ▪ le volé il y a agressé cet madame pour tenir le sac. ▪ elle a de succès après de tout le monde. ▪ Une femme peut être tout que nous hommes sommes. ▪ je porter cet avis tout en précisant clairement mon opinion. ▪ Oui bien sur il peut j'avoir des personnes que gagnent c'est por hasard qu'ils gagnent.
Mots confondus ou mal utilisés
<ul style="list-style-type: none"> ▪ j'aime très participer.

Tableau 5 : Lexique

Utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> ▪ beaucoup de gente.... ▪ ne conduzes pas quand vous avez bu l'alcool.
Transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A sortir dans l'embuscade... ▪ Pour déposé à la boîte postale... ▪ La cart.... ▪ Une chemise pret et blanche....
Décomposition de mots
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensuite un monsieur est arrivé

Tableau 6 : Orthographe

<p style="text-align: center;">utilisation incorrecte des accents</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Après le jeune....
<p style="text-align: center;">Utilisation inutile des accents</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Une fêmmee...▪ C'est très chère
<p style="text-align: center;">Absence des accents</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Peur de l'événement▪ Au début....▪ Bien sûr, j'aimerais y participer.▪ Instrument de métal....▪ À l'hôtel...▪ Un téléphone...
<p style="text-align: center;">Absence De l'apostrophe</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Parce que il écrit pour...▪ De un voleur...▪ Parce que en région parisienne...▪ Parce que à 18h30...
<p style="text-align: center;">Suppression, Addition et substitution de lettres</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Pas d'enseigner....▪ En juillet, nous avons passé nos vacances.▪ Ne pouvant comprendre....▪ Les activités les plus fréquentes...▪ Je vais te raconter notre rencontre....▪ Patrimoine national....
<p style="text-align: center;">Confusion entre oral et écrit</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Quand il voyage.

II. Les fautes ou erreurs qui pourrait être commises par les élèves

Erreurs de forme	Exemple
	Ex : il manj de l'erbe Le lapin est un animal mamifer Je vé à lécol
Erreurs de sens	Exemple
L'apprenant fait appel de la langue arabe pour s'exprimer en français	Ex : la vache avale l'herbe nouvelle (la vache avale l'herbe fraiche)
Erreurs de cooccurrence	Exemple
C'est la transformation des mots de la langue arabe en langue française	Ex1 :le dauphin mange l'erbe (le dauphin mange de l'herbe) Ex2 : la vache est une animal herbivore (la vache est un animal herbivore)
Erreurs Morphosyntaxique	Ex1 : Quand je visite de Alger. Ex2 : Je allé de chlaf en soire.

II.1. Remarque sur les productions des étudiants

Après avoir relevé les différentes erreurs commises par les élèves de la 5^{ème} année nous faisant les remarques suivantes :

1. Les élèves commettent les mêmes types d'erreurs;
2. Les erreurs d'accord entre sujet et verbe, de confusion de genre des catégories grammaticales, des structures incompréhensibles, d'utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, de transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, d'absence des accents, de consonnes doubles, d'addition, de suppression et de substitution de lettres sont les plus commises;
3. Certains erreurs sont dues à l'influence de la langue d'origine de l'apprenant sur la langue étrangère comme: confusion de genre, conclusion dans l'emploi de prépositions, emploi inutile de la préposition de, absence d'un article partitif, emploi d'un article défini devant le possessif, emploi confondu de certains mots et certaines erreurs de consonnes doubles.

Exemple : un ceinture noir ;

Conclusion

La production écrite n'est pas une tâche aisée, elle nécessite la mise en place de plusieurs compétences pour sa réalisation elle n'implique pas seulement une acquisition simple d'un ensemble de règles de grammaticales ou lexicales.

Pour écrire un texte il faut maîtriser certaines règles linguistiques, le scripteur est appelé à utiliser une bonne stratégie .

L'apprenant face à dilemme, se trouve incapable d'écrire un texte cohérent. Malgré le recours à la langue maternelle il rencontre des difficultés à propos de l'utilisation des mots.

Donc l'apprentissage de la production écrite nécessite un enseignant stratège car ce médiateur est seul capable de remédier aux lacunes de ses apprenants en leurs proposant des activités et des évaluations pour perfectionner leur acquisition.

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

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce modeste travail, nous voulons rappeler que l'enseignement /apprentissage de la langue française vise depuis plusieurs décennies à aider les élèves à parvenir à un objectif ultime : la maîtrise des quatre habiletés de communication en mettant en exergue la compétence de la production écrite.

D'ailleurs l'enseignant est un pédagogue qui pourra dégager les lacunes que présentent ses apprenants pour atteindre une production acceptable au niveau de la forme et du sens .Alors il tente d'y remédier pour bien cibler ses objectifs. .

Dans notre travail de recherche, nous avons fait appel à un ensemble de notions relatives à ce thème. Selon les ouvrages sur lesquels nous nous sommes appuyés, nous pouvons confirmer que les apprenants de 5ème année primaire ont des difficultés lexicales en exécutant l'activité de la production écrite en effet il s'agit d'une langue étrangère ayant un système linguistique carrément différent de leur langue maternelle, ainsi commettre des erreurs lexicales pour les apprenants du FLE est souvent éventuel dans leurs rédactions.

Pour faciliter la tâche aux apprenants, l'enseignant passe par plusieurs étapes pour qu'ils soient bien armés à la production.

En raison des circonstances actuelles par les quelles passent le monde (l'expansion du corona virus Covid 19), il nous a été impossible de passer à l'un de nos primaires et vérifier sur terrain et à l'aide d'une enquête la typologie d'erreurs lexicales aux quelles les élèves font face.

Après notre étude, nous avons l'intention de venir à l'aide de nos élèves en présentant quelques suggestions .Vu l'importance de la production écrite dans la vie quotidienne sociale et scolaire .il faut d'abord commencer par entrainer l'élève dès la 3ème année primaire à faire des productions écrites phrastiques. En effet les méthodologies didactiques sont en permanence inspiration les unes des autres, l'enseignant peut faire appel à la méthodologie directe, ainsi l'enfant appelle des choses concrètes qu'il a sous les yeux ; de cette façon il pourra facilement enrichir son lexique. Par ailleurs, l'enseignant pourra attirer l'attention des élèves par les jeux ludiques en faisant la répétition de quelques actes de paroles. Les jeux de rôle favorisent par excellence la communication entre apprenants.il pourra donc créer un sentiment de rivalité et de concurrence en encourageant les bonnes productions. A ne pas oublier que les autres compétences comme l'oral peut servir la production écrite. C'est

pourquoi l'activité de production orale précède souvent la production écrite. Elle en est en fait son piédestal.

Finalement, nous espérons que notre travail posera un problème dans le processus d'apprentissage du français au cycle primaire et qu'il a touché une partie de la réalité de nos jeunes apprenants.

Pour conclure, nous confirmons que notre étude est loin d'être exhaustive surtout étant appauvrie à la partie pratique et mérite d'être développée et enrichie dans des recherches ultérieures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. Cuq, J-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG. 2002.
2. L.DUQUETTE et M.C TREVILLE, *enseigner le vocabulaire en classe de langue*, HACHETTE, Paris, 1996.

Dictionnaires

1. Jean-Pierre Cuq, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international, Paris, 2003.
2. TOURNIER.N et TOURNIER.J, *dictionnaire de lexicologie française* ; ellipses édition marketing S.A, 2009.
3. JEAN PIERRE ROBERT, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*. OPHRYS, Paris, 2008.
4. DUBOIS.J, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* ; paris : Larousse, coll, trésors du français, 1994.

Documents électroniques

1. [http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/differences -lexique - vocabulaire](http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/differences_lexique_vocabulaire).
2. Www. Univ- chlef. dz> Paul- Robert- 2010
3. *Fiche pédagogique d'une activité de production écrite*, circonscription n°42, Chéria-el- Ogla, 2015/2016.
4. 101 N. Gomez et M. Tomé (2004), *fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage FLE*:< <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>

Thèses et Mémoires

1. Jean TOURNIER, *Structures lexicales de l'anglais*, Nathan Université, Paris, 1991.
2. LABDI Amel, *l'analyse des erreurs en production écrite*, (cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra), mémoire didactique, Biskra, 2012/2013.
3. HACHELAF Salima, *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les élèves de 5^{ème} année primaire* mémoire LANGUE ET CULTURE, Mostaganem, 2018 /2019.