

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة أبو بكر بلقايد
+ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ
UNIVERSITÉ DE TLEMCEM



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français Filière de français

Thème

Les causes des erreurs récurrentes dans les productions
écrites des élèves de 5^e année primaire en FLE en Algérie, et
comment peut-on y remédier

**Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master Option :
Didactique du FLE.**

Présentée par :

CHAIBEDDRA Asma

Sous la direction de :

YAALAOUI WAFIA

Membres du jury :

M. HALLI

Présidente

M. AZZOUNI

Examinatrice

M. YAALAOUI W

Encadrante

Année universitaire 2025-2026

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier « Allah », le tout puissant de nous avoir donné la force, le courage et la volonté d'entamer et de terminer ce modeste travail. Tout d'abord, je tiens à remercier Allah, Le

Tout-Puissant, de m'avoir accordé la force, la patience et la volonté nécessaires pour mener à bien ce travail. C'est grâce à Sa guidance que j'ai pu avancer avec persévérance et confiance.

J'adresse mes plus sincères remerciements à Madame YAALAOUI WAFAA, mon encadrante, pour son accompagnement bienveillant, sa disponibilité, et ses conseils précieux tout au long de la réalisation de ce mémoire. Son soutien m'a été d'une grande aide, aussi bien sur le plan scientifique que moral.

Je remercie également les enseignants de FLE qui ont accepté de participer à mon enquête. Leur contribution a été essentielle à l'enrichissement de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants universitaires qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours, et qui ont su éveiller en moi un véritable intérêt pour la didactique du français. Je tiens tout particulièrement à remercier ma famille, pour son soutien constant, ses encouragements et sa présence rassurante. Une pensée spéciale à mes sœurs, dont les mots d'encouragement et le soutien affectif m'ont apporté beaucoup de force durant cette période. À toutes les personnes qui m'ont soutenue, encouragée ou simplement cru en moi : merci du fond du cœur.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à toutes les personnes chères à mon cœur, celles qui ont toujours cru en moi et m'ont soutenue dans chaque étape de mon parcours.

À mes chers parents, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices, leurs prières et leur présence rassurante. Rien de tout cela n'aurait été possible sans leur soutien.

À mes sœurs bien-aimées, pour leur tendresse, leur écoute, leurs encouragements et leur réconfort dans les moments de doute.

À mes tantes chéries, pour leur affection sincère, leurs mots encourageants et leur présence toujours réconfortante.

À tous les membres de ma famille, pour leur bienveillance et leur fierté qui m'ont portée jusqu'au bout.

Que ce travail soit une preuve de ma gratitude et de mon profond attachement.

Résumé en français

Ce mémoire s'intéresse aux erreurs récurrentes dans les productions écrites des élèves de 5^e année primaire en français langue étrangère (FLE) en Algérie. À travers une enquête menée auprès d'enseignants du cycle primaire, cette recherche vise à identifier les principales causes de ces erreurs, à analyser les types de textes les plus problématiques, ainsi qu'à évaluer les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour y remédier. L'étude repose sur une approche à la fois théorique et pratique, combinant analyse didactique et retour d'expérience du terrain. Les résultats montrent que les lacunes en grammaire, vocabulaire et orthographe sont les obstacles majeurs à une production écrite de qualité. Ce travail propose également des pistes de remédiation concrètes pour améliorer l'enseignement de la production écrite en FLE au primaire.

Mots-clés : production écrite – FLE – erreurs – élèves de 5e année – remédiation – enseignement primaire – Algérie.

Abstract (en anglais)

This dissertation focuses on recurring errors in written production among fifth-grade primary school pupils learning French as a foreign language (FLE) in Algeria. Based on a field study involving primary school teachers, the research aims to identify the main causes of these errors, analyze the most problematic text types, and evaluate the pedagogical strategies used to address them. The study combines both theoretical insights and practical investigation. The results highlight significant gaps in grammar, vocabulary, and spelling, which hinder students' ability to write effectively. The study also suggests practical solutions for improving writing instruction in primary-level FLE classes.

Keywords: writing production – FLE – errors – 5th grade pupils – remediation – primary education – Algeria.

الملخص (en arabe)

يتناول هذا البحث الأخطاء المتكررة في الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مادة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. يهدف إلى تحديد الأسباب الرئيسية لهذه الأخطاء، وتحليل أنواع النصوص التي تشكل صعوبة أكبر، وتقييم الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة لمعالجتها. اعتمدت الدراسة على منهج يجمع بين الجانب النظري والدراسة الميدانية من خلال استبيان موجه إلى معلمي اللغة الفرنسية. أظهرت النتائج أن أبرز العراقيل التي تواجه التلاميذ في الكتابة هي ضعفهم في قواعد اللغة والمفردات والإملاء. ويقترح هذا العمل مجموعة من الحلول التربوية لتحسين تعليم الكتابة في مادة الفرنسية في الطور الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي – اللغة الفرنسية كلغة أجنبية – أخطاء – تلاميذ السنة الخامسة – المعالجة – التعليم الابتدائي – الجزائر.

Table des matières

Introduction générale	7
------------------------------------	---

Chapitre 1 : L'erreur dans l'apprentissage du FLE : Cadre de réflexion pour la remédiation 12 |

I – Présentation des concepts clés	13
I.1. Le Français Langue Étrangère en Algérie	13
I.2. Le français dans le système éducatif algérien	14
I.3. Qu'entend-on par la notion « erreur » ?	15
I.4. Faute / Erreur dans l'apprentissage	17
A. Définition de la faute	17
B. Définition de l'erreur	18
C. Différence entre erreur et faute	18
I.5. Comment les corriger ?	19
I.6. L'enseignant et l'erreur	20
I.7. L'enfant et l'apprentissage du FLE en contexte primaire (8 à 10 ans)	21
I.8. Le rapport entre l'erreur, l'enfant et le FLE	22

Chapitre 2 : Production écrite au primaire : Étude de terrain et perspectives pédagogiques 25 |

I – Corpus et approche méthodologique	26
I.1. Problématique et recueil de données	26
I.2. Présentation du terrain d'étude et du public cible	26
I.3. Méthodes et outils de recherche	27
I.3.1.2. Tester l'outil	27
I.4. Conception du questionnaire	28
II – Interprétation et analyse du questionnaire	30
II.1. L'impact des compétences linguistiques sur la production écrite	30
II.1.1. Causes des erreurs répétitives en production écrite	30
II.1.2. Les types de textes les plus difficiles à rédiger	33
II.1.3. Les types d'erreurs les plus récurrentes	35
II.2. Les stratégies d'amélioration de la production écrite et leur efficacité	38
II.2.1. Que pensez-vous du programme ?	38
II.2.2. Les critères d'évaluation des productions écrites	41
II.2.3. Les principaux obstacles rencontrés	43
II.2.4. La capacité des élèves à corriger leurs erreurs	45
II.3. Les méthodes pédagogiques des enseignants	48

II.1.1. Suggestions pour améliorer le niveau de rédaction	49
II.1.2. Le temps hebdomadaire consacré à la production écrite	53
II.1.3. Stratégies utilisées pour aider les élèves à surmonter les difficultés	55

III – Synthèse générale	58
Conclusion générale	60
Bibliographie	63
Liste des figures	64
Annexes	65

Introduction générale :

« **Une langue différente est une vision de la vie différente** » Cette célèbre citation de Federico Fellini¹ illustre parfaitement l'idée que la langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi un outil de pensée à travers lequel l'être humain perçoit, comprend et interprète le monde.

En Algérie, le français est une langue très présente, en tant que première langue étrangère enseignée après l'arabe. Héritage d'une histoire marquée par la colonisation, il reste fortement intégré dans plusieurs domaines et se présente pleinement au parcours scolaire. L'école algérienne reconnaît ainsi l'importance du Français Langue Étrangère (FLE) comme un outil fondamental d'accès au savoir et de communication avec le monde extérieur. Dès le plus jeune âge, son apprentissage constitue un rôle fondamental dans le progrès intellectuel des élèves, en stimulant leur sensibilité et leur imagination.

La production écrite est l'une des aptitudes langagières clés dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, savoir rédiger dans une langue autre que la langue maternelle est un objectif fondamental, peu importe la méthode adoptée. Elle repose sur plusieurs aspects essentiels : la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, de la cohérence textuelle, et beaucoup d'autres compétences.

Malgré son impact crucial, le niveau général en production écrite en langue française demeure inquiétant, ce qui m'a motivée à mener une étude auprès des élèves de 5^e année primaire.

L'enseignement de la production écrite au cycle primaire, notamment en 5^e année, représente un véritable défi pour les enseignants. Les élèves, encore en phase de structuration de leurs acquis linguistiques, rencontrent de nombreuses difficultés à organiser leurs idées, à maîtriser la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire ou encore à respecter les consignes de rédaction. Ces lacunes freinent non seulement l'expression écrite, mais impactent également d'autres compétences, comme la compréhension écrite ou orale. Ce constat met en lumière l'importance de repérer les erreurs les plus fréquentes afin d'y apporter des solutions pédagogiques concrètes et adaptées.

Dans ce cadre, les professeurs jouent un rôle primordial. Ils doivent non seulement transmettre les bases linguistiques nécessaires à la rédaction, mais aussi accompagner les élèves dans le processus d'amélioration continue. Cela passe par des méthodes de remédiation efficaces, un parcours progressif et une approche différenciée selon les besoins de chaque élève.

¹ Citation attribuée, source exacte non identifiée.

L'identification des erreurs récurrentes devient alors une étape indispensable pour orienter l'enseignement et mettre en place des stratégies adaptées visant à améliorer les performances en production écrite.

L'enseignement de la production écrite en FLE en 5^e année primaire fait face à un ensemble de difficultés spécifiques, à la fois du côté des apprenants et des enseignants. Dans une classe où les bases linguistiques ne sont pas encore totalement maîtrisées, rédiger en langue étrangère représente une tâche complexe. Les enseignants observent souvent des erreurs récurrentes dans les productions de leurs élèves : fautes grammaticales, pauvreté de vocabulaire, difficulté à structurer un texte ou à suivre une consigne. Ces erreurs ne sont pas seulement des lacunes ou des fautes passagères. Elles montrent que les élèves rencontrent des difficultés plus profondes. Il est donc important de comprendre ces difficultés pour mieux les aider à progresser.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre mémoire, intitulé : « Les causes des erreurs récurrentes dans les productions écrites des élèves de 5^e année primaire en FLE en Algérie, et comment peut-on y remédier ». Ce travail vise à analyser les sources de ces erreurs et à proposer des approches pédagogiques concrètes pour y remédier.

D'où notre question principale « Quelles sont les causes des erreurs récurrentes dans les productions écrites des élèves de 5^e année primaire en FLE en Algérie, et comment peut-on y remédier ? ».

Cette problématique prend une valeur remarquable dans le contexte de la 5^e année, une classe de transition où les élèves se préparent à passer au cycle moyen. La réussite à l'examen finale dépend en partie de leur capacité à s'exprimer par écrit de manière claire et correcte. Pourtant, dans la réalité des classes, la qualité des productions écrites est souvent inférieure aux attentes. Face à cette situation, les enseignants se retrouvent parfois déçus, ne sachant pas toujours comment adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins de leurs élèves. Il est donc essentiel de comprendre ce qui, dans l'apprentissage du FLE, empêche les élèves de produire des textes satisfaisants, malgré les contenus abordés en classe.

De cette problématique principale découlent plusieurs interrogations permettant d'approfondir le questionnement et d'orienter l'analyse :

- Quelles sont les causes des erreurs produites par les élèves de 5^e AP dans leurs écrits en FLE ?

- Est-ce que les élèves ne savent pas appliquer les règles qu'ils ont déjà étudiées ?
- Quelles approches pédagogiques peuvent être adoptées pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés en production écrite ?

Avant de passer aux réponses à ces questionnements, il serait pertinent de formuler des hypothèses afin d'orienter notre étude et guider l'analyse des résultats. Nous proposons comme hypothèses :

- Les élèves de 5^e AP ne posséderaient pas un bagage linguistique suffisant pour rédiger correctement en FLE.
- Les stratégies d'apprentissage actuelles ne seraient pas adaptées aux besoins des élèves en production écrite.

Ce travail de recherche se donne ainsi pour objectif général de mieux cerner les causes des erreurs récurrentes observées chez les élèves de 5^e année primaire, et de réfléchir à des moyens clairs pour y remédier. Pour ce faire nous allons nous concentrer sur trois objectifs, le premier vise à analyser les compétences linguistiques des élèves et leur impact sur la

Leur production écrite, ensuite nous évaluerons l'efficacité des méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner la production écrite et enfin nous chercherons à identifier les stratégies d'apprentissage utilisées et évaluer leur efficacité.

Nous avons opté pour une méthode analytique, fondée sur l'analyse des réponses au questionnaire. L'objectif est d'identifier les erreurs les plus fréquemment signalées chez les élèves, d'identifier les obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'écrit, et d'évaluer les solutions proposées par les enseignants eux-mêmes. Cette méthode nous a paru la plus adaptée pour connaître, à partir de données évidentes, les enjeux liés à la production écrite en FLE au cycle primaire en Algérie.

Nous aurions pu analyser des copies mais nous pensons qu'un travail sur les représentations des enseignants peut aussi apporter un éclairage complémentaire à la problématique.

Ce travail est composé de deux chapitres ; un chapitre théorique et un chapitre pratique : D'abord, le premier chapitre sera consacré pour objectif de définir les concepts fondamentaux liés à notre problématique : la notion d'erreur, la distinction entre erreur et faute, les différentes stratégies de correction, ainsi que le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du FLE. Nous nous

intéresserons également à la relation entre l'erreur et le profil psychopédagogique de l'élève, en tenant compte de l'âge spécifique des enfants de 10 à 11 ans, période délicate du développement cognitif et langagier. Enfin, une attention particulière sera portée au contexte éducatif algérien, notamment à l'enseignement du FLE dans les écoles primaires en Algérie.

Le deuxième se base sur une enquête menée auprès d'enseignants de 5^e année primaire afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite, d'identifier les types d'erreurs les plus fréquentes, et de comprendre les stratégies de remédiation adoptées par les enseignants. Le but de cette démarche est de comparer la théorie à la réalité du terrain, en tenant compte du contexte éducatif algérien, et plus précisément de la situation des classes de FLE dans le cycle primaire. Cette partie permettra donc d'analyser les résultats du questionnaire distribué, de les organiser autour des trois axes principaux correspondant à nos objectifs de recherche.

Nous terminons par une conclusion générale, une synthèse générale combinant les résultats que nous avons collecté dans le but de répondre à notre problématique de départ et de trouver des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés les élèves lors de la rédaction.

Chapitre 1 :

L'erreur dans l'apprentissage du FLE :

Cadre de réflexion pour la remédiation.

Dans l'apprentissage des langues, l'erreur est considérée comme un élément normal et essentiel, car elle contribue à la progression de l'élève, et est souvent influencée par différentes causes.

I - Présentation des concepts clés :

I.1- Le Français Langue Etrangère en Algérie :

L'Algérie, riche de son histoire, a toujours été un croisement de civilisations, ce qui a profondément influencé son paysage linguistique. Celui-ci se distingue par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe littéraire (langue officielle), l'arabe algérien (langue couramment parlée), les différentes variantes du berbère (comme le kabyle, le mozabite, le Chaoui), ainsi que le français, hérité de la période coloniale.

L'histoire de la langue française en Algérie est à la fois complexe et ancienne. Elle peut être résumée en trois grandes étapes marquantes. Tout commence avec l'installation de la puissance coloniale française, qui a profondément bouleversé le paysage linguistique du pays. Dès cette période, la langue arabe subit une réduction de son statut, tandis que le français s'impose comme langue dominante. Considérée comme le vecteur de la modernité, de la civilisation et des valeurs européennes, la langue française devient un outil de pouvoir et d'intégration à un nouveau modèle culturel.

Au départ, le français a d'abord été perçu comme la langue de l'occupant, mais il a rapidement progressé, le français est devenu selon les mots d'Assia Djébar « comme une arme braquée contre son premier destinataire » (Djébar, 1985 : p 53) cela signifie que les Algériens ont fait du français un moyen pour défendre leur culture et leurs idées.

La langue française, bien qu'elle ne dispose d'aucun statut officiel en Algérie, continue de jouer un rôle central dans plusieurs domaines de la vie sociale, éducative et culturelle. Elle a marqué sa présence réelle dans les médias, l'université et même dans les échanges quotidiens. Elle est ainsi devenue un outil de communication central, souvent associée au prestige, au savoir et à la réussite sociale. Comme le souligne Rabah Sebba :

« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université » (Sebba, 2001 :p157).

I.2- Le français dans le système éducatif algérien :

Si le français occupe une place importante dans la société algérienne, quelle place a-t-il vraiment dans le système éducatif algérien ?

L'héritage colonial a laissé une empreinte profonde sur l'école algérienne, à travers la langue d'enseignement. L'écrivain Malek Haddad exprimait avec clarté les effets de cette influence : « L'école coloniale colonise l'âme... Chez nous, c'est vrai, chaque fois qu'on a fait un bachelier, on a fait un Français» (Haddad, 1961 : p 77)

Cette phrase souligne à quel point la langue d'enseignement dépasse la simple transmission du savoir : elle influence aussi la pensée, la culture et l'identité des apprenants.

En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) reste une question importante dans le domaine scolaire. Après l'indépendance, la politique linguistique du pays a favorisé l'arabisation. Les matières ayant un contenu idéologique, comme l'histoire, la géographie ou la philosophie, sont désormais enseignées en arabe. Le français, de son côté, n'est plus utilisé comme langue d'enseignement, mais il reste une matière obligatoire dans les programmes scolaires du cycle fondamental et secondaire.

Malgré cela, à l'université, le français est toujours très présent. Presque toutes les filières ont au moins un cours en français. Certaines matières, comme la médecine, la pharmacie, la biologie ou l'informatique, sont même enseignées uniquement en français. Cela montre que le français reste important et respecté dans l'enseignement supérieur.

Grâce à la récente réforme du système éducatif, l'apprentissage du français a été avancé, reconnu comme matière nécessaire et désormais enseigné dès la troisième année du primaire, alors qu'avant il commençait à la quatrième année.

Le français, tout comme l'anglais et d'autres langues étrangères, est enseigné comme langue étrangère. Cependant, il est introduit dès la troisième année du primaire, après seulement deux années d'apprentissage de l'arabe, la langue maternelle, alors que les autres langues étrangères commencent généralement au moyen ou au lycée. Cette particularité reflète une réalité spécifique du système éducatif algérien. Le français conserve une place forte dans la mémoire collective, malgré la progression de l'anglais comme langue dominante dans les secteurs technologiques et informatiques à travers le monde. Cette langue garde son charme et son rôle symbolique, témoignant de son installation profonde dans la société algérienne. Comme le souligne Assia Djebar «Le français est pour nous, Algériens, la langue de la mémoire et de

l'histoire, une langue doublement étrangère, mais indispensable à notre identité plurielle » (Djebar, 1995 : p 69).

Selon le ministère de l'Éducation nationale et le centre national d'étude et d'analyse pour la planification, presque tous les parents choisissent le français comme première langue étrangère à l'école primaire, en plus de l'arabe. Ce choix s'explique surtout par des raisons historiques et culturelles qui rendent le français important dans l'éducation en Algérie.

Par ailleurs, les chiffres récents confirment l'importance persistante du français dans le système éducatif algérien. À la rentrée 2023, plus de 11 millions d'élèves étaient scolarisés dans environ 30 000 établissements à travers le pays, et le français reste une matière enseignée à tous les niveaux du cycle fondamental. Au baccalauréat 2024, la filière des langues étrangères, où le français occupe une place centrale, a enregistré un taux de réussite de 64,11 %, supérieur à celui des filières littéraires ou économiques. De plus, la reconnaissance institutionnelle de l'enseignement des langues étrangères, dont le français, a été renforcée par le décret exécutif n° 25-54 du 21 janvier 2025, qui encadre le statut des enseignants de langues dans l'éducation nationale. Ces éléments soulignent à la fois la dimension symbolique du français et sa fonction pratique dans la réussite scolaire et l'accès à l'enseignement supérieur en Algérie.

I.3- Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?

Au sens étymologique, le mot erreur vient du latin "errare", qui veut dire "se tromper, prendre un mauvais chemin". Donc, faire une erreur, c'est comme se perdre en route : on ne le fait pas exprès, mais on cherche la bonne direction. Cela montre que l'erreur fait naturellement partie du fait d'apprendre. Comme le dit Jean-Pierre Astolfi « l'erreur ne surgit pas par hasard, elle a ses raisons, ses logiques, et surtout, elle a quelque chose à dire à celui qui sait l'entendre » (Astolfi, 1997 : p15), Cela veut dire qu'il faut écouter et comprendre l'erreur, pas juste la corriger.

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote :

«Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est à dire vrai : dire de ce qui n'est pas qu'il ou de ce qui est qu'il n'est pas, c'est à dire faux» (Aristote, 1991 : p 94).

Spinoza considère l'erreur comme une simple absence de connaissance adéquate. Il écrit : « L'erreur consiste dans une privation de connaissance, ce n'est pas quelque chose de positif » (Spinoza, 1999 : p178).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, la notion d'erreur a beaucoup évolué. Elle n'est plus simplement perçue comme une faute à corriger, mais comme un élément normal et utile dans le processus d'apprentissage. Plusieurs didacticiens ont ainsi proposé des définitions qui valorisent l'erreur comme un outil de progression. Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean-Pierre Cuq définit l'erreur comme une déviation par rapport aux normes établies de la langue. Il ajoute :

« L'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système » (Cuq & Gruca, 2003 : p 296).

Pour Henri Besse, spécialiste de la didactique des langues, l'erreur est non seulement indispensable, mais nécessaire à l'apprentissage. Il affirme : « L'erreur est un phénomène inévitable dans l'apprentissage, et même nécessaire. Elle signale les étapes du progrès, les essais de structuration et de compréhension du système linguistique » (Besse, 1985 : p 85).

Cette vision redonne une place centrale à l'erreur dans les démarches pédagogiques modernes, en l'intégrant comme outil de diagnostic et de progression.

Le linguiste Stephen Pit Corder, l'un des créateurs de la linguistique appliquée, a joué un rôle fondamental dans le changement de regard sur l'erreur. Pour lui « L'erreur est une trace significative du processus d'apprentissage » (Corder, 1967 : p167).

De plus, selon Selinker, l'erreur reflète une « interlangue », c'est-à-dire un système linguistique propre à l'apprenant, en cours de construction entre sa langue maternelle et la langue cible. Cela signifie que l'erreur a un sens, une logique, et qu'elle doit être interprétée. Pour lui « Les erreurs ne sont pas simplement des fautes, mais des manifestations du système linguistique en construction chez l'apprenant » (Selinker, 1972 : p213).

Ainsi, l'erreur n'est pas seulement un défaut à éliminer, mais un signe important du chemin de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue. Elle montre comment l'élève construit progressivement son propre système linguistique, appelé interlangue. Pour cette raison, l'erreur doit être comprise et utilisée comme un outil qui aide l'enseignant à mieux cibler les difficultés des élèves. En prenant en compte cette idée, l'enseignant peut choisir des méthodes adaptées pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs et à les corriger. Cela favorise non seulement leur progrès linguistique, mais aussi leur confiance en eux.

L'erreur, dans le cadre de l'apprentissage du FLE, peut prendre plusieurs formes, selon le niveau linguistique concerné et le contexte de production. On distingue généralement plusieurs types d'erreurs :

- Les erreurs phonologiques, qui touchent à la prononciation.
- Les erreurs lexicales, liées au choix ou à l'usage incorrect d'un mot.
- Les erreurs discursives, qui affectent l'organisation des idées ou l'enchaînement logique des phrases.
- Et parfois les erreurs pragmatiques, liées à l'usage inapproprié du langage dans un contexte donné.

Ces différents types d'erreurs permettent à l'enseignant de mieux analyser les productions des élèves et de cibler ses aides pédagogiques. En effet, chacune de ces erreurs offre un indice sur l'état d'avancement de l'apprenant et sur les défis spécifiques qu'il rencontre. **I.4-Faute /**

Erreur dans l'apprentissage :

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment en FLE, les notions de faute et erreur sont complètement différents. Même si ces deux termes sont souvent employés comme synonymes dans le langage courant. Comprendre cette distinction permet à l'enseignant d'adopter une méthode plus adaptée face aux productions des apprenants, de ce qui montre une progression dans le processus d'acquisition.

A - Définition de la faute :

Au sens étymologique, le mot faute dérive du latin fallita, issu de fallere, qui signifie « tromper ». Ce terme renvoie à l'idée d'un manque de connaissance. Selon Le Petit Robert, la faute est définie comme un manque ou une absence, une déviation par rapport à une norme ou à une règle établie. En didactique, la faute est généralement perçue comme un oubli conscient ou inconscient d'une règle grammaticale, lexicale ou orthographique que l'apprenant apprend déjà, mais qu'il a échoué à l'appliquer correctement, souvent par inattention, oubli ou mauvaise compréhension.

Contrairement à l'erreur, qui peut montrer que l'apprenant est dans une phase d'appropriation en cours, La faute montre souvent qu'on a appris quelque chose, mais qu'on ne le maîtrise pas encore bien.

Plusieurs didacticiens, comme Galisson, Coste, Cuq ou Besse, soulignent que la faute dépend souvent des règles qu'on choisit d'appliquer. Une même phrase peut être correcte ou incorrecte selon la règle qu'on utilise.

B- Définition de l'erreur :

L'erreur est, contrairement à la faute, est influencée par le contexte d'apprentissage.

De la même manière, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, l'erreur est souvent vue comme un élément de l'interlangue, plutôt que comme une simple bêtise.

Les apprenants commettent des erreurs non pas à cause d'une inaptitude à apprendre mais à cause de leur bagage cognitif.

L'erreur n'est pas vue comme un échec, mais comme une étape ordinaire dans le parcours d'apprentissage. Il est indispensable de penser à ce que l'on entend par erreur et à ce que signifie l'idée en didactique des langues étrangères.

C- Différence entre erreur et faute :

Dans le domaine de la didactique des langues, la distinction entre erreur et faute occupe une importance particulière pour l'analyse et la remédiation. L'erreur précède la faute et peut certainement la provoquer s'elle n'est pas correctement traitée et corrigée. Toutefois, une faute ne provient pas toujours d'une erreur : elle peut simplement être le résultat d'un oubli ou d'une mauvaise application des règles.

Autrement dit, L'erreur est fréquemment perçue comme un manque de compétence linguistique : elle résulte d'une non-maîtrise des règles de la langue cible, tandis que la faute se caractérise par un manque des performances dans l'application des savoirs et des bases acquis. L'erreur est systématique et révèle des signes sur les compétences linguistiques des apprenants ce qui la rend intéressante.

La différence entre faute et erreur peut être expliquée à partir de la distinction faite par Chomsky entre compétence et performance. Cependant, L'erreur reflète un manque ou une faiblesse dans la compétence linguistique de l'apprenant, c'est-à-dire qu'il n'a pas encore bien maîtrisé les règles de la langue. Elle est donc souvent fréquente. Autrement, la faute est due à une utilisation immédiate de la langue, indiquant des obstacles passagers. Elle peut survenir par inattention, fatigue ou oubli, et l'apprenant est souvent capable de la corriger lui-même.

En somme, toutes les fautes ne proviennent pas d'erreurs, mais toute erreur mal traitée peut conduire à des fautes récurrentes. **I.5 -Comment les corriger :**

Plutôt que d'être évitée et ignorée, l'erreur doit être assumée comme un moyen d'apprentissage et placée au cœur de la démarche pédagogique. Elle constitue un passage obligé dans tout processus d'enseignement, notamment en langue. On ne peut envisager une progression réelle des apprenants sans accepter qu'ils se trompent, car c'est à travers l'erreur qu'ils apprennent, corrigent, adaptent et construisent leur propre compétence linguistique. La considérer comme un outil didactique plutôt que comme un échec permet d'établir un résultat positif d'amélioration continue.

La remédiation des erreurs et des fautes consiste à adopter une approche analytique et constructive à la fois, c'est à dire il faut d'abord comprendre les causes qui entraînent ces derniers, les analyser puis adopter des solutions compatibles pour guider l'élève vers une meilleure maîtrise linguistique.

Selon de nombreux didacticiens, tels que Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la correction doit être différenciée et adaptée selon le profil de chaque apprenant, par exemple une correction en groupe permettre d'inclure l'élève dans le processus, donc il contribue lui-même à la réflexion de ces propres erreurs et il participe aussi à la correction.

En plus, la remédiation ne se limite pas sur la correction, mais repose aussi sur les stratégies d'enseignement explicite, la vérification des règles mal maîtrisées, l'utilisation de fiches mémo, jeux d'écriture, activités de reformulation, etc. Elle peut aussi s'appuyer sur des outils numériques tels que les applications interactives afin de renforcer l'autonomie des apprenants.

Enfin, il est primordial de créer un climat sympathique où l'erreur est perçue non comme une faute grave, mais comme une étape normale et nécessaire de l'apprentissage. Comme le souligne le didacticien André Antibì, donner trop d'attention à la "bonne réponse" bloque la productivité et motivation des apprenants. Contrairement aux attitudes positives de l'enseignant, encourageant les efforts, en simplifiant la gestion des erreurs et valorisant les progrès même modestes, favorise un apprentissage plus efficace, meilleur et durable.

I.6- L'enseignant et l'erreur :

L'erreur constitue une partie importante du processus d'apprentissage, particulièrement dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pour qu'elle soit réellement formatrice, elle doit d'abord être reconnue, analysée et corrigée par l'enseignant. Ce dernier joue un rôle indispensable dans la façon dont les erreurs sont perçues et traitées en classe. Il ne s'agit plus de les éviter ou de les punir, mais bien de les traiter soigneusement afin de devenir bénéfique en les intégrant à des démarches pédagogiques appropriées.

Plutôt que de considérer l'erreur comme un indice d'échec, l'enseignant doit la voir comme une étape normale et nécessaire dans le parcours d'apprentissage de l'élève. C'est à travers l'erreur que l'apprenant réfléchit, s'interroge, enrichit ses connaissances et développe ses compétences. À ce titre, l'erreur devient un reflet de la manière de pensée de l'élève, et un outil de diagnostic précieux pour l'enseignant.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant est double : d'une part, il doit identifier les types d'erreurs commises (fautes de langues, de performance, d'inattention...) ; d'autre part, il doit proposer des stratégies de remédiation adaptées, en tenant compte du niveau, des besoins de chaque apprenant.

Comme le confirme Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la correction ne doit pas être brutale ni uniforme, elle peut être diversifiée, individuelle ou collective, directe ou différée, et guidée par l'élève. Par exemple, une correction collective, menée de manière bienveillante, permet à l'élève de participer activement à la compréhension de ses erreurs, renforçant ainsi sa confiance en soi.

Enfin, l'enseignant doit créer un climat sécurisant, vide de tout jugement, où l'erreur est dépassionnée. Pour objectif que l'élève n'ait pas peur de se tromper, au contraire il ose prendre des risques linguistiques, cherche à mieux comprendre ses erreurs avec l'assistance de son enseignant. L'erreur, dans cette situation, devient un moteur d'apprentissage plutôt qu'un frein, le chercheur Corder ainsi, traite l'erreur comme une marque du processus d'apprentissage, essentielle à l'ajustement de l'enseignement.

Par exemple, lorsqu'un élève écrit « il est allée », l'enseignant peut guider toute la classe à réfléchir sur l'accord du participe passé, en utilisant des affiches grammaticales, des rappels de règle ou des reformulations collectives.

L'enseignant est donc au centre du processus du traitement de l'erreur. Par son comportement, ses choix d'enseignement et sa manière de corriger, il influence profondément la manière dont l'élève comprend ses erreurs. Une gestion structurée, positive, analytique et constructive de celles-ci permet non seulement d'améliorer les performances, mais aussi de favoriser un apprentissage meilleur et motivant.

I.7- L'enfant et l'apprentissage du FLE en contexte primaire (8 à 10 ans) en Algérie :

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire s'adresse à un public spécifique : l'enfant, Plus précisément, entre 8 et 11 ans, les élèves de 5^e année primaire se trouvent à un stade important dans lequel ils développent leurs connaissances de base, leur bagage langagier. Comprendre leurs caractéristiques psychopédagogiques est fondamental pour adapter les approches d'enseignement, notamment en ce qui concerne la production écrite.

Sur le plan cognitif, selon la théorie de Jean Piaget, les enfants de cet âge comprennent mieux en utilisant des choses qu'ils peuvent voir et toucher. Ils commencent à organiser leurs pensées de manière progressive, mais ils ont encore besoin de supports concrets afin de pouvoir construire des concepts. Cela signifie que les situations d'apprentissage doivent se faire à partir de situations courantes, d'exemples visuels et d'activités interactives car la compréhension des notions grammaticales ou lexicales reste difficile en l'absence de supports.

Sur le plan langagier, les élèves entre 8 et 11 ans ont déjà acquis les bases de leur langue maternelle, mais l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français demande un effort supplémentaire, ils doivent non seulement retenir de nouveaux concepts lexicaux, mais aussi comprendre une combinaison linguistique différente. Leur production écrite est donc encore faible, marquée par un manque de précision, des erreurs de transfert et des absences de règles. Cela est tout à fait naturel à ce stade d'évolution linguistique.

Du point de vue délicat, l'enfant à cet âge demeure très sensible au regard de l'adulte ainsi qu'à ses remarques et jugements. L'enseignant joue ici un rôle capital : il doit être patient avec ses élèves, les encourager, valoriser leurs progrès et leurs efforts même s'ils sont négligeables, et surtout ne pas critiquer l'erreur. Une fois l'enseignant réussi à établir un climat de confiance, l'enfant se sentira plus à l'aise et osera s'exprimer à l'écrit, malgré certaines incapacités.

Par ailleurs, selon Vygotski, l'apprentissage chez un enfant réussit mieux lorsqu'il est accompagné par un adulte ou un accompagnant plus compétent, dans ce qu'on appelle la zone

proximale de développement. Cela souligne absolument l'importance majeure du rôle de l'enseignant dans la production écrite surtout, notamment à travers des aides structurées, la reformulation, et un accompagnement progressif.

En production écrite, les enfants de cet âge ont encore des difficultés à structurer un texte, à organiser leurs idées, et à respecter les normes linguistiques. Cela est dû à un développement incomplet de compétences diverses et complémentaires à la fois : la mémoire, l'attention, l'effort pour l'écriture, ainsi que la capacité à organiser un texte écrit.

Ainsi, l'enseignement du FLE à ce niveau doit être ajusté et adapté : il doit prendre en compte l'évolution langagière progressive, proposer des supports ludiques et motivants, s'appuyer sur la répétition et la pratique, et intégrer l'idée que l'erreur est une composante naturelle et constructive de l'apprentissage.

Enfin, il faut souligner que les enfants de cet âge se concentrent difficilement pendant longtemps. Leur attention est souvent faible, ce qui freine leur rythme d'écriture en le rend plus difficile. Afin de mieux repérer cette difficulté, il est préférable de leur proposer des activités courtes, simples et bien expliquées. Quand les consignes sont claires et les étapes bien organisées, les élèves comprennent mieux. Cela favorise leur réussite dans les productions écrites.

I.8- Le rapport entre l'erreur, l'enfant et le FLE :

L'apprentissage du FLE chez l'enfant en contexte scolaire primaire implique une dynamique particulière où l'erreur joue un rôle central. En effet, à l'âge de 8 à 11 ans, l'enfant est encore en phase de construction de ses compétences cognitives et langagières. Dans ce cadre, l'erreur ne doit pas être vue comme une faute grave ou un échec, mais plutôt comme une étape naturelle et indispensable du processus d'apprentissage. C'est un reflet du développement en cours, une marque d'une étape de construction, et un indicateur essentiel pour l'enseignant sur le processus d'apprentissage de l'élève.

L'enfant de cet âge est particulièrement influencé par l'environnement scolaire, notamment par les réactions de son enseignant face à ses travaux. Une correction violente ou blessante peut entraîner un blocage, un problème psychique et une perte de confiance. Contrairement à une gestion bienveillante et positive de l'erreur qui peut favoriser l'envie d'apprendre et d'écrire, encourager la créativité. Ainsi, l'erreur devient un outil pédagogique, permettant à l'enseignant

d'identifier les lacunes, d'ajuster ses appuis, et de guider l'élève vers une meilleure appropriation des règles de la langue.

Dans l'enseignement du FLE, cette démarche devient plus essentielle lorsque l'enfant apprend une langue étrangère. Différente de sa langue maternelle, avec un système lexical, grammatical et phonologique nouveau. Les erreurs sont alors inévitables et éventuels, souvent dues à une confusion entre les langues ou à une compréhension encore incomplète des règles linguistiques. C'est pourquoi l'enseignant doit non seulement repérer ces erreurs, mais aussi les utiliser comme outils d'apprentissage, en impliquant l'élève dans des démarches différentes telles que la réflexion, la reformulation et la participation à la correction.

En somme, dans le cadre du FLE au primaire, l'erreur doit être intégrée comme un élément positif et formateur, en tenant compte des spécificités de profil de l'enfant en développement. Un traitement bienveillant, précis, adapté et progressif des erreurs permet non seulement de conserver les apprentissages linguistiques, mais aussi de construire chez l'enfant une personnalité vive, confiante et responsable face à la langue écrite.

En bref, l'erreur, l'enfant et le FLE sont trois éléments liés. Lorsque un enfant apprend le français comme langue étrangère, il fait naturellement des erreurs parce qu'il est encore en train de construire des connaissances. Ces erreurs montrent qu'il essaie de comprendre la langue. Elles ne doivent pas être punies, mais utilisées par l'enseignant pour mieux aider l'élève à progresser. C'est en faisant des erreurs qu'un enfant apprend peu à peu à bien écrire en français.

Ce premier chapitre nous a permis de mieux comprendre l'importance de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère, surtout à l'école primaire. Nous avons vu que faire des erreurs est normal, et même utile, car cela permet aux élèves de progresser.

L'erreur ne doit pas être vue comme un échec, mais comme une étape naturelle dans l'apprentissage.

Nous avons expliqué la différence entre une erreur et une faute, et pourquoi il est important pour l'enseignant de bien les distinguer. L'enseignant ne doit pas seulement corriger, mais aussi aider l'élève à comprendre ses erreurs, à les corriger, et à apprendre de ses fautes. Cela demande de la patience, de la bienveillance, et des méthodes adaptées à chaque élève.

Nous avons aussi parlé des enfants de 5^e année primaire, de leurs caractéristiques et de leurs besoins. À cet âge, les élèves sont encore en train de construire leurs bases en langue. Ils font

donc beaucoup d'erreurs en vocabulaire, en grammaire ou en organisation des idées. C'est pourquoi l'enseignant doit être à l'écoute, les encourager et leur donner confiance.

Dans le contexte algérien, où le français est une langue étrangère pour la majorité des élèves, il est normal de rencontrer des difficultés.

Le rôle de l'enseignant est alors très important pour accompagner les élèves et les aider à progresser pas à pas.

Enfin, nous avons vu que la production écrite est une compétence essentielle à l'école. Pour bien écrire, il faut pratiquer souvent, apprendre à corriger ses erreurs, et être motivé. Ce chapitre théorique nous a donné les bases nécessaires pour mieux comprendre les erreurs des élèves et réfléchir à des solutions possibles. Dans le prochain chapitre, nous allons voir ce que disent les enseignants à travers un questionnaire, et comment ils agissent dans leurs classes pour améliorer la production écrite.

Chapitre 2 :

Production écrite au primaire :

Étude de terrain et perspectives pédagogiques.

Pour compléter la partie théorique de notre travail, nous allons maintenant nous concentrer sur l'aspect pratique. Ce deuxième chapitre présentera les méthodes utilisées pour la collecte des données. L'objectif est de rendre notre recherche plus concrète en expliquant les démarches adoptées pour recueillir les informations nécessaires à notre étude.

Nous commencerons par présenter le cadre de notre enquête ainsi que le corpus étudié, en mettant l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite au niveau de la cinquième année du cycle primaire. Nous chercherons à mieux comprendre les problèmes que rencontrent les élèves de 5^e AP lorsqu'ils rédigent leurs textes et à en identifier les causes profondes. Après avoir précisé les outils méthodologiques utilisés pour la collecte des données, nous reviendrons sur le déroulement de notre enquête et les observations effectuées.

1. Corpus et approche méthodologique :

1.1. Problématique et recueil de données :

L'importance de l'apprentissage de FLE en général et en primaire surtout n'est plus à prouver, c'est à cette étape que les premières bases de la communication orale et écrite sont établies, et elles influencent tout le parcours éducatif futur de l'élève. Il joue un rôle central dans le développement cognitif des élèves, en leur ouvrant des portes sur d'autres cultures et en leur offrant la possibilité d'accéder à un vaste échange d'informations, de littérature, et de savoir.

En outre, la production écrite représente une composante essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au cycle primaire.

Tout en guidant l'apprenant à mieux s'exprimer, structurer ses idées et ses émotions afin de pouvoir communiquer. La production écrite reste toujours une activité difficile pour la plupart des élèves. Ils doivent souvent surmonter des obstacles pour bien effectuer cette tâche d'une façon correcte.

1.2-Présentation du terrain d'étude et du public cible :

Notre travail de recherche a été fait dans deux établissements de cycle primaire. Ces derniers se situent dans la ville de Tlemcen, exactement à Ouled Mimoun.

Dans la classe de 5^e AP de la première école, l'effectif était de 30 élèves, répartis en 18 filles et 12 garçons. Dans la deuxième classe de 5^e AP de la deuxième école, l'effectif était de 28 élèves, dont 15 filles et 13 garçons.

Nous avons choisi le niveau de 5^e année primaire parce que les élèves à ce stade ont déjà des bases en français et commencent à écrire des textes simples. C'est un moment important où ils développent leurs compétences en production écrite. Cependant, ils rencontrent encore plusieurs difficultés, ce qui rend ce niveau intéressant à étudier pour mieux comprendre leurs besoins et proposer des solutions adaptées.

Je me suis retrouvée dans un environnement favorable à l'expérimentation, avec un personnel enseignant motivé et ouvert à la participation à des projets pédagogiques, et éprouvé par des résultats meilleurs afin des épreuves et examens. En outre j'ai eu la chance de voir les enseignants pour mener un entretien et tester mon outil de recueil de données.

Les enseignantes qui ont participés avec nous varient des débutants et anciens, afin d'avoir une diversité des résultats.

1.3-Méthodes et outils de recherche :

Afin de réussir notre recherche, deux outils méthodologiques principaux ont été mobilisés afin de recueillir des données sur les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite : un questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire, pour enrichir les résultats obtenus.

Cette approche méthodologique basée sur l'enquête par questionnaire a permis de collecter des données variées et d'obtenir une analyse plus précise. **I.3.1.2-Tester l'outil :**

En outre, tout outil a besoin d'être testé, nous ne pouvions pas lancer notre enquête sans savoir s'il est bien conçu. Pour ce faire, nous avons voulu tester notre outil. Nous avons participé à deux séminaires, où nous nous sommes réunis avec trois enseignantes expérimentées dans l'enseignement de FLE. Nous avons discuté des questions de manière approfondie. Les enseignantes nous ont apporté des remarques pertinentes qui nous ont permis de finaliser une version plus claire et cohérente de notre outil. La discussion a donné lieu aux remarques suivantes :

- limiter les questions ouvertes : Il a été recommandé de réduire le nombre de questions ouvertes, car elles peuvent entraîner des réponses trop longues, et difficiles à analyser. Par exemple, **la deuxième question**, qui était à l'origine totalement ouverte, a été conservée, mais des suggestions ont été ajoutées ainsi que la mention « préciser » pour mieux orienter les réponses.

- Certains questions ont besoin de précision : il a été proposé de modifier et préciser plusieurs questions, afin d'éviter les interprétations ambiguës. Par exemple **la question 3** ("Combien d'heures réservez-vous à la production écrite ?") initialement ouverte, a été transformée en question fermée avec des propositions de réponse.
- Une enseignante a suggéré d'apporter des modifications à **la question 4** sur les causes des erreurs fréquentes en production écrite, les propositions ont été clarifiées d'une manière plus compréhensible.
- Supprimer les questions non pertinentes : Enfin, il a été conseillé de retirer certaines questions inutiles. Par exemple la question relative à l'influence de la lecture sur la production écrite a été supprimée, car elle ne correspondait plus aux hypothèses retenues dans notre étude.

Ces remarques nous ont menés à concevoir une version définitive de notre questionnaire. (CF annexe 2), Cependant les deux versions de ce dernier – avant et après modification – sont présentées en annexes de ce mémoire, pour toute vérification ou consultation. **I.4- Conception du questionnaire :**

En fonction de nos objectifs et de nos hypothèses nous avons dispatché notre questionnaire en trois axes, chaque axe regroupe un ensemble de questions visant à répondre à un objectif spécifique de notre recherche.

Axe 1 : L'impact des compétences linguistiques sur la production écrite

Questions concernées : Q4, Q5, Q6

Cet axe a pour but d'analyser dans quelle mesure les compétences linguistiques (grammaire, lexique, orthographe) influencent la qualité de la production écrite des apprenants. Il vise à identifier les difficultés les plus fréquentes et à comprendre comment ces lacunes entravent leur capacité à produire des textes clairs et cohérents.

Axe 2 : Les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés

Questions concernées : Q1, Q7, Q8, Q10

Cet axe a pour but d'identifier les erreurs les plus fréquentes commises par les élèves dans leurs productions écrites, les types de textes qui posent problème, ainsi que les par les enseignants pour les évaluer. Il s'intéresse aussi aux obstacles qui freinent les élèves dans cette compétence.

Axe 3 : Les stratégies d'amélioration de la production écrite et leur efficacité

Questions concernées : Q2, Q3, Q9

Ce dernier axe cherche à explorer les différentes stratégies pédagogiques utilisées pour améliorer la production écrite des apprenants. Il s'intéresse aussi à leur efficacité en classe, notamment en ce qui concerne le temps consacré à l'écriture, les outils employés, et les méthodes pour remédier aux erreurs.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de faire intervenir deux variables importantes : le sexe des enseignants et leurs années d'expérience professionnelle.

L'objectif était de vérifier si ces deux éléments pouvaient influencer les perceptions ou les pratiques déclarées dans l'enseignement de la production écrite en FLE. Après l'analyse des réponses au questionnaire, il est apparu que la variable "sexe" n'a eu aucun impact significatif sur les réponses, les enseignants hommes et femmes ont globalement fourni des avis similaires concernant les difficultés rencontrées, les stratégies pédagogiques utilisées ou encore leur perception du programme. Cette homogénéité des réponses laisse penser que les pratiques d'enseignement en production écrite sont davantage influencées par des facteurs classiques ou pédagogiques que par le genre. En revanche, la variable "années d'expérience" a joué un rôle plus notable. Les enseignants ayant une longue expérience dans le domaine ont souvent proposé des réponses plus détaillées, évoquant des stratégies diversifiées, une meilleure capacité d'adaptation au niveau des élèves et une vision plus critique du programme. À l'inverse, les enseignants débutants ont exprimé davantage de difficultés, notamment face à la gestion des erreurs des élèves due souvent au manque de ressources.

Ainsi, l'expérience professionnelle semble favoriser une meilleure maîtrise des outils de remédiation et une plus grande autonomie dans la mise en œuvre des activités de production écrite.

II - Interprétation et analyser du questionnaire :

Nous avons choisi le questionnaire comme un outil principal de notre recherche. Nous voulons explorer notre problématique de recherche du point de vue de l'enseignant. Après avoir testé l'outil et structuré notre questionnaire, nous avons le distribuer aux 25 enseignants. (20 FEMMES), et (05 HOMMES). En majorité se sont des enseignants expérimentés dans l'enseignement de FLE.

Notre questionnaire se compose de dix questions, sept d'entre elles sont fermées, deux autres sont semi ouvertes et une dernière ouverte.

Pour mieux organiser notre travail et répondre à nos objectifs de recherche, nous avons regroupé les questions du questionnaire en axes. Chaque axe correspond à un aspect précis de la problématique et permet de traiter un objectif spécifique de notre étude.

Cela facilite l'analyse des réponses et rend les résultats plus clairs.

II.1 - L'impact des compétences linguistiques sur la production écrite :

Cet axe regroupe les questions qui suivent :

- **Q4** : Quelles sont les principales causes des erreurs répétitives en production écrite ?
- **Q5** : Quels types de textes vos élèves ont-ils le plus de difficulté à rédiger ?
- **Q6** : Quels types d'erreurs sont les plus récurrentes dans les productions écrites de vos élèves ?

Pour objectif d'analyser les lacunes linguistiques des apprenants (vocabulaire, grammaire, orthographe) et leur impact sur la qualité de leurs productions écrites.

II.1.1 Causes des erreurs répétitives en production écrite :

Dans l'enseignement du FLE au primaire, la production écrite représente un véritable défi pour les apprenants, en particulier lorsqu'ils ne disposent pas de bases linguistiques solides. En Algérie, cette difficulté est remarquée par le statut du français comme langue étrangère et par un environnement scolaire où le temps et les ressources consacrés à l'apprentissage de la langue sont souvent insuffisants. Cuq, Jean-Pierre (2003 : 78) souligne que la maîtrise des règles grammaticales, du vocabulaire et de l'orthographe constitue une base indispensable pour toute

production écrite efficace. Sans ces compétences, l'élève éprouve des difficultés à structurer sa pensée, à formuler des phrases correctes et à communiquer clairement. À travers les réponses recueillies auprès des enseignants, nous allons analyser comment ces lacunes linguistiques influencent directement la qualité des productions écrites des élèves de 5^e année primaire.

L'analyse des réponses fournies par les **25 enseignants** met en évidence une réalité indiscutable : les compétences linguistiques fondamentales, à savoir la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et l'organisation des idées, jouent un rôle central dans la qualité de la production écrite des élèves de 5^e année primaire. Ces compétences sont à la base de toute capacité à rédiger un texte cohérent, compréhensible et correct. La majorité des enseignants interrogés considèrent que les lacunes dans ces domaines constituent des obstacles majeurs auxquels les apprenants font face lorsqu'ils écrivent.

Plus précisément, les enseignants accordent les erreurs fréquentes commises par leurs élèves à plusieurs causes. **Dix enseignants** citent en premier lieu des difficultés grammaticales et orthographiques, ce qui montre une faible maîtrise des règles fondamentales de la langue.

Cette faiblesse peut s'expliquer par une approche pédagogique souvent centrée sur la mémorisation des règles grammaticales, sans utilisation réelle dans des situations d'expression écrite authentiques. Par ailleurs, **cinq enseignants** considèrent le manque de vocabulaire comme l'une des causes des erreurs, montrant que l'enrichissement du vocabulaire est essentiel à la production écrite. D'autres évoquent des difficultés dans l'organisation des idées (**3 enseignants**), l'absence d'habitude de lecture (**2 enseignants**),

Cinq enseignants évoquent également l'influence de la langue maternelle, soulignant que la tendance à traduire depuis celle-ci peut compliquer l'usage correct de la grammaire et de la syntaxe en français, surtout dans un contexte où les élèves utilisent principalement l'arabe dialectal ou le tamazight à la maison.

Ces observations, issues du terrain, confirment les principes des théories didactiques contemporaines. En effet, comme l'affirme plusieurs didacticiens, la compétence écrite repose sur une base linguistique solide : sans une bonne maîtrise des structures grammaticales, du lexique et des normes orthographiques, il devient impossible pour un apprenant de construire un texte qui ait du sens. Les erreurs grammaticales, souvent liées à la conjugaison, à l'accord en genre et en nombre ou à la ponctuation, perturbent non seulement la lisibilité du texte, mais aussi la capacité de l'élève à transmettre une idée claire.

Cette insuffisance linguistique est aggravée par le **contexte d'apprentissage spécifique en Algérie**, où le français est enseigné comme langue étrangère avec un temps d'exposition limité. Dans de nombreuses écoles primaires, les élèves bénéficient de seulement quelques heures de français par semaine, ce qui réduit considérablement les possibilités de pratiquer la langue de manière régulière et significative. De plus, les conditions matérielles, surcharge des classes, absence de bibliothèque scolaire, manque de ressources adaptées, compliquent encore plus l'accès à la langue écrite.

L'organisation des idées, élément central de la compétence textuelle, est également perçue comme une difficulté majeure. Les enseignants soulignent que leurs élèves ont du mal à structurer un texte, à organiser des paragraphes, ou encore à assurer la cohérence entre les différentes parties de leur production. Cette faiblesse s'explique non seulement par un manque de vocabulaire et de connecteurs logiques, mais aussi par un enseignement qui reste parfois trop concentré sur la phrase, en négligeant la cohérence globale du texte. Comme l'indiquent Dolz et Schneuwly (2001 : 7), la compétence en production écrite ne se limite pas à l'accumulation de phrases grammaticalement correctes : elle exige la maîtrise des formes et types de textes, des structures textuelles et des stratégies d'organisation de l'information. La compétence en production écrite ne se limite pas à l'accumulation de phrases grammaticalement correctes : elle exige la maîtrise des formes et types de textes, des structures textuelles et des stratégies d'organisation de l'information.

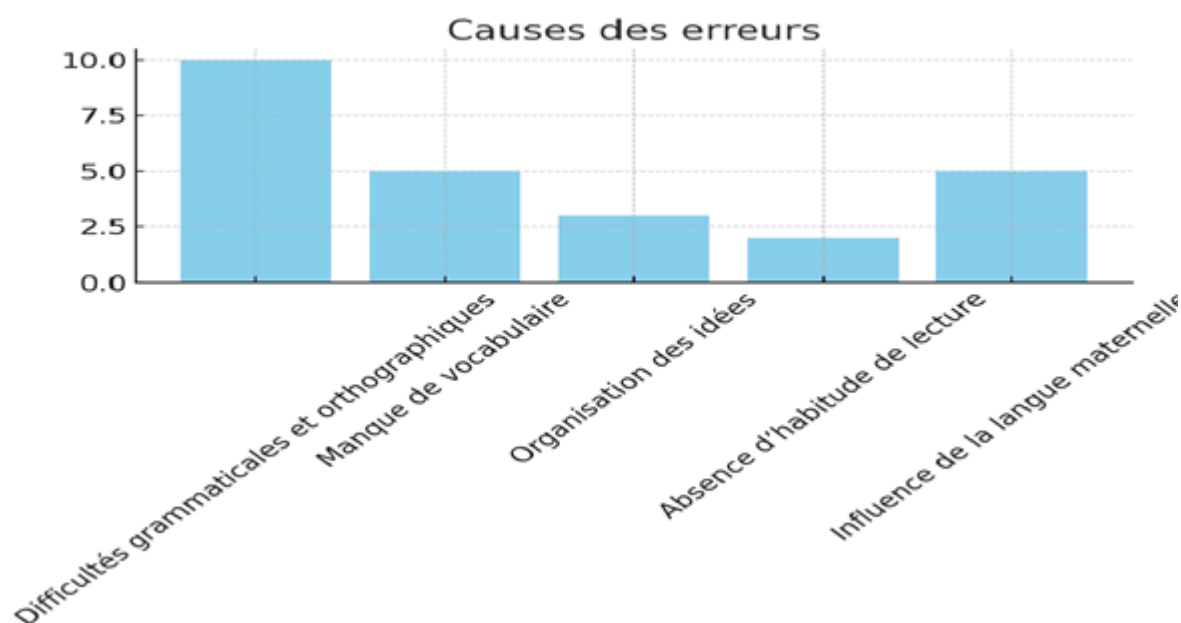


Figure 01 : Les principales causes des erreurs répétitives.

II.1.2. les types de textes les plus difficiles à rédiger :

À travers les réponses obtenues, il apparaît que certains types de textes posent plus de difficultés que d'autres dans l'enseignement de la production écrite. Lorsque les enseignants ont été interrogés sur le type de texte le plus difficile à faire rédiger par leurs élèves, **13 d'entre eux ont mentionné le texte descriptif**, **7 enseignants ont évoqué le texte narratif**, tandis que **5 enseignants ont cité le dialogue**.

Le texte descriptif est donc perçu comme le plus difficile à produire pour la majorité des enseignants. Cette difficulté peut s'expliquer par les exigences spécifiques de ce type de texte. En effet, la description demande non seulement un vocabulaire riche et précis, mais aussi une capacité d'observation, ainsi qu'une structuration claire des idées. Les élèves doivent apprendre à représenter des objets, des lieux ou des personnes en mobilisant des adjectifs variés, en respectant une logique d'organisation et en respectant la cohérence entre les idées et les phrases. Or, pour des élèves de 5^e année primaire, ces compétences ne sont pas encore bien développées. Ils se contentent souvent de phrases simples et répétitives, sans explication ni détails pertinents. Ce qui rend l'activité de la description particulièrement difficile, surtout en français langue étrangère où le vocabulaire disponible est souvent limité.

Le texte narratif, bien que plus familier pour certains élèves, reste également un exercice complexe. Raconter une histoire demande le respect d'une méthode précise, le respect des temps verbaux et une organisation en trois parties : une situation initiale, des événements, et une situation finale. Les enseignants remarquent fréquemment que leurs élèves ont du mal à construire une idée cohérente, oublient les étapes essentielles du récit ou mélangent les temps. Par ailleurs, le texte narratif demande une certaine créativité, un effort mental et une connaissance de comment choisir le bon vocabulaire.

Enfin, le dialogue est cité par un plus petit nombre d'enseignants, mais reste un type de texte différent avec ses propres règles. Il amène les élèves à comprendre les règles de ponctuation, à identifier les différents rôles et à créer des échanges cohérents et naturels. Bien que les élèves aiment inventer des dialogues, ils éprouvent souvent des difficultés à les écrire correctement : Problème de séparation entre les phrases des personnages et la narration, l'utilisation incorrecte de la ponctuation dans les dialogues, et le manque de fluidité dans les échanges caractérisé par la composition des discours peu clairs ou mal construits.

En résumé, cette question montre que les types de textes les plus difficiles à rédiger pour les élèves sont ceux qui demandent de bien organiser les idées, de choisir les bons mots, et de respecter certaines règles d'écriture, ce qui reflète une pratique de l'écriture encore faible et peu autonome. Le texte descriptif est celui qui pose le plus de problèmes, car les élèves ont souvent un vocabulaire limité et ne savent pas comment décrire clairement ce qu'ils voient ou imaginent. Ces résultats montrent donc que l'enseignant doit proposer des activités simples, progressives et adaptées à chaque type de texte, en tenant compte du niveau de ses élèves et de leurs besoins dans l'apprentissage du FLE, en intégrant des modèles de textes, des aides visuelles ou des schémas narratifs pour mieux accompagner les élèves dans la production de ces genres textuels.

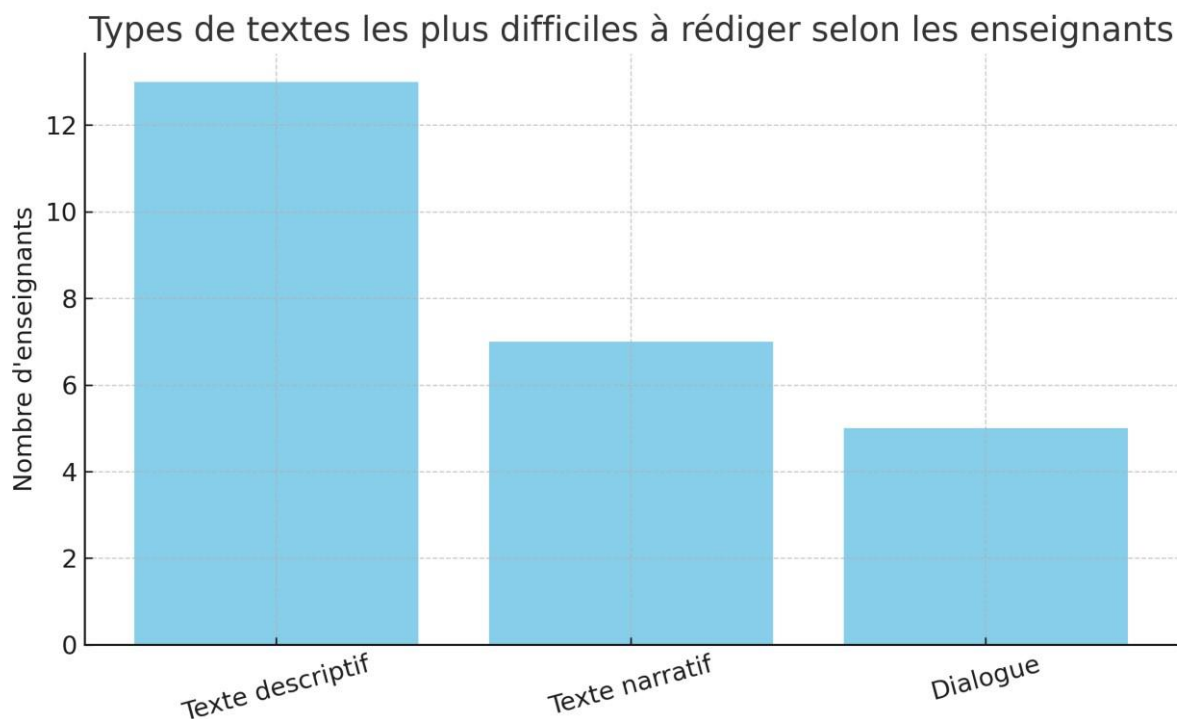


Figure 2 : Types de textes les plus difficiles à rédiger selon les enseignants

II.1.3- Les d’erreurs les plus récurrentes dans la production écrite des élèves de 5AP :

Quant aux types d’erreurs les plus fréquents, **18** enseignants mentionnent les erreurs grammaticales et orthographiques, et **7 enseignants** insistent plus spécifiquement sur les fautes d’orthographe lexicale. Ces chiffres soulignent un enseignement souvent déconnecté des contextes réels : la grammaire est souvent enseignée de manière isolée, comme un ensemble de règles à mémoriser, sans véritable lien avec des situations de communication véridiques ni avec des activités de production écrite. Dans ce cadre, les élèves acquièrent parfois les règles « en théorie », mais ils éprouvent des difficultés à les utiliser dans des écrits libres, où la mobilisation de plusieurs compétences simultanées telles que l’orthographe, le vocabulaire, et la cohérence textuelle, renforce l’effort mental requis. Ce décalage entre l’apprentissage formel et l’usage réel de la langue, cela met en évidence un enseignement qui manque encore de lien avec la réalité. Comme l’indiquent plusieurs didacticiens, seule une approche intégrée, reliant la grammaire, le vocabulaire et l’orthographe à la production écrite, permettrait aux élèves de mieux comprendre l’utilité de ces règles et de les appliquer de manière plus efficace.

Enfin, un autre facteur important doit d’être souligné : la faible culture de la lecture chez les élèves algériens. Plusieurs enseignants regrettent que leurs élèves ne lisent presque jamais en

dehors des textes imposés durant les cours. Or, La lecture régulière est un moyen primordial pour acquérir les structures de la langue, les expressions courantes et la logique du texte. Un élève lecteur est naturellement plus à l'aise pour écrire, car il a été exposé à des modèles de discours variés et structurés.

En somme, l'analyse des données montre que la production écrite des élèves est désorientée par des lacunes linguistiques profondes, auxquelles s'ajoutent des problèmes liés à la structuration des idées, au manque de pratique, et à l'environnement d'apprentissage. Ces constats, confirmés à la fois par la littérature scientifique et les témoignages du terrain, soulignent la nécessité de repenser l'enseignement du FLE en Algérie. Il est désormais indispensable de proposer une pédagogie de l'écrit intégrée et cohérente. Qui favorise la lecture, valorise l'écriture, et relier les règles de la langue à des activités d'écriture. Une telle approche est essentielle pour permettre aux élèves de maîtriser la langue et produire des textes bien construits et pertinents.

L'étude des réponses des enseignants révèle clairement que les compétences linguistiques de base grammaire, vocabulaire, orthographe et organisation des idées sont au cœur des difficultés rencontrées par les élèves de 5^e année dans la production écrite. Ces lacunes, dégagées par un environnement scolaire peu favorable à la pratique du français et par un enseignement parfois trop centré sur la théorie, empêchent la capacité des élèves à rédiger des textes cohérents, compréhensibles et structurés.

Les enseignants identifient non seulement les faiblesses linguistiques, mais aussi les conséquences pédagogiques d'un manque de lecture, d'un temps d'exposition réduit, et d'une approche réduite de l'apprentissage. Ce fait rejoint les réflexions des didacticiens qui défendent pour une pédagogie intégrée, où la langue est enseignée en lien direct avec des tâches d'écriture significatives.

Face à ces constats, il devient urgent d'adopter une démarche plus globale, qui valorise l'écriture dès le plus jeune âge, associe profondément la lecture et la production écrite, et redonne sens aux apprentissages linguistiques. Ce changement de perspective permettrait aux apprenants de mieux mobiliser leurs connaissances et de développer progressivement une Compétence rédactionnelle solide et autonome.

L'analyse montre que les enseignants utilisent plusieurs méthodes pour améliorer la production écrite, comme le renforcement du vocabulaire, des exercices ciblés et parfois des outils plus variés comme les jeux ou les cartes mentales. Cependant, le manque de régularité et de temps

dédié à l'écrit reste un obstacle. Pour progresser, il est important d'encourager des pratiques plus variées, régulières et adaptées au niveau des élèves, tout en soutenant les enseignants par des formations et des ressources pédagogiques.

En conclusion, l'analyse des réponses des enseignants met en lumière l'importance des compétences linguistiques dans le développement de la production écrite chez les élèves de 5^e année primaire. Les difficultés grammaticales, le manque de vocabulaire, les fautes d'orthographe et les problèmes d'organisation des idées freinent la capacité des apprenants à rédiger des textes cohérents et compréhensibles. Ces lacunes sont souvent remarquées par un manque de pratique, une faible exposition à la langue française, et une absence de lien entre les savoirs linguistiques et les tâches d'écriture. Pour remédier à cette situation, il est fondamental de mettre en place une pédagogie intégrée, qui encourage la lecture, donne du sens à l'écriture, et valorise des activités variées et motivantes. Ce changement permettrait aux élèves de construire une compétence rédactionnelle plus solide, durable et adaptée aux exigences scolaires.

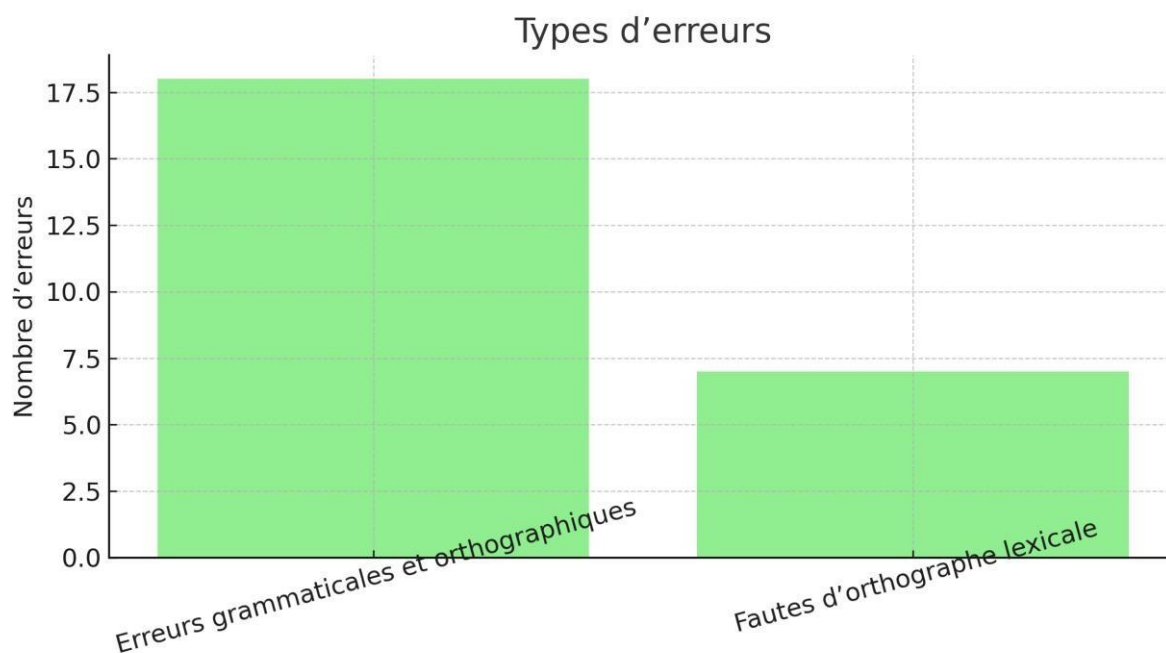


Figure 3 : les types d'erreurs les plus répétitives chez les élèves.

II.2 : Les stratégies d'amélioration de la production écrite et leur efficacité :

Ce dernier regroupe les questions suivantes :

- **Q1** : Que pensez-vous du programme de production écrite proposé en 5e année primaire ?
- **Q7** : Quels critères utilisez-vous pour évaluer les productions écrites ?
- **Q8** : Selon vous quels sont les principaux obstacles rencontrés par les élèves dans la production écrite, autant qu'enseignant de FLE ?
- **Q10** : Vos élèves arrivent-ils à repérer et corriger leurs propres erreurs ?

Cet axe a pour but d'identifier et d'analyser les différentes stratégies pédagogiques que les enseignants de FLE adoptent pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves en production écrite. Il vise également à évaluer dans quelle mesure ces stratégies favorisent l'autonomie des élèves dans la détection et la correction de leurs erreurs.

La réussite des élèves en production écrite dépend en grande partie de la pertinence du programme scolaire ainsi que des méthodes employées par les enseignants. Le programme de FLE, en tant que cadre structurant, joue un rôle fondamental puisqu'il oriente les contenus, les objectifs et les activités proposés en classe. Comprendre la perception des enseignants vis-à-vis de ce programme est donc essentiel pour évaluer si les outils et les démarches pédagogiques sont adaptés aux besoins réels des élèves, notamment en contexte algérien où les différences linguistiques peuvent être importantes.

II.2.1-Que pensez-vous du programme ?

Passons à l'analyse de la première question, Le programme de FLE de 5e année primaire est la première base à partir de laquelle se construit toute la dynamique d'enseignement/apprentissage, notamment en production écrite. Il structure les objectifs linguistiques, les compétences à développer et les méthodes pédagogiques à adopter.

L'analyse des réponses des enseignants met en lumière des conceptions différentes, significatives à la fois de la réalité du terrain et des limites du programme actuel.

Une majorité d'enseignants (**12 sur 25**) considèrent le programme comme facile et adapté aux besoins des élèves. Cette vision positive laisse penser que les pédagogies suivies (types de

textes à produire, vocabulaire et grammaire) sont dans l'ensemble cohérents avec les capacités des apprenants de cet âge. Cela signifie que les standards du programme ne dépassent pas les compétences linguistiques et cognitives des élèves de 5^e année primaire, ce qui rend l'enseignement plus fluide pour les enseignants et plus accessible pour les apprenants. Cette cohérence entre le programme et le niveau réel des élèves permet aux enseignants de travailler dans de meilleures conditions. En effet, lorsque le programme est bien adapté, les enseignants peuvent avancer à un rythme raisonnable, sans avoir à simplifier continuellement les consignes ou à sauter certaines étapes. Ils peuvent aussi mieux planifier leurs activités, proposer des exercices progressifs et aider les élèves à progresser en production écrite de manière structurée. Cette adéquation rejoint les principes de la pédagogie de (Bruner, 1983), selon lesquels une bonne méthode d'apprentissage repose sur un encadrement progressif, à la portée de l'élève. Effectivement, cela signifie que l'enseignant assure un accompagnement provisoire destiné à guider l'élève vers l'autonomie : il aide l'élève à passer les étapes difficiles, puis se retire progressivement lorsque celui-ci devient plus autonome. Dans le cadre de la production écrite, cela peut se traduire par l'utilisation de modèles de textes, de grilles de relecture, ou encore de consignes claires et espacées.

De ce fait, un programme conçu de manière pertinente représente un véritable soutien pédagogique pour les enseignants. Il offre des repères clairs et des objectifs réalistes, tout en laissant une certaine liberté pour adapter les activités aux besoins de chaque classe. Cela participe à établir un climat d'apprentissage plus tranquille, où les élèves peuvent s'exprimer à l'écrit avec plus de confiance, et où les enseignants peuvent jouer pleinement leur rôle de guide.

Cependant, **3 enseignants** sur 25 perçoivent le programme comme trop complexe. Cette Point de vue isolé, mais significatif, mérite une attention particulière, car il peut révéler des obstacles concrets rencontrés sur le terrain. Cette perception de complexité peut s'expliquer par plusieurs facteurs : une surcharge des contenus à enseigner, un rythme trop rapide dans l'enchaînement des séquences pédagogiques, ou encore un manque d'outils permettant d'adapter les apprentissages aux niveaux très variés des élèves.

En effet, dans le contexte algérien, les classes sont souvent très hétérogènes. Tous les élèves n'ont pas le même rapport au français : pour beaucoup, ce n'est ni la langue maternelle ni la langue parlée au quotidien. Cela signifie que leur exposition au français est parfois limitée à l'école, ce qui ralentit l'acquisition de vocabulaire, de structures grammaticales et de

compétences en expression écrite. Dans ce contexte, certains objectifs du programme peuvent paraître compliqués, certainement inaccessibles pour les élèves les plus en difficulté.

Par ailleurs, ce sentiment de complexité peut être renforcé par un manque de formation continue adaptée pour les enseignants. Ces derniers doivent souvent faire face à des défis pédagogiques importants, sans bénéficier de ressources actualisées ou de manuels conçus pour répondre aux réalités linguistiques et culturelles locales. L'absence d'outils didactiques rend l'application du programme plus difficile, surtout dans les zones éloignées ou défavorisées.

Une proportion significative d'enseignants (**10 sur 25**) considèrent que le programme est équilibré mais améliorable. Cette réponse nuancée attire notre attention sur le fait que, malgré ses qualités, le programme gagnerait à être revu pour mieux correspondre aux besoins actuels des élèves. Par exemple, une partie significative des enseignants relève une insuffisance d'activités pédagogiques visant à encourager la production écrite libre, la créativité ou la remédiation des erreurs. Le programme met davantage l'accent sur les compétences grammaticales et lexicales que sur l'expression personnelle. Or, comme le souligne Jean-Paul Bronckart (1996, p. 78), L'enseignement de la production écrite doit dépasser la simple maîtrise formelle des règles linguistiques pour s'appuyer sur une approche fonctionnelle, centrée sur la communication et le sens, employée dans de véritables situations d'enseignement.

Dans le contexte algérien, ce déséquilibre entre les conceptions du programme et la réalité de terrain est fréquent. D'un côté, les objectifs pédagogiques visent à développer chez l'élève une compétence claire, mais, les moyens disponibles dans les écoles primaires, classes surchargées, manque de ressources, formation parfois insuffisante, freinent la mise en œuvre de ces objectifs. Cette inadaptation est relevée dans plusieurs travaux de didacticiens algériens, comme ceux de Mebarki (2014, p. 112) ou Benmoussat (2010, p. 89), qui insistent sur le besoin d'harmoniser le programme avec les environnements linguistiques et culturels variés de nos élèves.

En somme, cette question montre que si le programme est perçu comme globalement satisfaisant, il nécessite tout de même des ajustements pour faciliter l'enseignement de la production écrite, notamment en fournissant aux enseignants des outils concrets de remédiation, des contenus adaptés aux niveaux réels des élèves, et des activités valorisant l'autonomie et l'auto correction. Cela s'inscrit dans la logique des approches didactiques centrées sur l'élève (approche par compétences, pédagogie différenciée), de plus en plus valorisées dans les pédagogies officielles, mais encore insuffisamment appliquées sur le terrain.

Après avoir examiné la perception des enseignants sur l'adéquation du programme, il est également essentiel de s'intéresser à la capacité des élèves à repérer et corriger leurs propres erreurs, un indicateur clé de leur autonomie en production écrite.

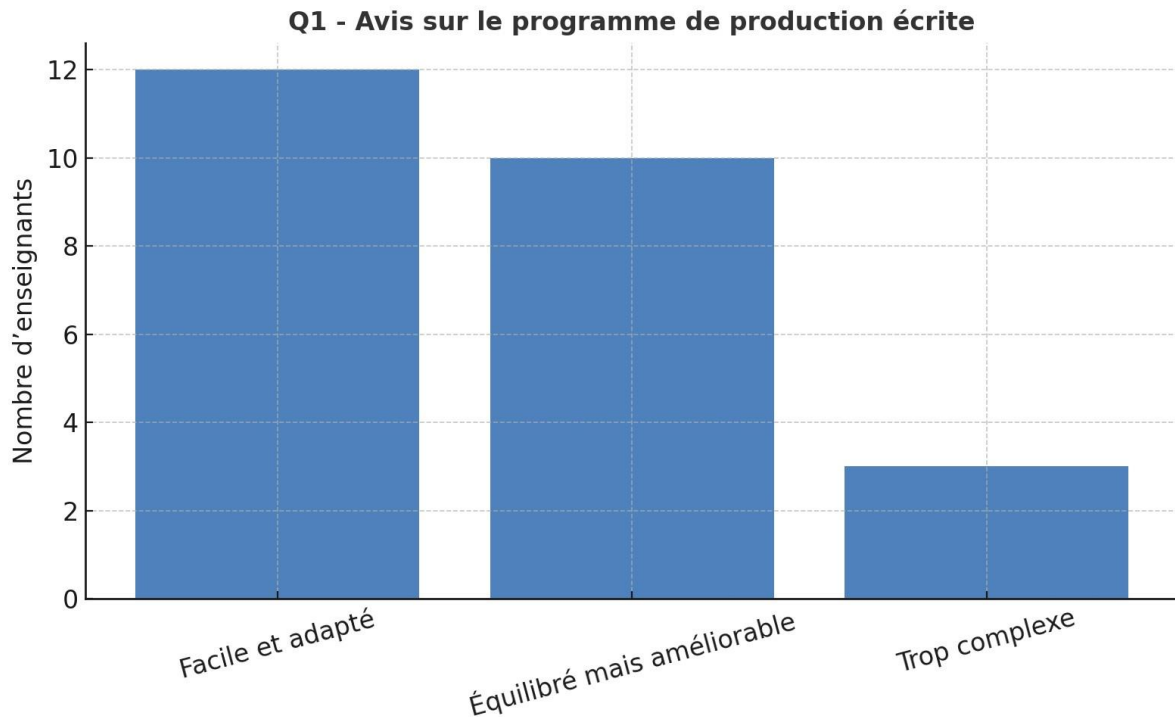


Figure 4 : avis des enseignants sur le programme de FLE en 5AP.

II.2.2- Quels critères utilisez-vous pour évaluer les productions écrites ?

Parmi les critères utilisés pour évaluer les productions écrites des élèves, la **correction grammaticale** est celle qui revient le plus souvent : **10 enseignants** l'ont choisie. Cela montre que l'évaluation en 5e année primaire repose surtout sur le respect des règles de grammaire. Cette manière de faire reflète une approche centrée sur la langue, où l'on cherche à corriger les fautes plutôt qu'à comprendre le sens général du texte. En Algérie, cela peut s'expliquer par l'importance donnée à la langue « correcte » à l'école, et par les examens qui mettent l'accent sur la précision. Mais se concentrer uniquement sur la grammaire peut empêcher les élèves de s'exprimer librement, car ils ont peur de faire des fautes.

Comme l'explique Astolfi, l'école donne souvent à l'erreur un sens négatif, alors qu'elle est en réalité un outil d'apprentissage (Astolfi, 1997 : 42). Si l'on met trop l'accent sur la correction

grammaticale, on risque d'installer une peur de se tromper qui freine la prise de parole et l'écriture. L'élève écrit alors pour éviter l'erreur, et non pour communiquer.

Ensuite, **la cohérence et la logique des idées** ont été citées par **8 enseignants**. Ce résultat montre que certains enseignants tiennent aussi compte du sens du texte, de la manière dont les idées sont liées entre elles. Cette vision rejoint l'approche communicative, où l'écriture est considérée avant tout comme un acte de communication. Il ne s'agit pas seulement de produire des phrases correctes, mais de transmettre des idées de manière claire et compréhensible. Cela correspond aussi aux principes de l'approche actionnelle, recommandée dans le CECRL, qui insiste sur des tâches langagières réelles, comme rédiger une lettre ou raconter une histoire. Écrire, ce n'est pas seulement faire des phrases correctes, c'est aussi transmettre un message clair. Comme l'expliquent Cuq et Gruca (2003 :245), en FLE, il faut apprendre à écrire de manière compréhensible et bien structurée. Cela montre une ouverture vers une évaluation plus centrée sur la.

En ce qui concerne **l'orthographe**, **5 enseignants** l'ont citée. Ce nombre même semble faible, car l'orthographe est considérée comme très importante à l'école. Cela montre que certains enseignants commencent à accepter que les fautes d'orthographe font partie de l'apprentissage. Cette attitude est plus bienveillante, car elle permet aux élèves d'écrire sans trop de stress.

Enfin, **2 enseignants** ont mentionné d'autres critères comme **la ponctuation** et **l'organisation du texte**. Ces éléments sont aussi très importants, surtout à la fin du primaire, car les élèves doivent apprendre à écrire de vrais textes (avec une introduction, un développement, une conclusion). La ponctuation aide à mieux comprendre le texte, et l'organisation donne une structure logique. Le fait que peu d'enseignants parlent de ces critères peut montrer un manque de formation, ou bien que l'école insiste encore trop sur la grammaire, et pas assez sur la façon de structurer les idées.

En résumé, l'analyse des critères d'évaluation choisis par les enseignants montre que la priorité est donnée à la correction grammaticale, au détriment parfois du sens et de la structuration du texte. Toutefois, certains critères comme la cohérence des idées ou l'organisation commencent à émerger, ce qui traduit une évolution vers une évaluation plus globale et plus communicative.

Pour aller plus loin dans cette démarche, les enseignants pourraient utiliser des grilles d'évaluation, qui prennent en compte à la fois la langue, le contenu, et l'organisation. Ils pourraient aussi impliquer les élèves dans leur propre évaluation, par exemple avec des

autoévaluations simples ou des corrections entre pairs, ce qui renforcerait leur autonomie et leur confiance.

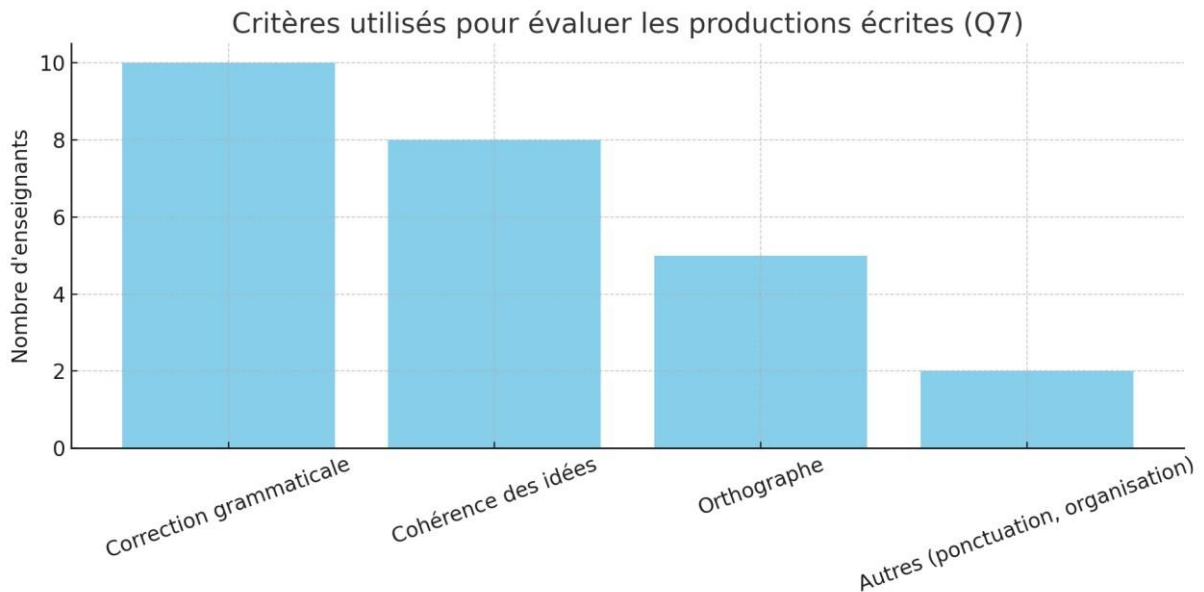


Figure 5 : les critères d'évaluation utilisés en production écrites

II.2.3- les principaux obstacles rencontrés par les élèves dans la production écrite, autant qu'enseignant de FLE :

La question 8 vise à identifier les principaux obstacles auxquels les élèves de 5e année primaire sont confrontés dans la production écrite en FLE, selon la perception des enseignants. L'analyse des réponses permet de dégager plusieurs facteurs qui entravent le développement de la compétence rédactionnelle.

Le premier obstacle cité par les enseignants est **le manque de pratique**, mentionné par **10** répondants. Ce chiffre élevé montre que les élèves n'écrivent pas assez, ni en classe ni à la maison. L'écriture présentant une compétence qui s'acquiert à travers un entraînement régulier, cette absence de pratique freine fortement les progrès. Or, comme le souligne Rispaïl (2004 : 56), « on n'apprend à écrire qu'en écrivant », c'est-à-dire que la production écrite doit être intégrée de façon systématique dans les pratiques pédagogiques. Dans de nombreuses écoles algériennes, notamment en zones défavorisées, les enseignants disposent de peu de temps pour la rédaction, et les élèves n'ont pas toujours l'occasion de produire des textes variés et personnels. Ce manque d'exposition à l'écriture limite non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité à organiser ses idées.

Le manque de ressources pédagogiques adaptées est également un facteur préoccupant, mentionné par **7 enseignants**. Dans plusieurs établissements, les enseignants doivent se satisfaire de manuels scolaires peu illustrés et peu interactifs. Ces ressources sont souvent centrées sur la grammaire et la conjugaison, en négligeant d'autres activités motivantes de production écrite. En l'absence de fiches de remédiation, de supports visuels, ou de modèles de textes accessibles, les élèves ne disposent pas de repères clairs pour rédiger. Ce manque d'outils pédagogiques adaptés rend difficile la tâche des enseignants, qui doivent penser à réduire les activités d'écriture à de simples exercices simples. Dans le contexte algérien, ce problème est accentué par le manque de formation continue et de ressources numériques disponibles dans les écoles.

Le manque de confiance en soi est également mentionné comme un obstacle, bien qu'il n'ait pas été chiffré précisément dans les réponses. Ce facteur délicat est pourtant fondamental.

Lorsqu'un élève doute de ses capacités, il évite de s'exprimer, prend peu de risques et se contente de recopier ou d'imiter. Cette insécurité peut être renforcée par un environnement scolaire trop centré sur la correction des fautes, sans valorisation des réussites. Selon Vygotsky (1934/1997 : 100), l'estime de soi est essentielle pour progresser, car l'élève n'ose pas s'engager dans la tâche si elle lui paraît trop difficile. En FLE, où les élèves sont exposés à une langue qu'ils ne maîtrisent pas totalement, la peur de faire des erreurs bloque souvent la volonté personnelle. Il devient donc nécessaire de créer un climat de confiance, où l'erreur est acceptée et analysée, plutôt que battue.

Enfin, **4 enseignants** ont proposé d'autres obstacles spécifiques, qui méritent une attention particulière tels que l'absence de concentration, qui empêche les élèves de maintenir un effort d'écriture dans la durée. Cette difficulté peut être liée à des facteurs extérieurs (bruit, fatigue) mais aussi à un manque d'intérêt pour la tâche, aussi, une faible base de vocabulaire constitue un frein majeur, car sans les mots, il devient difficile d'exprimer ses idées. Également, la dépendance à la langue maternelle est aussi un facteur important car les élèves ont souvent tendance à penser en arabe ou en tamazight, puis à traduire en français, ce qui entraîne des erreurs.

Enfin, l'absence de lecture est soulignée par certains enseignants. Un élève qui ne lit pas régulièrement n'a pas de modèles linguistiques en tête, ce qui rend difficile l'acquisition des structures de phrase, du style ou de la cohérence textuelle. Comme le rappelle Bruner (1983 :

45), l'exposition à la langue est essentielle pour construire des représentations mentales efficaces de ce qu'est un texte.

Tous ces éléments montrent que la production écrite en FLE ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi de facteurs affectifs, pédagogiques et cognitifs. Pour lever ces obstacles, il est donc nécessaire de proposer un enseignement de l'écrit global, progressif, et adapté au niveau réel des apprenants, en multipliant les occasions d'écrire à l'école, en diversifiant les supports et les types de textes, et surtout, en renforçant leur confiance en eux à travers une évaluation bienveillante et formative.

En somme, cette question met en lumière la complexité des obstacles à l'écriture en FLE et souligne l'importance d'un accompagnement pédagogique structuré, qui tienne compte de la réalité du terrain et des besoins spécifiques des élèves algériens.

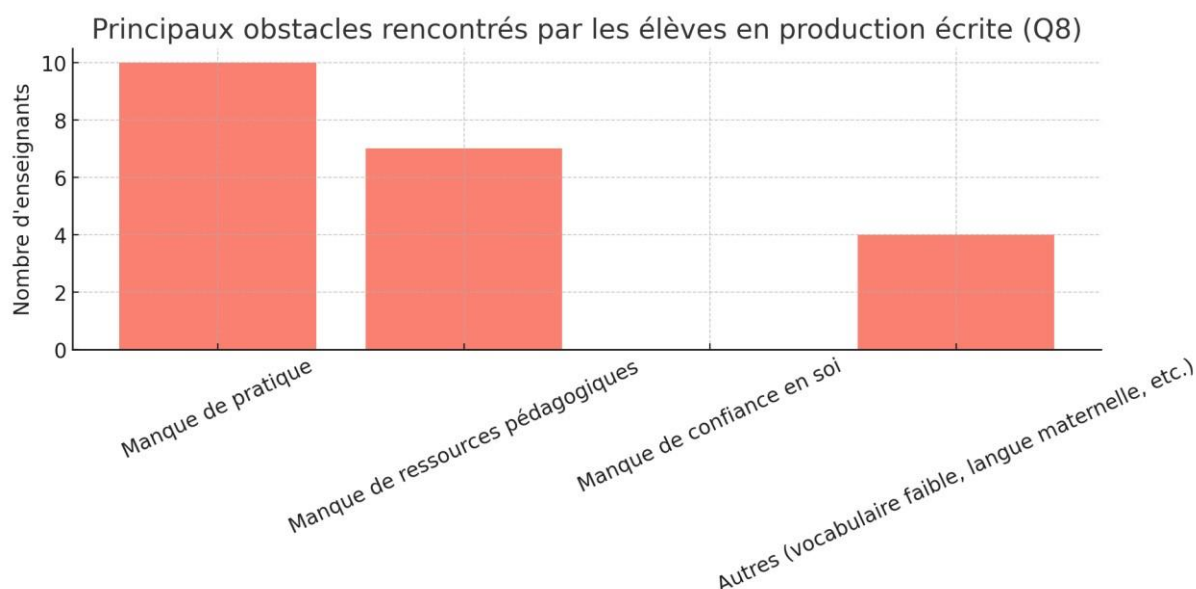


Figure 6 : les principaux obstacles rencontrés par les élèves en production écrite

II.2.4-Est ce que les élèves arrivent à repérer leurs fautes ?

Les données de la question 10 montrent clairement les limites de l'autonomie des élèves en sujet de correction de leurs productions écrites : **10 enseignants** affirment que leurs élèves corrigent avec aide, **8 autres** disent qu'ils corrigent rarement seuls, et **7** estiment qu'ils **ne repèrent** pas du tout leurs erreurs. Ces chiffres traduisent une difficulté généralisée à développer une véritable capacité d'auto-évaluation chez les élèves de 5^e année.

Cette faible autonomie s'explique en grande partie par le fait que les élèves n'ont pas encore acquis des compétences linguistiques suffisantes pour relire leur texte avec un regard critique. Comme le souligne Vygotsky, l'acquisition de l'autonomie passe par un accompagnement progressif de l'enseignant, qui guide l'élève pour atteindre un niveau supérieur d'autonomie. Or, dans la pratique, peu d'outils pédagogiques sont mis en place pour encourager cette transition, notamment dans des contextes algériens où l'enseignement du FLE reste souvent centré sur les règles formelles.

De plus, dans de nombreuses écoles, surtout en zones rurales, les enseignants déplorent le manque de temps et de ressources pour accompagner les élèves dans un travail approfondi de relecture. Dans ces conditions, il devient difficile d'installer des routines d'auto-correction ou d'intégrer des stratégies comme les grilles de relecture, l'écriture guidée ou les retours différés.

En résumé, cette difficulté à corriger ses erreurs reflète à la fois un déficit dans la maîtrise de la langue et une absence de dispositifs favorisant la réflexion sur l'écrit. Pour y remédier, il est essentiel d'inscrire la correction dans une démarche pédagogique progressive, explicite et adaptée au niveau réel des élèves.

Après avoir examiné l'adéquation du programme de FLE aux besoins des élèves, il arrive maintenant d'analyser la manière dont ces derniers interagissent avec leur propre production écrite, en particulier leur capacité à repérer et corriger leurs erreurs.

Cette question vise à évaluer le degré d'autonomie des élèves face à la correction de leurs erreurs en production écrite, un aspect essentiel du développement de compétences rédactionnelles solides. Les résultats sont les suivants :

10 enseignants affirment que leurs élèves arrivent à corriger leurs erreurs avec l'aide de

L'enseignant, **8 enseignants** estiment que les élèves corrigent rarement de manière autonome et **7 derniers** pensent que les élèves ne repèrent pas du tout leurs erreurs.

Ces chiffres confirment que, dans la majorité des cas, les élèves ne parviennent pas à corriger leurs erreurs seuls, ce qui souligne une faiblesse importante dans leur capacité d'autonomie et de relecture. Ce constat met en lumière la nécessité d'un accompagnement continu de la part de l'enseignant, sans lequel les élèves restent dépendants dans leur processus d'apprentissage.

Le fait que **10 enseignants** mentionnent que leurs élèves corrigent avec aide peut être expliqué de manière relativement positive : bien que les apprenants n'aient pas encore atteint

l'autonomie, ils sont capables d'améliorer leur production grâce à l'appui pédagogique de l'enseignant. Ce terme, introduit par **Bruner (1983, p. 6)**, désigne un soutien temporaire et ajusté offert par l'enseignant pour aider l'élève à accomplir une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul. L'enseignant intervient alors comme accompagnateur pédagogique du savoir, guidant progressivement l'apprenant vers une maîtrise plus autonome. Cette approche rejoint aussi la zone proximale de développement définie par Vygotsky (1934/1997, p. 100), où l'élève peut évoluer grâce à une aide appropriée.

Cependant, les **8 enseignants** qui affirment que leurs élèves ne corrigent que rarement leurs erreurs de manière autonome révèlent une fragilité dans l'acquisition des compétences langagières. Ces élèves ont peut-être acquis certaines règles, mais n'arrivent pas à les mobiliser de manière consciente et spontanée. Cela peut être lié à un enseignement trop centré sur des exercices techniques. Dans le contexte algérien, il faut également considérer que le français est une langue seconde, parfois même une langue étrangère selon les régions. Les élèves n'y sont pas suffisamment exposés en dehors de l'école, ce qui limite leur développement linguistique global.

Le fait le plus préoccupant est apporté par les **7 enseignants** qui déclarent que leurs élèves ne repèrent pas du tout leurs erreurs. Ce chiffre met en évidence un manque de conscience linguistique, c'est-à-dire la capacité à s'auto-observer, à identifier des erreurs par rapport à la norme, et à y remédier. Ce déficit peut résulter de plusieurs facteurs :

Un enseignement de l'écrit plus axé sur la copie ou la transcription que sur la production personnelle, une absence d'outils de relecture adaptés au niveau des élèves (fiches, listes de vérification, exemples d'erreurs courantes), un faible entraînement à la révision de textes, qui reste souvent une étape négligée dans les pratiques de classe.

Dans beaucoup d'écoles algériennes, la correction reste essentiellement menée par l'enseignant, parfois même sous forme de simple surlignage ou de notation, sans véritable interaction avec l'élève sur la nature de l'erreur.

Cela ne permet pas de créer une véritable culture de l'erreur, qui est essentielle à l'apprentissage. Or, selon les travaux de Jean-Pierre Astolfi, l'erreur est une étape normale, nécessaire, de la prise du savoir. Pour que les élèves apprennent à corriger leurs productions, il faut leur en donner les outils, le temps et l'habitude.

À partir de cela, il apparaît indispensable de mettre en place des stratégies pédagogiques précises visant à développer chez les élèves cette compétence de correction. Parmi ces stratégies, on peut envisager : des séances de relecture collective, où les erreurs sont discutées de manière bienveillante, l'usage de grilles de correction simplifiées adaptées au niveau de langue, la correction entre pairs, qui favorise une attitude plus active, l'intégration de jeux de repérage d'erreurs dans une démarche ludique.

Enfin, cette situation renforce la nécessité de former les enseignants à la remédiation en production écrite. Leur rôle est central : c'est à eux de créer les conditions d'un apprentissage efficace, où l'élève devient progressivement capable d'analyser ses propres écrits et ses erreurs de manière indépendante, de comprendre et d'y remédier.

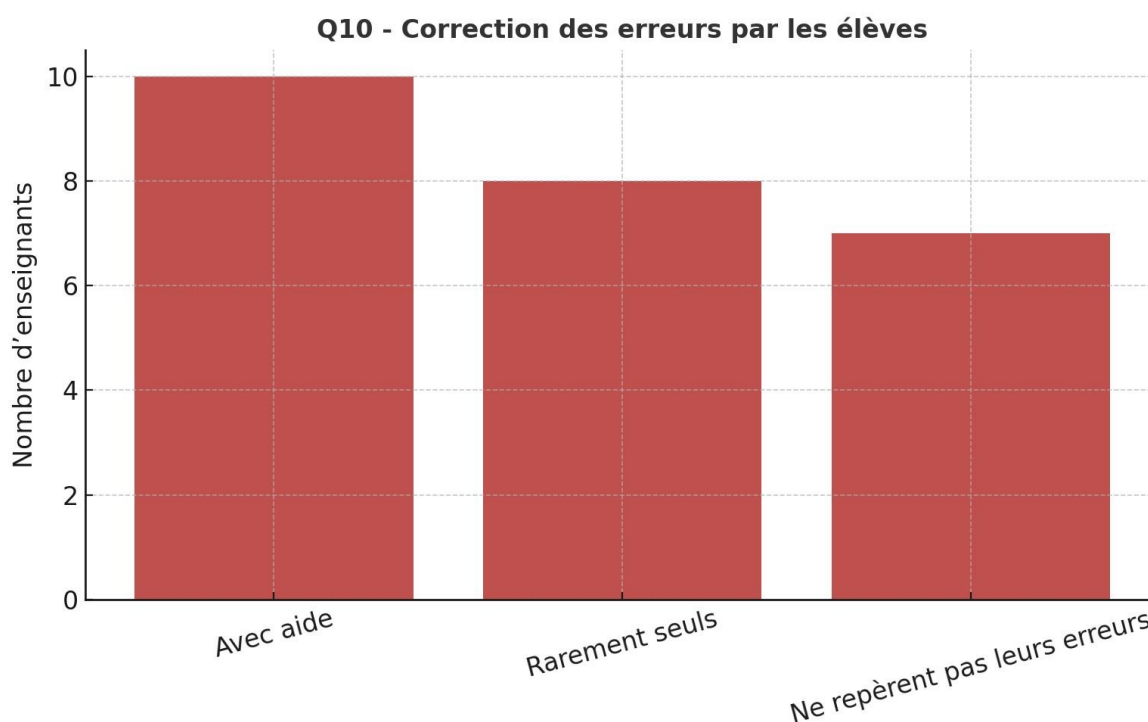


Figure 7 : Est ce que les élèves arrivent à repérer leurs fautes ?

II.3- Les méthodes pédagogiques des enseignants dans l'enseignement de la production écrite :

Dans cet axe nous regroupons les questions qui suivent :

- **Q2** : Quelles sont vos suggestions pour améliorer le niveau de rédaction chez les apprenants ?

- **Q3** : En moyenne, combien d'heures par semaine réservez-vous à la pratique de la production écrite ?
- **Q9** : Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à surmonter ces difficultés ?

Dans cet axe, nous cherchons à analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans l'enseignement de la production écrite en FLE. Il s'agit d'examiner les méthodes utilisées en classe, la gestion du temps consacré à cette activité, les difficultés fréquemment rencontrées, ainsi que les solutions pédagogiques adoptées pour y remédier. À travers cette analyse, nous visons à comprendre dans quelle mesure ces pratiques influencent la qualité des productions écrites des élèves de 5e année primaire, en lien avec les réalités du terrain éducatif algérien.

II.3.1- Suggestions pour améliorer le niveau de rédaction chez les apprenants :

D'après les réponses du questionnaire, une majorité significative d'enseignants **12** sur 25 considère l'enrichissement du vocabulaire comme une priorité essentielle pour améliorer la production écrite chez les élèves. Cette orientation reflète une réalité pédagogique largement reconnue : les difficultés des apprenants à rédiger des textes clairs, cohérents et variés sont souvent liées à un manque de vocabulaire. En effet, un lexique limité empêche l'élève d'exprimer ses idées avec précision, d'éviter les répétitions et de varier les structures, ce qui faiblit ses productions écrites. Dans le contexte algérien, cette problématique est accentuée par le fait que le français est une langue seconde, à laquelle les élèves sont principalement exposés dans le cadre scolaire. En dehors de la classe, les occasions d'entendre, de lire ou d'utiliser le français sont rares, ce qui limite l'enrichissement naturel du vocabulaire. C'est pourquoi plusieurs chercheurs, Galisson (1991 : 54) et Cuq (2004 : 65), soulignent l'importance de développer le lexique à travers des approches contextualisées, c'est-à-dire intégrées dans des situations concrètes, comme des lectures, des réseaux de mots ou des activités centrées sur les champs lexicaux. Cette approche permet à l'élève de comprendre le mot en contexte, de mieux le mémoriser et de le réutiliser plus facilement. Des pratiques pédagogiques comme les lectures guidées, les cartes mentales, les jeux de rôle, ou encore la constitution d'une « boîte à mots » enrichissent progressivement le stock lexical des apprenants tout en renforçant leur autonomie et leur confiance en eux. Ainsi, l'enrichissement lexical contextualisé apparaît non seulement comme une solution efficace pour surmonter les obstacles liés à la pauvreté lexicale, mais aussi

comme un levier essentiel pour favoriser une production écrite plus riche, plus fluide et mieux structurée.

Parmi les enseignants interrogés, **5 sur 25** ont souligné l'importance de favoriser l'expression orale pour améliorer les compétences rédactionnelles chez les élèves de 5^e année. Bien que cette tendance reste faible, elle révèle une approche pédagogique pertinente et appuyée par plusieurs théories didactiques. En effet, cette suggestion s'inscrit dans une vision communicative et cognitive de l'apprentissage du langage, selon laquelle la maîtrise de l'oral constitue un support fondamental pour accéder à l'écrit. D'un point de vue psycholinguistique, on considère que l'enfant commence à organiser sa pensée en la verbalisant : la parole précède l'écriture, elle en est une préparation naturelle. Cette idée est fortement défendue par (Vygotski, 1934/1997, p. 45), qui dans sa théorie interactionniste affirme que le langage est avant tout un outil de pensée, et que le développement cognitif se construit en grande partie grâce aux échanges verbaux avec les autres. Dans cette perspective, l'oral devient un terrain d'entraînement à la structuration des idées, à la logique du discours et à l'utilisation de connecteurs, autant d'éléments indispensables à une production écrite cohérente.

Encourager les élèves à s'exprimer à l'oral, à travers des récits, des descriptions, des dialogues, des débats ou des jeux de rôle, permet de renforcer leur fluidité verbale, d'enrichir leur vocabulaire et de les entraîner à construire des phrases complètes, organisées autour d'une idée principale. Ces pratiques aident l'élève à formuler sa pensée clairement, à manipuler des structures syntaxiques variées, et à prendre conscience des liens logiques nécessaires à toute rédaction. L'oral devient ainsi un outil de progression vers l'écrit, surtout pour les élèves qui peinent à commencer un texte ou à enchaîner des idées.

Cependant, dans le contexte scolaire algérien, cette démarche reste peu mise en œuvre, souvent par manque de temps dans les emplois du temps serrés, ou par absence de formation spécifique des enseignants à la valorisation de l'oral dans la classe de FLE.

Par ailleurs, certains enseignants peuvent distinguer l'oral comme une activité secondaire, moins "appréciable", et donc moins prioritaire que les exercices écrits. Pourtant, les élèves de 5^e année, âgés en moyenne de 10 à 11 ans, sont dans une phase de développement cognitif qui leur permet d'articuler oralement des récits simples, de décrire des images, de raconter des événements vécus ou imaginés. Ces activités peuvent constituer une base précieuse pour passer à l'écriture, notamment si l'on accompagne ce passage de manière guidée (par exemple, en

demandant aux élèves de réécrire leur récit oral sous forme de paragraphe, avec l'aide d'un schéma narratif ou d'un plan).

Ainsi, bien que peu d'enseignants aient mentionné cette stratégie dans le questionnaire (**seulement 5 sur 25**), favoriser l'expression orale représente une piste pédagogique riche et encore sous-exploitée dans l'enseignement du FLE en Algérie. Elle permet non seulement de libérer la parole des élèves, mais aussi de renforcer leur capacité à structurer et à formuler leurs idées, condition essentielle à une production écrite de qualité.

Une autre piste mentionnée par **3 enseignants sur 25** est l'utilisation des jeux d'écriture pour améliorer la production écrite. Bien que cette suggestion soit moins fréquente, elle mérite une attention particulière car elle propose une approche à la fois ludique, motivante et efficace.

Les jeux d'écriture, comme les cadavres exquis, les histoires à compléter, les textes à trous ou les récits collectifs, permettent aux élèves d'entrer dans l'activité d'écriture de façon plus libre, moins inquiétante, et surtout plus créative. Ce type d'activités réduit la pression liée à l'évaluation ou à la peur de faire des fautes, en plaçant l'accent sur l'expression personnelle, le plaisir d'écrire et la collaboration.

Selon Alain Bentolila, spécialiste de la didactique du langage, l'écriture créative représente un véritable déclencheur du plaisir d'écrire. Elle aide les élèves à libérer leurs idées, à surmonter les blocages psycholinguistiques et à se familiariser progressivement avec les structures de la langue (Bentolila, 1996, p. 102). En écrivant dans un cadre ludique, les apprenants expérimentent naturellement le lexique, les aspects syntaxiques et les règles du discours, sans avoir l'impression de suivre un exercice formel. Cela favorise une appropriation plus durable de la langue.

Dans le contexte scolaire algérien, cependant, les jeux d'écriture sont encore rarement intégrés dans les pratiques quotidiennes. Ils sont souvent perçus comme des activités secondaires, réservées aux moments « bonus » ou aux classes avancées. Cette perception limite leur force, alors même qu'ils pourraient être particulièrement utiles pour motiver les élèves en difficulté ou ceux qui manquent de confiance en leurs capacités d'écriture. En effet, ces activités permettent de créer un environnement de classe plus souple, interactif et stimulant, où l'élève ose plus facilement formuler ses idées, inventer des histoires ou compléter celles de ses camarades.

Par ailleurs, les jeux d'écriture peuvent aussi servir de support à des objectifs pédagogiques précis : travailler le temps des verbes, introduire du vocabulaire nouveau, renforcer la cohérence textuelle ou encore développer la capacité à construire un récit avec un début, un développement et une fin. Ils peuvent être adaptés selon le niveau des élèves et les compétences visées. Par exemple, un exercice de phrase mystère peut aider à travailler l'ordre des mots, tandis qu'un texte à compléter peut renforcer l'usage des connecteurs logiques ou des temps verbaux.

Ainsi, bien que seuls **3 enseignants** aient mentionné cette stratégie dans le questionnaire, les jeux d'écriture représentent une piste riche et encourageante pour développer la production écrite en FLE. Ils permettent de harmoniser les élèves avec l'acte d'écrire, en transformant l'écriture en une activité dynamique, créative et formatrice.

Enfin, **5 enseignants** ont proposé des mesures variées, témoignant d'une diversité d'approches et d'une volonté d'adapter les stratégies aux besoins réels des élèves. Parmi ces mesures figurent la correction d'exercices adaptés, la dictée, la réduction de la peur de l'erreur, la simplification des consignes et l'utilisation de cartes mentales. La correction ciblée, notamment en petits groupes ou en individuel, permet de consolider les apprentissages et de revenir sur les points faibles de manière progressive. La dictée, souvent critiquée pour son aspect dure, peut cependant être reconsidérée dans une démarche formative, surtout si elle est suivie d'une auto-correction ou d'une correction collective commentée. Quant à la réduction de la peur de l'erreur, elle répond à un besoin fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère : simplifier l'acte d'écrire pour permettre à l'élève d'oser produire sans inquiétude. Dans de nombreuses classes algériennes, la peur de se tromper empêche fortement l'implication personnelle. Simplifier les consignes permet également de rendre les tâches plus accessibles aux élèves en difficulté, tout en clarifiant les attentes. Enfin, l'usage de cartes mentales ou schémas heuristiques, bien que peu courant dans les écoles algériennes, peut faciliter la structuration des idées avant l'écriture, particulièrement utile pour les élèves visuels ou ayant un profil cognitif plus concret. Ces pratiques, bien que peu mentionnées dans les réponses, montrent une certaine ouverture à des outils pédagogiques créatifs et différenciés, encore peu disposés dans le système éducatif algérien.

En conclusion, les suggestions émises par les enseignants traduisent une prise de conscience Ressources éducatives susceptibles d'améliorer la production écrite des élèves de 5^e année.

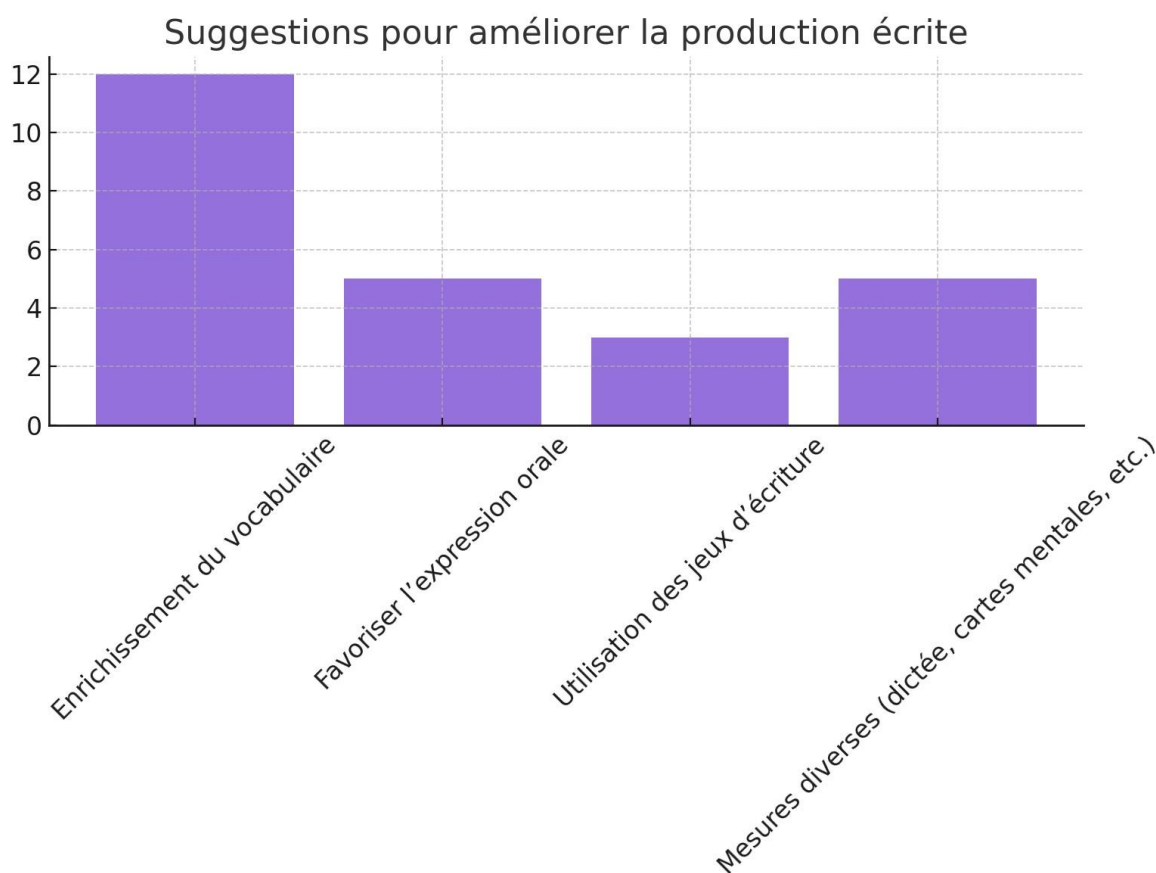


Figure 8 : les suggestions proposer afin d'améliorer la rédaction chez les élèves.

II.3.2- Le temps hebdomadaire consacré à la production écrite :

Concernant le temps consacré à la production écrite, les réponses des enseignants révèlent une grande diversité dans les pratiques. Sur les 25 enseignants interrogés, **8** déclarent y consacrer entre 2 et 4 heures par semaine, ce qui montre une volonté claire de réserver un accès régulier à cet apprentissage. Cette durée semble raisonnable dans un emploi du temps de cycle primaire, car elle permet non seulement de réaliser des activités de rédaction, mais aussi d'inclure des phases de préparation, de correction, et de remédiation. **7 enseignants** indiquent consacrer exactement 3 heures, ce qui correspond également à une moyenne équilibrée, signalant une certaine stabilité dans leur planification hebdomadaire.

En revanche, **6 enseignants** disent adapter la durée selon les besoins des élèves. Cette réponse met en avant une approche flexible et différenciée, où l'enseignant ajuste son emploi du temps en fonction du niveau de la classe, du type de texte à produire ou des difficultés rencontrées. Cette capacité d'adaptation est bénéfique, car elle montre une prise en compte des rythmes

d'apprentissage, mais elle peut aussi cacher un manque de régularité dans la pratique de l'écrit, ce qui pourrait défavoriser à la progression des élèves si la production écrite devient secondaire face à d'autres priorités.

Enfin, **4 enseignants** affirment consacrer du temps à l'écrit uniquement en fonction de la charge du programme. Cela suggère que, dans certains cas, la production écrite n'est pas toujours considérée comme une compétence centrale, mais plutôt comme une activité dépendante des contraintes du programme scolaire. Or, si l'écriture est abandonnée à un second plan en période de surcharge, cela risque de limiter les occasions d'entraînement régulier, alors même que cette compétence demande une pratique fréquente et progressive.

Dans l'ensemble, ces réponses montrent que la production écrite n'est pas toujours planifiée de manière systématique, et que son traitement varie selon les priorités pédagogiques et les contraintes de classe. Pourtant, comme le rappellent plusieurs didacticiens (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 35 ; Fayol, 1997, p. 78), l'apprentissage de l'écriture nécessite une exposition régulière, des exercices variés et une progression structurée. En contexte algérien, où le français est langue seconde, cette régularité est encore plus cruciale, car les élèves manquent souvent d'occasions d'écriture en dehors de l'école. Un temps hebdomadaire clairement défini, même modeste, peut avoir un impact important si les activités sont bien conçues et orientées vers des objectifs précis (planification, cohérence, correction, enrichissement lexical, etc.).

Ainsi, cette question met en lumière l'importance de planifier la production écrite comme un temps d'apprentissage structuré, et non comme une activité occasionnelle ou secondaire. Dans le cycle primaire, et particulièrement en 5^e année, les élèves sont à une étape importante de leur scolarité, où les compétences rédactionnelles doivent être consolidées pour préparer les cycles suivants. Un temps hebdomadaire régulier, même limité à deux ou trois heures, peut se constater très bénéfique s'il est bien exploité à travers des activités variées : entraînements guidés, rédaction libre, réécriture ou encore correction collective.

Les réponses obtenues révèlent cependant une diversité de pratiques : certains enseignants s'efforcent de maintenir une régularité, tandis que d'autres adaptent la durée à la charge du programme ou aux besoins ponctuels des élèves. Cette variabilité, bien qu'elle témoigne d'une certaine souplesse pédagogique, reflète aussi un manque d'orientation. Lorsque la production écrite n'est pas considérée comme prioritaire dans l'organisation hebdomadaire, elle devient délicate, souvent au atteinte des élèves les plus en difficulté. Cette instabilité dans la gestion du

temps consacré à l'écrit peut créer des éloignements notables entre les classes, voire entre les établissements, et nuit à l'objectif d'une formation linguistique adéquate et progressive.

Il serait donc pertinent de réfléchir à une meilleure intégration de la production écrite dans l'emploi du temps, en lui attribuant des accès fixes, protégés, au même titre que les autres compétences langagières. Cela participerait non seulement à renforcer la place de l'écrit dans l'apprentissage du FLE, mais aussi à installer des habitudes rédactionnelles durables chez les élèves. Dans un contexte comme celui de l'Algérie, où les occasions de pratiquer l'écrit en dehors de l'école sont rares, l'école devient le principal espace d'apprentissage de cette compétence, ce qui rend sa planification encore plus cruciale.

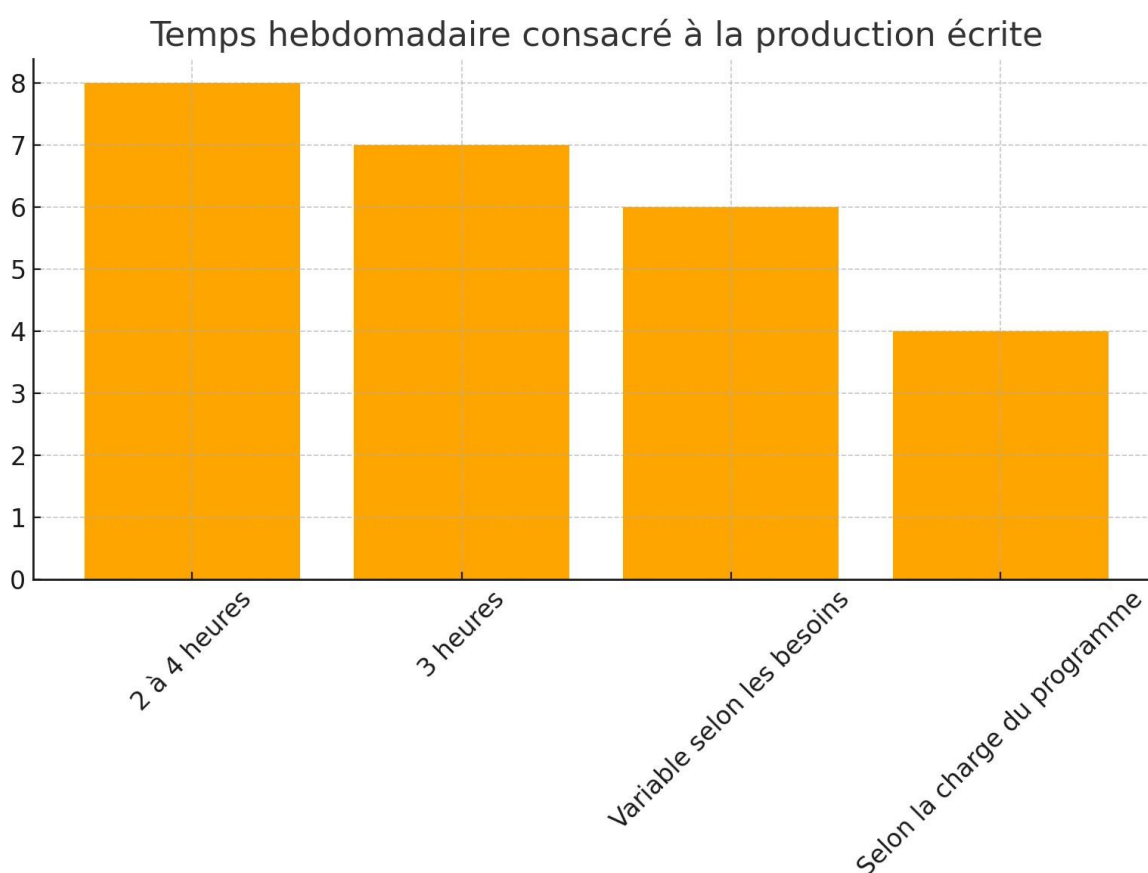


Figure 9 : Le temps hebdomadaire consacré à la production écrite

II.3.3- Les stratégies utilisées pour aider l'enfant à surmonter les difficultés en rédaction :

Ensuite, les réponses de la **9eme question** révèlent une diversité de stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés en production écrite. Parmi les 25 enseignants interrogés, **8 déclarent** utiliser des exercices ciblés sur les erreurs fréquentes. Cette approche s'inscrit dans une logique de remédiation fondée sur

l'observation directe des lacunes des apprenants. En s'appuyant sur les productions des élèves, l'enseignant identifie les erreurs récurrentes (liées au genre, au temps, à la syntaxe, à l'orthographe.) et crée des activités spécifiques pour les corriger. Ce type de remédiation individualisée permet non seulement de corriger les erreurs, mais aussi d'aider l'élève à prendre conscience de ses difficultés, ce qui est essentiel pour progresser. Un cadre pédagogique basé sur l'expérience de l'apprenant, comme celle de Piaget, l'erreur est perçue non pas comme une faute à punir, mais comme une étape dans le processus d'apprentissage, à analyser et dépasser.

Par ailleurs, **8 autres enseignants** affirment renforcer le vocabulaire et la grammaire pour améliorer la qualité rédactionnelle. Cette stratégie repose sur l'idée que de nombreuses erreurs ou blocages sont liés à un manque de ressources linguistiques. En fournissant aux élèves des dispositifs lexicaux variés et des structures grammaticales maîtrisées, on leur encourage à mieux formuler leurs idées. Selon Cuq (2003), le renforcement des compétences linguistiques de base est un levier fondamental pour faciliter l'expression écrite, notamment chez les apprenants en langue seconde. Dans le contexte algérien, où les élèves sont exposés au français essentiellement en milieu scolaire, ces renforcements deviennent une nécessité pédagogique, notamment pour remédier le manque lexical ou les confusions grammaticales fréquentes.

En complément, **5 enseignants** indiquent adapter les consignes selon le niveau des élèves. Cette pratique relève d'une différenciation pédagogique, approche qui consiste à ajuster les questions et les supports aux capacités de chaque apprenant. En simplifiant les consignes, en reformulant les attentes ou en proposant des étapes moyennes, l'enseignant permet à des élèves en difficulté de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux, et donc de s'engager plus facilement dans la tâche rédactionnelle. Cette stratégie est particulièrement précieuse dans les classes hétérogènes, comme c'est souvent le cas en 5^e année primaire, où les niveaux de maîtrise du français peuvent fortement varier d'un élève à l'autre.

Enfin, **4 enseignants** mentionnent l'usage d'outils numériques pour accompagner les élèves. Bien que ce chiffre soit plus faible, cette pratique mérite d'être soulignée. Les outils numériques (applications de correction, tableaux interactifs, jeux éducatifs) peuvent apporter un aspect ludique et interactif à la production écrite, tout en facilitant la correction, la révision et l'apprentissage autonome. Selon certains didacticiens, l'introduction du numérique en classe peut stimuler la motivation, surtout chez les jeunes apprenants habitués aux écrans, à condition que ces outils soient bien intégrés dans une démarche pédagogique claire. En

Algérie, toutefois, l'accès aux ressources numériques reste inégal, ce qui peut expliquer leur utilisation encore limitée.

En résumé, les réponses à cette question montrent que les enseignants mobilisent plusieurs méthodes pour aider leurs élèves, en combinant des approches traditionnelles (exercices, renforcement linguistique) et des pratiques plus différenciées ou créatives (adaptation des consignes, numérique). Cette diversité de stratégies reflète une prise de conscience des difficultés rencontrées par les élèves en production écrite, ainsi qu'un effort d'adaptation de la part des enseignants, malgré les contraintes matérielles du terrain scolaire algérien.

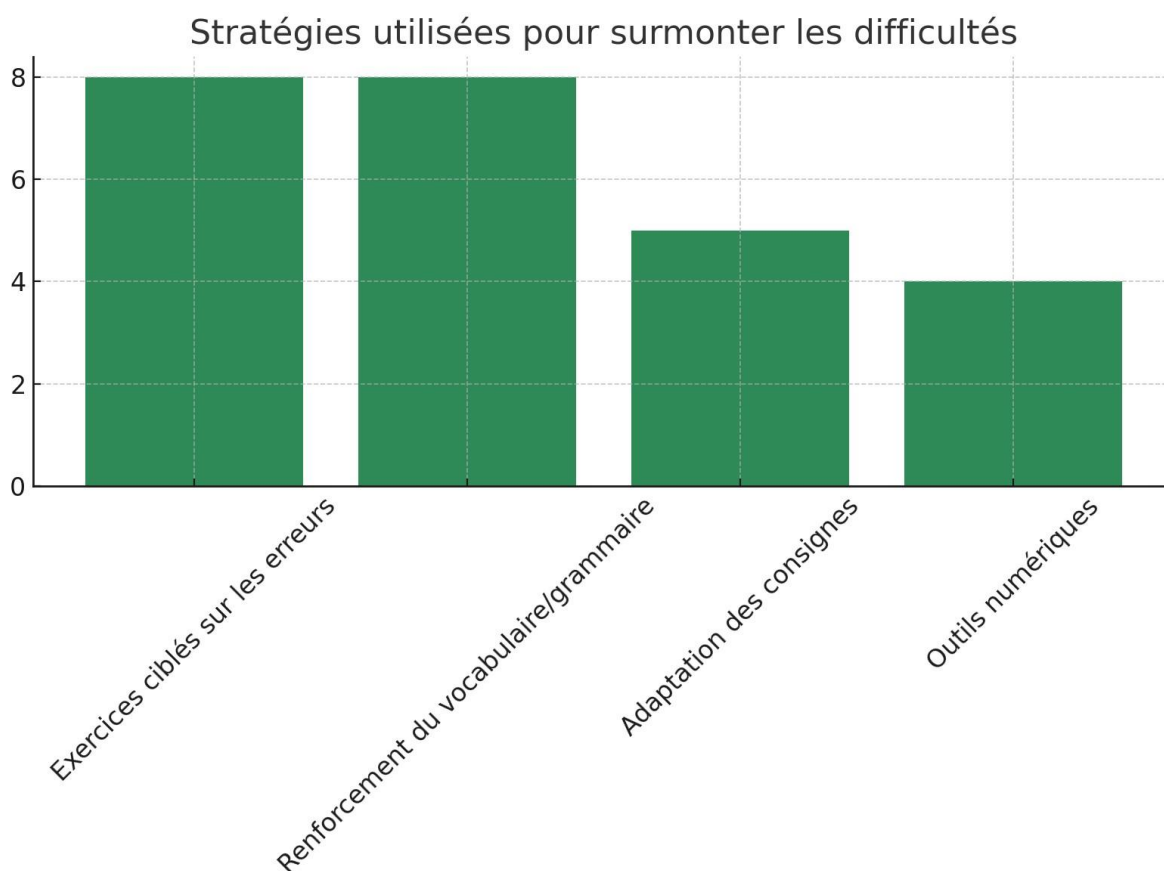


Figure 10 : les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés des élèves en production écrite.

III -Synthèse globale :

L'ensemble des résultats met en évidence que l'enseignement de la production écrite en FLE à la 5^e année primaire fait face à des défis multiples et interconnectés. Les enseignants rapportent que les élèves rencontrent des difficultés structurelles liées à un manque global de pratique régulière de l'écrit. Cette insuffisance freine le développement des compétences rédactionnelles essentielles et limite la maîtrise des différentes dimensions de l'écriture, telles que le vocabulaire, la grammaire, la cohérence des idées et l'organisation du texte.

Par ailleurs, les enseignants soulignent que les ressources pédagogiques actuellement disponibles sont souvent insuffisantes ou peu adaptées aux besoins réels des élèves. Cette lacune entraîne une difficulté à proposer des activités diversifiées et motivantes, ainsi qu'à répondre aux profils variés des apprenants, notamment dans un contexte où la majorité des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle ni d'usage quotidien. Ce contexte spécifique complique la tâche des enseignants qui doivent parfois faire face à des classes hétérogènes en termes de niveaux linguistiques et cognitifs.

Un autre facteur important relevé est l'aspect psychologique des élèves : le manque de confiance en soi, la peur de l'erreur et le faible engagement affectif freinent la motivation et la participation active des élèves dans les activités d'écriture. L'environnement scolaire, souvent caractérisé par un rythme lourd et un manque d'outils didactiques adaptés, ne facilite pas la création d'un climat favorable à l'expression libre et à la créativité écrite.

Concernant les stratégies pédagogiques, les enseignants adoptent diverses approches pour remédier à ces difficultés. Ils mettent un accent particulier sur le renforcement du vocabulaire, considéré comme la base indispensable pour enrichir les productions écrites. L'intégration de la pratique orale comme préalable à la production écrite est aussi une stratégie utilisée pour aider les élèves à mieux structurer leurs idées avant de passer à l'écrit. De plus, l'utilisation d'exercices ciblés, de jeux d'écriture, et d'outils numériques contribue à diversifier les modes d'apprentissage et à rendre les activités plus captivantes.

Toutefois, malgré ces efforts, la capacité des élèves à repérer et corriger leurs propres erreurs reste limitée. La majorité des élèves corrigent leurs fautes principalement avec l'aide de l'enseignant, et peu arrivent à développer une réelle autonomie dans ce domaine. Ce constat souligne un besoin crucial de mettre en place des dispositifs pédagogiques spécifiques pour encourager l'auto-correction et la réflexion critique sur l'écrit. Parmi ces dispositifs, on peut

citer l'usage de grilles de relecture adaptées, les séances de correction collective, la correction entre pairs, ou encore des activités ludiques de repérage d'erreurs.

Enfin, les enseignants expriment clairement le souhait de voir le programme de production écrite révisé et mieux adapté. Ils recommandent que ce programme intègre davantage d'activités favorisant la créativité, la production libre, et la remédiation ciblée. Une formation continue renforcée et des ressources pédagogiques actualisées sont aussi jugées indispensables pour permettre aux enseignants de mieux accompagner leurs élèves, en tenant compte des spécificités linguistiques et culturelles propres au contexte algérien.

En résumé, les résultats montrent que pour améliorer la production écrite en FLE à la 5^e année primaire, il est nécessaire d'avancer simultanément sur plusieurs plans : augmenter la pratique écrite régulière, enrichir les ressources pédagogiques, renforcer la formation des enseignants, et développer des stratégies favorisant la confiance, l'autonomie et la créativité des élèves. Cette approche globale et intégrée permettra de surmonter les obstacles actuels et de mieux répondre aux besoins des apprenants dans leur apprentissage du français écrit.

Conclusion générale :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire en Algérie, et plus précisément en 5^e année, soulève des défis complexes, souvent ignorés, mais essentiels dans la construction d'une base solide et enrichie et des compétences fondamentales chez les apprenants.

Ce mémoire s'est intéressé à une compétence linguistique souvent négligée et jetée à l'arrièreplan mais pourtant cruciale : la production écrite. Entre exigences pédagogiques, lacunes structurelles et réalités du terrain, ce travail a tenté de trier et d'ordonner les causes profondes des erreurs récurrentes commises par les élèves, tout en en mettant l'accent sur des pistes d'amélioration adaptées à leur profil et à leur environnement scolaire.

La problématique principale posée était la suivante :

Quelles sont les causes des erreurs récurrentes dans les productions écrites des élèves de 5^e année primaire en FLE en Algérie, et comment peut-on y remédier ?

De cette interrogation sont nées plusieurs hypothèses, selon lesquelles ces erreurs pourraient découler, d'une part, d'un manque de bagage linguistique suffisant chez les élèves, et d'autre part, de stratégies d'enseignement insuffisamment adaptées aux besoins réels des enfants dans cette phase de construction de savoir. De ce fait, notre recherche a été guidée par trois objectifs fondamentaux : analyser les compétences linguistiques des élèves, évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques mises en œuvre, et explorer les stratégies utilisées pour accompagner l'amélioration de la production écrite.

Pour répondre à ces questionnements, une méthodologie analytique a été adoptée, fondée sur l'administration d'un questionnaire auprès de 25 enseignants de 5^e année primaire. Ce choix méthodologique, centré sur la parole des praticiens de terrain, nous a permis de recueillir des données riches et authentiques, illustrant à la fois la diversité des pratiques pédagogiques et la réalité des obstacles rencontrés.

Les résultats de cette enquête ont permis de dégager plusieurs constats majeurs :

- Les erreurs les plus fréquentes chez les élèves concernent la grammaire, l'orthographe, la pauvreté lexicale et la désorganisation textuelle, confirmant un déficit généralisé des compétences de base.

- La plupart des enseignants affirment que ces difficultés sont aggravées par un contexte linguistique peu favorable (environnement non francophone, manque d'exposition au français en dehors de l'école).
- En matière de remédiation, plusieurs enseignants adoptent des stratégies différenciées, telles que les reformulations collectives, les jeux d'écriture, ou encore l'utilisation d'outils numériques. Cependant, ces efforts restent souvent isolés, car ils sont souvent seuls à faire cela, sans aide officielle (ni formation professionnelle ni appui du ministère, de l'école ou de l'administration).
- Enfin, nous avons remarqué que la majorité des élèves n'arrivent pas à corriger leurs erreurs de manière autonome, ce qui révèle un besoin impératif d'enseignements plus explicites et de se base sur le développement de l'autoévaluation.

À la lumière de ces résultats, il apparaît clairement que l'amélioration de la production écrite ne saurait se résumer à un simple renforcement des règles grammaticales ou orthographiques. Il s'agit d'un processus global, en allant du côté psychologique, en mobilisant la motivation, la confiance en soi, l'environnement scolaire et l'attitude pédagogique de l'enseignant. Ce dernier occupe un rôle central, non seulement comme transmetteur de savoirs, mais comme accompagnateur bienveillant, capable d'exploiter l'erreur comme levier d'apprentissage et non comme indice d'échec.

Si ce travail a permis de mettre en lumière les difficultés de production écrite en FLE en contexte algérien, il ne constitue qu'un point de départ. Il serait pertinent, dans une suite à cette recherche, d'envisager une analyse directe des productions écrites des élèves, en croisant leurs textes avec les observations des enseignants. Un tel traitement permettrait d'établir une représentation plus fine des erreurs récurrentes, et d'élaborer des fiches de remédiation ciblées, intégrables aux pratiques quotidiennes de la classe.

Par ailleurs, il serait enrichissant d'explorer l'apport des outils numériques interactifs et de la lecture créative comme moyens de renforcer l'expression écrite. De même, l'implication des familles, souvent absente dans les pratiques actuelles, pourrait être valorisée pour prolonger l'apprentissage au-delà de la salle de classe.

Enfin, enseigner la production écrite en FLE au cycle primaire, c'est avant tout former des penseurs en devenir, leur donner les moyens d'exprimer ce qu'ils sont, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils rêvent, dans une langue autre que la leur. C'est un acte pédagogique noble, exigeant, mais profondément transformateur.

Ce travail de recherche ne nous a pas seulement permis d'apprendre des choses sur la production écrite, il nous a aussi permis de découvrir le monde de l'enseignement. Grâce aux deux séminaires auxquels nous avons participé, nous avons pu rencontrer des enseignants, discuter avec eux, et apprendre de leurs expériences. Ils nous ont donné des conseils utiles et nous ont montré des méthodes intéressantes pour aider les élèves à mieux écrire.

Cette expérience nous a également appris à mieux comprendre la relation entre l'enseignant et ses élèves dans une classe de FLE. Nous avons vu à quel point cette relation peut influencer la motivation des élèves, leur envie de participer et son retour positif sur leur parcours.

En conclusion, nous pensons que le thème que nous avons choisi est très important. Nous espérons que ce modeste travail servira à d'autres étudiants, et qu'il nous aidera aussi, nous-mêmes, à continuer sur cette voie. Nous aimerions, un jour, mettre en pratique ce que nous avons appris pour aider les élèves à progresser en production écrite.

Bibliographie:

Aristote. (1991). **Métaphysique**. Vrin.

Astolfi, J.-P. (1997). **L'erreur, un outil pour enseigner**. ESF éditeur.

Bentolila, A. (1996). **Le plaisir d'apprendre**. Nathan.

Besse, H. (1985). **L'erreur en didactique des langues**. Hachette FLE.

Bruner, J. (1983). **Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire**. Presses Universitaires de France.

Cuq, J.-P. (2003). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Presses Universitaires de Grenoble.

Djebar, A. (1985). **L'amour, la fantasia**. Albin Michel.

Djebar, A. (1995). **Ces voix qui m'assiègent**. Albin Michel.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). **Genèses et fonctionnement des genres scolaires**. De Boeck.

Fayol, M. (1997). **Produire et comprendre des textes**. Presses Universitaires de France.

Galisson, R. (1991). **Dictionnaire de didactique des langues**. Hachette.

Haddad, M. (1961). **Le malheur en danger**. Seuil.

Piaget, J. (1970). **Psychologie et pédagogie**. DUNOD.

Sebba, R. (2001). *Le français en Algérie : langue de mémoire, langue de savoir*. Alger : Casbah Éditions.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10(3), 209–231.

Spinoza, B. (1999). **L'Éthique** (trad. R. Misrahi). GF Flammarion.

Vygotski, L. S. (1997). **Pensée et langage** (Œuvre originale publiée en 1934). La Dispute.

La liste des figures :

Figure		Page
Figure 1	Causes des erreurs répétitives	37
Figure 2	Types de textes difficiles à rédiger	39
Figure 3	Types d'erreurs les plus récurrentes	41
Figure 4	Avis sur le programme de FLE	45
Figure 5	Critères d'évaluation en production écrite	47
Figure 6	Obstacles rencontrés en classe	49
Figure 7	Capacité des élèves à corriger leurs erreurs	52
Figure 8	Suggestions pour améliorer la rédaction	57
Figure 9	Temps hebdomadaire réservé à l'écrit	59
Figure 10	Stratégies pédagogiques pour surmonter les difficultés	61

Les annexes :

Annexe 1 : Questionnaire initial (avant modification) :

- **1-Comment trouvez-vous le programme de FLE en 5e année primaire ?**
 - Facile et adapté aux besoins des élèves.
 - Trop complexe. ○ Équilibré mais pourrait être amélioré.

- **2- Quelles sont vos suggestions pour améliorer le niveau de rédaction chez les apprenants ?**
 - (précisez).....
.....

- **3- En moyenne, combien d'heures par semaine réservez-vous à la pratique de la production écrite ?**
 - (Précisez)

- **4-Quelles sont les principales causes des erreurs répétitives en production écrite ?**
 - Pauvreté lexicale ○ Difficulté d'organisation ○ Faiblesses linguistiques ○ Manque d'habitude de lecture ○ Interférence linguistique

➤ **5-Quels types de textes vos élèves ont-ils le plus de difficulté à rédiger ?**

- Texte narratif (Raconter une histoire).
- Texte descriptif (Décrire un lieu).
- Résumer un texte.

➤ **6 - Quels types d'erreurs sont les plus récurrentes dans les productions écrites de vos élèves ?**

- Erreurs de grammaire.
- Fautes d'orthographe.
- Faute de vocabulaire

➤ **7-Quels critères utilisez-vous pour évaluer les productions écrites ?**

La correction grammaticale.

- La cohérence et la logique des idées.
- L'orthographe.
- Autre (précisez) :.....

➤ **8- Selon vous quels sont les principaux obstacles rencontrés par les élèves dans la production écrite, autant qu'enseignant de FLE ?**

- Manque de ressources pédagogiques adaptées.
- Manque de confiance en soi.
- Manque de pratique.
- Autres (Préciser) :.....

➤ **9-Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à surmonter ces difficultés ?**

- Exercices ciblés sur les erreurs fréquentes.
- Utilisation d'outils numériques.
- explication de la consigne différemment.
- Renforcement du vocabulaire et de la grammaire.

➤ **10 -Après avoir rédigé un premier texte, vos élèves arrivent-ils à corriger leurs erreurs ?**

- Oui, mais avec mon aide.

- Rarement de manière autonome.
- Non, ils ne repèrent pas leurs erreurs.
- Souvent.

➤ **11- Pensez-vous que le manque de lecture peut être une cause des erreurs fréquentes en production écrite ?**

- Pauvreté lexicale
- Difficulté d'organisation
- Faiblesses linguistiques
- Manque d'habitude de lecture
- Interférence linguistique

Annexe 2 : Questionnaire final (après modification)

1- Comment trouvez-vous le programme de FLE en 5e année primaire ?

- Facile et adapté aux besoins des élèves.
- Trop complexe.
- Équilibré mais pourrait être amélioré.

2- Quelles sont vos suggestions pour améliorer le niveau de rédaction chez les apprenants ?

- renforcer le vocabulaire.
- Encourager l'oral.
- Utiliser les jeux d'écriture.
- Corriger des exercices adaptés. Faire plus de dictée. Réduire le peur d'erreur.
- Simplifier les consignes, Utiliser des cartes mentales. ○ (précisez) :

.....

3- En moyenne, combien d'heures par semaine réservez-vous à la pratique de la production écrite ?

- Entre 2 et 4 heures.
- 3 heures.
- Selon le programme donné.

- Pas de temps spécifique.

4-Quelles sont les principales causes des erreurs répétitives en production écrite ?

- Manque de vocabulaire. ○ Difficulté à structurer leurs idées. ○ Problèmes de grammaire et d'orthographe. ○ Absence de la lecture.
- Retour à la langue maternelle.

5-Quels types de textes vos élèves ont-ils le plus de difficulté à rédiger ?

- Texte narratif (Raconter une histoire). ○ Texte descriptif (Décrire un lieu).
- Le dialogue.

6 - Quels types d'erreurs sont les plus récurrentes dans les productions écrites de vos élèves ?

- Erreurs de grammaire.
- Fautes d'orthographe.
- Faute de vocabulaire

7-Quels critères utilisez-vous pour évaluer les productions écrites ?

- La correction grammaticale. ○ La cohérence et la logique des idées.
- L'orthographe.
- Autre (précisez) :.....

8- Selon vous quels sont les principaux obstacles rencontrés par les élèves dans la production écrite, autant qu'enseignant de FLE ?

- Manque de ressources pédagogiques adaptées. ○ Manque de confiance en soi.
- Manque de pratique.
- Autres (Préciser) :.....

9-Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à surmonter ces difficultés ?

- Exercices ciblés sur les erreurs fréquentes. ○ Utilisation d'outils numériques. ○ explication de la consigne différemment.

- Renforcement du vocabulaire et de la grammaire.

10 -Après avoir rédigé un premier texte, vos élèves arrivent-ils à corriger leurs erreurs ?

- Oui, mais avec mon aide.
- Rarement de manière autonome. ○ Non, ils ne repèrent pas leurs erreurs. ○ Souvent.