

Intitulé :

**Les types des erreurs grammaticales dans la production écrite
des élèves de 5e AP : typologie, causes et remédiation**

Mémoire de Master académique

Spécialité : Didactique des langues appliquée

Présenté par :

Hedia Ouissem

Sous la direction de :

Dre Safia Zenati

Membres du jury

Présidente : Mme. Bencharef Mahdjouba

Examineur : Dre Naima Khadidja Beldjerd

Rapporteur : Dre Safia Zenati

Année universitaire :

2025/2026

Remerciement

La réalisation de ce modeste travail de recherche marque l'aboutissement de plusieurs années d'études et d'efforts. À cette occasion, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont soutenue et accompagnée tout au long de ce parcours.

Je remercie tout d'abord Allah, le TrèsHaut, de m'avoir accordé la santé, la volonté et la persévérance nécessaires pour mener ce travail à son terme.

J'adresse mes plus vifs remerciements à mon encadrante

Dre Safia Zenati, dont les conseils avisés, la disponibilité et les orientations pertinentes ont grandement contribué à l'élaboration de cette recherche. Son accompagnement a été une source précieuse d'encouragement et d'apprentissage. Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail et pour l'intérêt qu'ils lui porteront.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude envers l'ensemble de mes enseignants qui ont participé à ma formation et enrichi mes connaissances tout au long de mon cursus universitaire.

Je réserve une pensée toute particulière à ma famille, qui m'a toujours soutenue avec affection, patience et confiance, et surtout à ma mère, qui a toujours été à mes côtés. Elle m'a encouragée dans les moments difficiles et m'a apporté un soutien indéfectible tout au long de mon parcours. Elle a été une véritable source de motivation dans les moments les plus exigeants de mes études.

Je remercie également mes amies Marwa et Malek, ainsi que toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, leurs conseils et leur soutien moral durant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance à toutes celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce mémoire, avant tout, à ma très chère mère, qui a toujours été mon
plus grand soutien.

Par son amour inconditionnel, sa patience, ses sacrifices et ses encouragements
constants,

elle m'a donné la force de poursuivre mes études et de surmonter toutes les
difficultés.

Qu'elle trouve dans ce travail l'expression de ma profonde gratitude et de mon
immense affection.

À la mémoire de mon cher père, que Dieu l'accueille dans Son vaste paradis.

Son amour, ses conseils et les valeurs qu'il m'a transmises continueront à
m'accompagner tout au long de ma vie.

Même s'il n'est plus parmi nous aujourd'hui, sa présence demeure dans mon
cœur et dans chacune de mes réussites.

Je dédie également ce travail à toute ma famille, à mes amies Marwa et Malek
pour leur soutien et leur amitié sincère,
ainsi qu'à toutes les personnes qui m'ont encouragée et accompagnée durant mon
parcours universitaire.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et porte sur les erreurs grammaticales dans la production écrite des élèves de cinquième année primaire. Elle vise à identifier les types d'erreurs les plus fréquents, à en analyser les causes principales et à proposer des stratégies de remédiation adaptées au contexte scolaire algérien. L'étude montre que les difficultés les plus récurrentes concernent les accords en genre et en nombre, la conjugaison verbale et la construction syntaxique. Ces erreurs s'expliquent notamment par l'influence de la langue maternelle, le manque de pratique régulière de l'écriture, la faiblesse du bagage linguistique et les contraintes liées au programme. À partir d'un questionnaire adressé aux enseignants de FLE et de l'analyse de productions écrites, ce travail met en évidence l'importance de considérer l'erreur comme un indice d'apprentissage. Il propose enfin des pistes didactiques fondées sur la correction collective, la réécriture guidée et la manipulation grammaticale en contexte afin d'améliorer la compétence scripturale des apprenants.

Motsclés : erreurs grammaticales , production écrite , FLE , cinquième année primaire , remédiation , grammaire.

Abstract

This research falls within the field of didactics of French as a foreign language and focuses on grammatical errors in the written productions of fifthyear primary school pupils. Its aim is to identify the most frequent types of errors, analyze their main causes, and suggest remedial strategies adapted to the Algerian school context. The findings show that the most common difficulties are related to gender and number agreement, verb conjugation, and sentence structure. These errors can be explained by several factors, including the influence of the mother tongue, insufficient writing practice, limited linguistic knowledge, and constraints linked to the school syllabus. Based on a questionnaire administered to FLE teachers and an analysis of pupils' written productions, the study highlights the importance of viewing errors not as failures but as indicators of learning. It also proposes didactic solutions such as collective correction, guided rewriting, and contextualized grammatical manipulation to improve learners' written competence.

Keywords: grammatical errors, written production, French as a foreign language, fifthyear primary school, remediation, grammar.

المخلص

يندرج هذا البحث ضمن مجال تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية، ويتناول الأخطاء النحوية في الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. ويهدف إلى تحديد أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً، وتحليل أسبابها الرئيسية، واقتراح استراتيجيات علاجية مناسبة للسياق المدرسي الجزائري. وقد بينت الدراسة أن أبرز الصعوبات تتمثل في أخطاء المطابقة في الجنس والعدد، وأخطاء تصريف الأفعال، واضطراب البناء التركيبي للجملة. وترجع هذه الأخطاء إلى عدة عوامل، من أهمها تأثير اللغة الأم، وقلة ممارسة الكتابة، وضعف الرصيد اللغوي، إضافة إلى ضيق الوقت وكثافة البرنامج الدراسي. واعتمد البحث على استبيان موجه لأساتذة اللغة الفرنسية في السنة الخامسة ابتدائي، إلى جانب تحليل نماذج من الإنتاجات الكتابية للتلاميذ. وتؤكد النتائج أهمية التعامل مع الخطأ بوصفه مؤشراً على التعلم وليس مجرد فشل، كما تقترح الدراسة أساليب علاجية مثل التصحيح الجماعي، وإعادة الكتابة الموجهة، والتلاعب النحوي في سياق كتابي، بهدف تحسين الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء النحوية، الإنتاج الكتابي، الفرنسية لغة أجنبية، السنة الخامسة ابتدائي، المعالجة، النحو.

Table des Matières

Dédicace	
Remerciement	
Résumé	
Table des Matières	
Introduction générale.....	02
Partie théorique	05
Chapitre 1 Didactique et enseignement du FLE.....	06
1Didactique du FLE	06
2Enseignement du FLE	09
3La didactique de l'écrit.....	10
Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite	15
1Définition de la grammaire	15
2Les types de grammaire.....	16
3Les causes des fautes de grammaire.....	18
4Les types d'erreurs dans les productions écrites	18
5L'erreur en didactique et en pédagogie	19
6Définition de la faute.....	20
Partie pratique	21
Chapitre 3 Méthodologie de la recherche.....	22
1Introduction	22
2Présentation du terrain d'enquête	23
3Description du questionnaire.....	23
4Objectifs de chaque question.....	25
5Analyse des productions écrites	34
6Introduction aux propositions didactiques : stratégies de remédiation interactives	36
7Analyse des erreurs dans les productions écrites	38
8Fiche didactique N°1 : La correction collective comme stratégie de remédiation interactive	43
9Fiche didactique N°2 : La réécriture guidée comme stratégie d'allègement cognitif.....	45

10Fiche didactique N°3 : La manipulation grammaticale en contexte comme outil d'appropriation linguistique	47
11Synthèse de la partie pratique.....	48
Conclusion générale	51
Références bibliographiques	55
Annexes	57

Introduction générale :

Introduction générale

Introduction générale :

L'enseignement apprentissage de la langue français au cycle primaire (5AP) en Algérie, occupe une place importante dans le système éducatif. Son apprentissage et son enseignement à tous les paliers constituent un axe fondamental du système scolaire, puisqu'elle accompagne l'apprenant tout au long de son parcours éducatif, ce qui en fait une langue de spécialité dans de nombreux domaines. Son apprentissage ne se limite pas à un simple exercice intellectuel, mais contribue également au développement des capacités de réflexion, à la maîtrise de l'art de la formulation des phrases, à la compréhension des caractéristiques morphologiques et syntaxiques de la langue ainsi qu'à la prise de conscience des variations grammaticales.

Cependant, Comme toute activité humaine l'apprentissage d'une langue suppose des erreurs au niveau linguistique que sur celui du jugement en présence de nouvelles idées, les apprenants rencontrent de grandes difficultés dans l'apprentissage de la langue française, du fait que la société algérienne est majoritairement arabophone, ce qui rend l'acquisition des compétences orales et écrites en français langue étrangère particulièrement complexe. En effet, les apprenantes sont souvent confrontées à des interférences entre leur langue maternelle et la langue cible ce qui peut entraîner des difficultés dans l'apprentissage des structures linguistiques du Français. (Cuq & Gruca, 2005) la langue maternelle influence l'apprentissage d'une langue étrangère et les interférences entre la langue source et la langue cible peuvent favoriser l'apparition d'erreurs chez les apprenants. L'apprentissage de toute langue dans le parcours scolaire est un processus d'acquisition et une activité humaine, à l'instar des autres activités humaines, qui s'accompagne inévitablement de l'apparition d'erreurs linguistiques, que la langue soit maternelle, seconde ou étrangère. Ces erreurs apparaissent de manière plus manifeste à l'oral comme à l'écrit.

Dans ce contexte, l'enseignement de l'écrit en langue française apparaît comme l'un des piliers essentiels de la didactique, à travers lequel se développe la capacité de l'élève à s'exprimer de manière organisée et structurée. Le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes visant à améliorer les modalités d'acquisition du français langue étrangère (FLE). Afin de renforcer l'apprentissage de cette langue, il est nécessaire de s'appuyer sur quatre compétences fondamentales : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective et se concentre sur l'une de ces compétences, à savoir la production écrite. Dans le contexte des spécificités sociales et éducatives de la société algérienne, la production écrite constitue un outil fondamental qui reflète le degré de maîtrise

Introduction générale

de l'apprenant de la langue et de ses règles. Elle exige une planification méthodique rigoureuse afin de produire un texte cohérent et exempt d'erreurs.

Cette idée est soutenue par le philosophe et chercheur Michel Fayol, qui considère que la production écrite représente une charge cognitive importante pour l'apprenant. En effet, l'élève, notamment au cycle primaire, éprouve des difficultés à coordonner la génération du sens et le respect des règles linguistiques complexes, ce qui fait de l'erreur un élément naturel du processus d'apprentissage, comme l'a également souligné Brown (1987).

Par ailleurs, bien que l'enseignement en classe repose principalement sur l'oral, l'écrit occupe une place primordiale, car il contribue à la création d'un espace de communication entre les enseignants et les apprenants. Les activités d'expression écrite constituent ainsi un domaine dans lequel l'apprenant met en évidence ses connaissances en lecture et mobilise un capital linguistique important lui permettant de produire des textes variés selon différents axes.

Notre présent travail s'inscrit dans le cadre d'un mémoire en didactique du français langue étrangère. Le thème de notre étude s'intitule :

« Les erreurs grammaticales dans la production écrite des élèves de 5^e année primaire : typologie, causes et remédiation ».

La maîtrise de la grammaire demeure une composante essentielle du développement de la compétence scripturale en français langue étrangère. Pourtant, les productions écrites des élèves de 5^e année primaire révèlent une fréquence élevée d'erreurs grammaticales, traduisant des difficultés à appliquer correctement les règles morphosyntaxiques. Ces erreurs peuvent être liées à divers facteurs, tels que l'influence de la langue maternelle, une compréhension partielle des règles grammaticales ou encore des approches d'enseignement peu contextualisées.

Dès lors, notre problématique s'articule autour de la question suivante :

Quels sont les types d'erreurs grammaticales les plus fréquents dans la production écrite des élèves de 5^e année primaire, quelles en sont les causes principales et quelles stratégies de remédiation peuvent favoriser une meilleure maîtrise grammaticale ?

Hypothèses :

1. Les erreurs grammaticales les plus fréquentes chez les élèves de 5^e année primaire concerneraient principalement les accords en genre et en nombre, la conjugaison verbale et la construction syntaxique, en raison des interférences de la langue maternelle et d'un apprentissage des règles grammaticales peu ancré dans la pratique de l'écriture.
2. L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées, telles que la réécriture guidée, la correction collective et les activités de manipulation grammaticale en contexte, permettrait d'améliorer la compétence grammaticale des élèves.

Introduction générale

Objectifs de la recherche :

1. Identifier et classer les types d'erreurs grammaticales les plus récurrents dans les productions écrites des élèves de 5^e année primaire.
2. Analyser les causes possibles de ces erreurs à la lumière des interférences linguistiques et des pratiques pédagogiques.
3. Déterminer et proposer des stratégies de remédiation didactiques efficaces afin de corriger les erreurs grammaticales et de renforcer la maîtrise de la production écrite chez les élèves de 5^{ème} année primaire.

Plan de mémoire : Afin de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses, notre mémoire est structuré en deux parties. La première partie est consacré au cadre théorique. Elle comprendre deux chapitres : la première porte sur la didactique l'enseignement du FLE, tandis que la seconde traite des erreurs grammaticales en production écrite. La deuxième partie est consacrée à l'étude pratique. Elle présente la méthodologie de la recherche, l'analyse des données recueillies, ainsi que des propositions de remédiation didactique. Enfin, le mémoire se termine par une conclusion générale suivie des références bibliographiques et des annexes.

Partie théorique

Chapitre 1 : Didactique et

Enseignement du FLE.

1 Didactique de FLE :

La didactique du français langue étrangère ou seconde est un champ scientifique qui s'intéresse à l'étude des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire à la manière dont les actions de l'enseignant se transforment en processus d'apprentissage chez l'apprenant. Cela lui confère un caractère pluridisciplinaire riche. Malgré son importance dans le développement des programmes éducatifs, elle n'est toutefois pas toujours considérée comme une discipline autonome. (Cuq, 2003)

Le fait qu'elle s'appuie sur des fondements issus de différents domaines de connaissance ne diminue en rien sa valeur scientifique, au contraire, cela met en évidence la nécessité de créer des concepts spécifiques exprimant sa particularité. Il est donc indispensable que la didactique adopte des concepts originaux qui lui soient propres.

Le concept de la didactique s'articule autour du contenu d'enseignement et des mécanismes d'apprentissage, tandis que la pédagogie représente la manière dont l'enseignement se concrétise dans la réalité de la classe.

Jean-Pierre Cuq définit la didactique comme «l'ensemble des théories de l'enseignement et de l'apprentissage». Il insiste sur le fait que la didactique ne se limite pas à de simples techniques, mais constitue un cadre théorique qui étudie la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. De son côté, Jean Houssay considère que la pédagogie «ne se réduit pas à une dimension intellectuelle, mais relève d'une pratique en classe», à travers ce qu'il appelle le «triangle pédagogique». Selon lui, elle est une science qui étudie la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et le processus éducatif ne peut se réaliser en classe qu'à travers la présence de ces trois éléments. (Cuq, 2003)(Houssay, 1988)

John Dewey affirme également que «l'éducation ne peut être dissociée des activités de la classe». Il met l'accent sur l'école en tant que «microsociété» et souligne que le véritable apprentissage se fait par la pratique et l'expérimentation en classe, et non par la simple transmission magistrale. (Dewey, 1916)

la didactique des langues porte sur l'étude des facteurs et des conditions, des stratégies d'enseignement et d'appropriation des langues dans des cadres éducatifs formalisés. elle interprète

L'enseignement comme un accompagnement des apprenants dans leur parcours d'appropriation linguistico-culturelle. A ses débuts la didactique se focalisait essentiellement sur les contenus et les savoirs correspondant à l'un des pôles du «triangle didactique».

Dans cette perspective, Jean –pierre Aistolf affirme que « la didactique précède la réflexion pédagogique et s'arrête aux limites de la classe, laissant à la pédagogie l'étude des interactions ». (Astolfi, 1997)

Ainsi, les relations entre l'enseignant et l'apprenant étaient traditionnellement considérées comme relevant du domaine de la pédagogie, JeanPierre Cuq indique dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde s'articule autour de trois niveaux : (Cuq, 2003) Le niveau méta –didactique, Simultanément descriptif et réflexif , il constitue le cadre dans lequel les concepts propre à la didactique. Il repose sur la contextualisation des notion issues des disciplines de référence afin de construire une structure conceptuelle organisé qui permet de déterminer les pratiques d'enseignement et de caractériser les mécanismes de l'enseignement apprentissage.

Le niveau méthodologique, a pour objectif d'un part de fournir un encadrement théorique aussi complet que possible de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part de constituer un ensemble organisé de principes guidant l'action pédagogique.

Le niveau technique, Pour finir ou se construire un répertoire de pratiques d'enseignement et ou sont mises en œuvre les technologies disponibles.

Le travail du didacticien : le didacticien est un spécialiste des pratiques pédagogique, son travail consiste à interpréter et améliorer les méthodes d'enseignement pour favoriser une meilleure acquisition des connaissances par les élèves, il occupe simultanément comme théoricien des sciences de l'éducation et acteurs des pratiques pédagogiques.

La fonction de didacticien ne se réduit pas à la seule transformation des connaissances scientifiques au cadre scolaires .Elle englobe aussi l'élaboration des méthodes pédagogiques adaptées tout en intégrant le cadre éducatif ainsi que les acquis antérieurs et les besoins des apprenants.

1 les axes de la didactique :

1/l'axe épistémologique : cet axe s'intéresse à la structuration des connaissances vise à organiser et analyser les contenus d'enseignement et à identifier les concepts a créés des liens entre eux et à mettre en évidence les concepts opératoires afin de rendre les contenus structures compréhensibles et enseignables

2/l'axe psychologique ou cognitive : cet axe porte sur la manière dont les apprenants s'approprient les savoirs il prend en compte les processus cognitive, les acquis antérieures, les besoins éducatifs des apprenants et les conditions qui aident à apprendre

3/l'axe praxéologique : cet axe met l'accent sur les rapports établis entre l'enseignant et l'apprenant dans le contexte didactique et sur le processus de Coconstruction des apprentissages cet axe a pour objectif de développer des stratégies d'enseignement apprentissage adaptées , à organiser l'évaluation et a sélectionner les démarches pédagogiques les plus pertinentes pour favoriser l'apprentissage.

I. 2 Distinction entre didactique et pédagogie :

La didactique et la pédagogie s'intéressent aux mêmes éléments de la situation éducation notamment le savoir et la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Toutefois elles se distinguent par leur manière d'aborder ces éléments la didactique se concentre principalement sur l'acte d'enseigner et sur les contenus à transmettre selon les disciplines tandis que la pédagogie elle concerne surtout la gestions de la classe et les aspects éducatifs et relationnels qui influencent le processus d'apprentissage de l'apprenant. La pédagogie se concentre sur les conditions qui facilitent le processus d'apprentissage comme les méthodes utilisées par l'enseignants dans l'enseignement , les stratégies d'apprentissage , ainsi que la diversité des manières d'apprendre d'un apprenant à un autre . La pédagogie se divise aussi en deux domaines principaux :le domaine des méthodes pédagogiques regroupe l'ensemble des moyens pratiques utilisés par l'enseignant en classe pour expliquer les leçons , transmettre les connaissances et atteindre les objectifs éducatifs comme la méthode magistrale et la méthode dialogue .et le domaine des courants pédagogiques , ou des approches concerne le cadre théorique qui guide l'action éducative. Il s'intéresse à la façon dont l'apprenant apprend et se développe on peut citer par exemple la pédagogie de l'erreur , la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée Philippe Mérioux résume la distinction entre la didactique et la pédagogie comme suit : « la pédagogie et la didactique sont deux démontions complémentaires de l'acte éducative ,la didactique s'intéresse principalement aux savoir et à la manier dont ils sont organisés et

enseigne .tandis que la pédagogie met l'accent sur l'apprenant ses relations avec l'enseignant et les conditions qui favorisent sont apprentissage. Ainsi, ces deux approches ne s'opposent pas, mais travaillent ensemble au service de l'éducation » (Meirieu, 1987)

Donc, on peut dire que la pédagogie et la didactique sont liées, chacune complétant l'autre dans le processus éducatif, sans qu'il y ait d'opposition entre elles .On l'a déjà vu le didacticien est quelqu'un de spécialiste dans l'enseignement de sa matière .En gros, il présente le contenu d'une manière qui aide les apprenants à comprendre et à apprendre plus facilement. Il se concentre surtout aux idées importantes de sa discipline et cherche des méthodes pour les expliquer, tout en tenant compte de l'expérience des apprenants .Le pédagogue s'intéresse surtout aux activités éducatives ,aux objectifs de l'enseignement, aux moyens employés pour partager les savoirs ,il accorde aussi une grande importance à la relation humaine entre le professeur et les élèves, que ce soit à travers(l'encadrement ,le suivi ou l'aide apportée),c'est spécialiste de la pédagogie .Il cherche à mettre en place des stratégies et des démarches qui permettent de réussir l'apprentissage .

2/Enseignement de F L E : l'enseignement d'une langue consiste à aider l'apprenant à comprendre et à utiliser cette langue pour communiquer il ne s'agit pas seulement de transmettre des règles ou des connaissances, mais aussi de développer des compétences pratiques et des habitudes de communication qui permettent d'utiliser la langue dans la vie quotidienne ou scolaire. A partir de là on peut passer à la langue française considérée comme une langue étrangère enseignée selon cette méthodologie.

L'enseignement du F L E aide les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances et à s'enrichir grâce aux échanges des personnes issues de cultures différents. Dans une approche interculturelle, l'enseignement cherche aussi à développer la personnalité et l'identité de l'apprenant de manière équilibrée en lui offrant une expérience riche de diversité linguistique et culturelle cette compétence interculturelle permet enfin aux étudiants de mieux se préparer à vivre ou étudier dans d'autres sociétés et tirer profit de ces expériences. (Conseil de l'Europe, 2001)

La conscience interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage est un élément très importants, car elle facilite de mieux comprendre l'autre et de communiquer plus efficacement quand on apprend une langue étrangère il ne s'agit pas seulement de retenir des mots et des règles ,mais aussi de découvrir un univers différent avec ses habitudes et ses idées cette ouverture aide l'étudiant à distinguer ce qui est semblable et ce qui est différent entre sa propre culture et celle de l'autre ce qui réduit les malentendus et favorise un échange plus riche.

Le rôle de l'enseignant est essentiel, il accompagne les apprenants pour dépasser les stéréotypes, les jugements rapides et les encourage à adopter une attitude plus tolérante et ouverte. Ainsi, l'éducation ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais devient un moyen de former des individus équilibrés, capables de vivre dans un monde marqué par la diversité culturelle.

En définitive, intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement améliore la qualité de l'apprentissage et transforme l'école en un espace de dialogue de respect et de créativité. L'objectif principal de l'apprentissage des langues est de favoriser la communication, car la langue est avant tout un outil de compréhension entre les individus, on ne peut pas parler de langue sans parler de communication, les structuralistes expliquent que l'usage de la langue dans l'échange met en évidence sa fonction sociale, elle relie les personnes entre elles, elle reflète la vie collective.

En plus de cela, la langue est un support de la culture, puisqu'elle transmet les valeurs, les idées et les expériences d'une communication, chaque culture s'exprime à travers sa langue et l'utilise pour interpréter le monde, penser, partager ses savoirs et ses progrès. Ainsi, apprendre une langue étrangère revient aussi à découvrir une nouvelle culture, c'est une autre manière de vivre le monde. Selon Flora Lewis : « étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses » (Lewis, n.d.)

En conclusion, on peut considérer l'enseignant comme un véritable pont entre le savoir et la culture. Il ne se limite pas à l'enseignement de la langue, mais ouvre aussi aux apprenants l'accès à de nouvelles valeurs et à des façons différentes de penser. Par ce rôle, il contribue à la construction de leur identité et les prépare à devenir des citoyens ouverts, capables de vivre avec les autres et de participer à l'édification d'un avenir meilleur.

3/La didactique de l'écrit : La didactique de l'écrit fait partie de l'enseignement des langues et s'intéresse à la manière dont les apprenants apprennent à écrire. On peut dire qu'elle correspond à la didactique de l'orale. Mais, en raison de l'importance croissante de l'écriture à l'école et à l'université, elle est devenue aujourd'hui un domaine d'étude diversifié et important. (Babot et al., 2007)(Cornaïre & Raymond, 1999)(Reuter, 1996)

Définition et objectifs de l'écrit :

3/1 Définition de l'écrit : Maria Virginia Ballot, Silvia Helwān et Raquel Pastor « Ils définissent l'écrit comme un champ de recherche et de pratique qui s'intéresse à la scripturale c'est-à-dire : la relation de l'apprenant (auteur/lecteur) avec le texte l'inscription du texte dans son contexte sociale et culturelle ainsi l'organisation des pratiques pédagogiques qui font de l'écriture un outil d'apprentissage de réflexion et d'expression » (Babot et al., 2007)

L'écriture : elle permet à l'apprenant d'écrire de manière claire et lisible, on respectant la forme, la taille et l'orientation des lettres, l'écriture n'est pas seulement tracer des mots, c'est aussi un moyen de communication qui sert à transmettre une idée ou un message. De plus, le travail sur l'écriture en classe encourage l'apprenant à mieux organiser son travail et soigner ce qu'il présente.

3/ 2 Les objectifs de l'écriture :

L'écriture sert avant tout à exprimer les idées et les sentiments de manière claire

elle aide à mémoriser et garder une trace des informations importantes

grâce à l'écriture, il devient possible de structurer la pensée et d'organiser les idées de façon logique

elle contribue à enrichir le vocabulaire et à améliorer la maîtrise de la langue

l'écriture est aussi un espace de créativité où chacun peut inventer raconter ou imaginer. Ces dernières années, l'enseignement /Apprentissage de l'écriture en français langue étrangère ont fait l'objet de nombreux travaux et recherches cela a permis de mieux comprendre le processus de production des textes et de constater des progrès importants dans ce domaine. Pourtant, ces avancés n'ont pas vraiment changé les pratiques habituelles en classe, face aux difficultés rencontrées par les apprenants, il est possible de réfléchir à des pistes pédagogiques qui pourraient les aider à améliorer leurs compétences, l'idée est de proposer des solutions adaptées ' permettant aux étudiants de produire des textes raisonnables et accessibles, dans différents contextes d'apprentissage. il est important de rappeler que l'écriture commence par les lettres ' puis passe par les sons pour arriver au sens, elle se distingue par les espaces qui séparent les mots et par l'absence de liaisons comme on en trouve à l'école l'écriture s'inscrit aussi dans une dimension visuelle grâce à la ponctuation. Contrairement à la parole qui disparaît une fois prononcée. L'écrit reste et peut être relu, ce qui lui donne un caractère répétitif. De plus, elle utilise souvent des phrases longues et un vocabulaire riche. Elle représente donc un outil essentiel pour garder une trace organiser les idées faciliter l'apprentissage des langues. D'un autre côté, la généralisation de l'éducation et l'évolution du monde du travail avec ses nouvelles exigences

en matière de compétences écrites, amènent à repenser les critères liées à l'écriture. En Algérie, l'école est obligatoire à partir de l'âge six jusqu'à dix-huit ans ce qui entraîne une augmentation importante de nombreux apprenants dans les différents cycles jusqu'à l'université, favorisant ainsi la de l'éducation. Avec cette expansion l'écriture est devenue une pratique essentielle dans le monde professionnel, prenant des formes divers et renouvelées. Les supports se sont également transformés grâce aux technologies de l'information, ce qui a multiplié les types d'écrits. Enfin les recherches en didactique ont mis en évidence de nouvelles difficultés qu'il faut prendre en compte pour améliorer l'apprentissage de l'écriture. (Cornaire & Raymond, 1999)

Aujourd'hui, l'écriture est devenue quelque chose de très important pour réussir, que ce soit à l'école, dans la vie ou même dans la société. Elle n'est plus seulement un moyen de noter des idées, elle s'est transformée en une compétence multidimensionnelle qui se manifeste à travers divers pratiques quotidiennes, mais une compétence qu'on utilise partout : (écrire les cours, passer un examen, envoyer des messages et des emails) toutes ces opérations passent nécessairement par la capacité d'écrire ce qui en fait une clé essentielle de la réussite et de la communication ainsi qu'un outil indissociable des exigences du monde moderne. À l'école, on remarque souvent que les élèves ne donnent pas trop d'importance à l'écriture. Cela se traduit par une faiblesse claire dans leurs productions écrites. Cette réalité apparaît dans la pratique quotidienne et plusieurs d'enseignants partagent le même avis pour eux, écrire est une tâche difficile, presque autant que s'exprimer à l'école. (Reuter, 1996)

En réalité, la pratique de l'écriture en classe n'est pas toujours facile, ni pour le professeur ni pour l'apprenant. Pourtant savoir bien écrire reste très important si on veut continuer ses études et aller à l'université il faut également souligner que dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant se rencontre souvent des difficultés pour communiquer surtout au niveau de l'écrit même si on vient déjà d'un milieu scolaire, on peut avoir du mal à s'exprimer correctement. C'est pour ça l'apprenant a vraiment besoin d'aide et de soutien pour progresser et améliorer son niveau en écriture.

À partir de cette remarque, on peut dire que l'apprentissage de l'écriture présente plusieurs difficultés que ce soit au niveau de (vocabulaire, de la grammaire ou de la manière d'exprimer les idées) en général, cela pousse les élèves à ne pas aimer cette activité, cela qui décourage aussi les enseignants et rend plus compliqué le traitement des problèmes liés à l'expression écrite.

Dans cette perspective, il convient de rappeler que l'un des objectifs essentiels de l'enseignant de français langue étrangère est développer chez les apprenants la capacité à s'exprimer. Et plus particulièrement à produire des textes écrits. En effet l'écriture constitue une étape

fondamentale dans le processus d'acquisition de la langue. Ainsi, l'objet principal est que les apprenants apprennent des techniques d'écriture afin qu'à la fin de leur parcours ils soient capables de produire des textes pour eux. Mêmes et pour les autres, plutôt que de se limiter uniquement la maîtrise des règles ou des outils linguistique.

Partie théorique

Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

2 Définition de la grammaire :

La grammaire peut être définie comme un ensemble de règles structurelles, morphologiques et syntaxiques qui occupent une place essentielle dans l'apprentissage des langues. Elle constitue, depuis des périodes prolongées, le point de départ des premières études linguistiques, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, puisqu'elle permet d'organiser les mots et les phrases afin de garantir la clarté et la cohérence de la communication. L'étude de toute langue suppose donc, en premier lieu, la compréhension de son fonctionnement et des règles qui régissent sa structure. Les tentatives de définition de la grammaire se sont multipliées, ce qui en a fait un objet de débat constant entre chercheurs et didacticiens. Ce constat a été souligné par Claude Germain et Hubert Séguin, qui affirment que « la grammaire est un concept aux définitions multiples et difficile à réduire à une seule formulation, car elle varie selon la perspective adoptée : scientifique, pédagogique ou fonctionnelle ». (Germain & Séguin, 1995)

2.1 La définition du mot grammaire selon Henri Besse :

Selon Henri Besse, « la grammaire n'est pas un concept simple ou univoque, mais un terme ambigu et polysémique. En effet, son sens varie selon les contextes :

- * Parfois, elle est comprise comme un quasisynonyme de la langue elle-même, notamment la langue maternelle.
- * Parfois, elle se réduit à la description de la morphologie et de la syntaxe.
- * Parfois encore, elle désigne une théorie ou une école de pensée portant sur le fonctionnement de la langue ».

Ainsi, pour Henri Besse, « la grammaire ne peut être enfermée dans une seule définition, elle doit être envisagée à travers plusieurs perspectives : scientifique, pédagogique et fonctionnelle, ce qui explique sa complexité et son caractère multiforme ». (Besse & Porquier, 1984)

Comme le concept de grammaire recouvre plusieurs significateurs, il peut d'abord être considéré comme étroitement lié à la langue, généralement comprise comme la langue maternelle. Il peut également être perçu comme un système à dimensions psychologiques formatives et sociales, qui se manifeste à travers les pratiques linguistiques propres à une communauté donnée.

Le Dictionnaire de didactique des langues de (Glisson et Coste) souligne que le terme « grammaire est difficile à définir car, il est très courant et ses usages sont multiples et flous. Notamment dans la méthodologie de l'enseignement des langues. Néanmoins, l'enseignement de la grammaire en classe de FLE conserve toute sa légitimité et possède une véritable cohérence pédagogique » (Galisson & Coste, 1976) Robert Glisson et Daniel Coste distinguent six acceptions du concept de grammaire dont les suivantes : (Galisson & Coste, 1976)

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

- 1) la description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
- 2) la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
- 3) la discipline qui étudie les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
- 4) l'ensemble des prescriptions normatives jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
- 5) un système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées grammaticales par les locuteurs d'une langue.
- 6) un système intériorisé par le locuteur auditeur d'une langue en lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

22. Les types de grammaire :

Lorsque nous parlons de la grammaire dans le domaine de l'enseignement des langues, il ne faut pas la considérer comme une réalité simple et unique, mais plutôt comme un concept vaste et multidimensionnel. Les chercheurs en didactique et en linguistique estiment que la grammaire varie selon l'objectif de son utilisation. Dans ce sens, plusieurs auteurs distinguent différents types de grammaire : certains en identifient trois ou quatre, tandis que d'autres, comme Glisson et Coste, en recensent jusqu'à six.

La grammaire descriptive :

Selon Jean-Pierre Cuq, « la grammaire descriptive est avant tout une représentation scientifique du fonctionnement de la langue. Elle vise à décrire les structures et les usages tels qu'ils apparaissent réellement, sans chercher à imposer une norme, et se distingue ainsi de la grammaire prescriptive ». (Cuq, 2003)

La grammaire prescriptive :

Pour Daniel Coste, « la grammaire prescriptive impose une norme et cherche à distinguer les usages légitimes des usages fautifs. Elle est donc liée à une vision normative de la langue où l'on établit des règles de correction et où l'on sanctionne les écarts ». Cette approche, bien qu'elle puisse sembler rigide, demeure essentielle dans le cadre scolaire, car elle fournit aux enseignants et aux apprenants un repère clair de ce qui est attendu dans la communication écrite et orale. ce passage justifie l'importance de la grammaire prescriptive en montrant qu'elle ne se limite pas à donner des règles abstraites, mais qu'elle impose une norme claire pour distinguer ce qui est correct de ce qui ne l'est pas même, car cette approche peut sembler rigide elle reste indispensable dans le cadre scolaire, car elle aide les enseignants et les élèves à savoir exactement comment utiliser la langue de manière appropriée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. (Galisson & Coste, 1976)

La grammaire d'apprentissage :

Selon Henri Besse, « la grammaire d'apprentissage n'est pas une description exhaustive de la langue, mais une sélection raisonnée des règles utiles à l'élève. Elle est donc une grammaire didactique, orientée vers l'efficacité pédagogique et l'adaptation aux besoins réels des apprenants

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

» la grammaire d'apprentissage s'intéresse surtout ce qui est utile et nécessaire pour l'élève dans son parcours scolaire .Elle ne cherche pas à couvrir toute la langue, mais sélectionner les règles et les usages qui facilitent l'apprentissage .Elle est construit de manière pédagogique ,en tenant compte du niveau des apprenants ,de leurs besoins et en respectant une progression . (Besse & Porquier, 1984)

La grammaire d'enseignement :

Elle s'intéresse surtout à la manière dont les règles de la langue sont présentées aux élèves .Elle ne recherche pas à décrire toute la langue de façon exhaustive mais a sélectionner les éléments essentiels qui facilitent l'apprentissage les règles sont organisées de manière progressive du plus simple au plus complexe , afin de correspondre au niveau des apprenants .elle sert donc d'outil pédagogique pour les enseignants qui l'utilisent pour expliquer la langue de façon claire et adapté

23/La place de la grammaire dans l'enseignement/Apprentissage :

La grammaire joue un rôle très important dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Elle n'est pas seulement un ensemble de connaissances théoriques, mais un outil qui aide à comprendre la langue et à l'utiliser correctement. Elle permet aussi à l'apprenant d'organiser ses idées lorsqu'il écrit ou s'exprime. La grammaire n'est donc pas uniquement un moyen de corriger les erreurs, mais un instrument qui rend les textes plus clairs et plus cohérents.

Aujourd'hui, sa place est liée à l'évolution des méthodes d'enseignement des langues d'un cote et aux pratique pédagogique de l'autre. L'objectif n'est plus de mémoriser les règles, mais de les utiliser pour communiquer et acquérir la langue grâce aux activités grammaticales l'élève apprend les règles et devient capable de construire des phrases précises, ce qui améliore sa communication a l'écrit comme à l'oral.

Ainsi , la grammaire n'est pas seulement une étape nécessaire dans l'apprentissage , mais aussi un moyen de développer la pensée logique et la capacité d'expression correct .

Selon Lionel Audio « L'enseignement de la grammaire reste un enjeu centrale dans la didactique des langues , car il conditionne la maitrise de la langues , car il conditionne la maitrise de la langue et la capacité à produire des énonces cohérents » (Audion, 2020)

Ainsi, la grammaire représente une étape essentielle et incontournable dans l'apprentissage des langues étrangères .Elle constitue le socle que permet de comprendre la langue comme le souligne Christian purent : « L'enseignement de la grammaire ne doit pas être considère comme une fin en soi mais comme un moyen indispensable pour permettre aux apprenants de maitriser la langue et l'utiliser de manière approprie » (Puren, 2001)

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

24/ la place de la grammaire dans l'écrit :

La grammaire occupe une place très importante de la classe de FLE, celui que veut bien maîtriser cette langue doit forcément connaître ses règles, car elles constituent la base pour écrire correctement et utiliser la langue de façon appropriée.

La présence de la grammaire est donc, essentielle pour produire un texte bien organiser et structurer. Elle donne ainsi à l'écriture une fluidité qui facilite la compréhension du texte. C'est pour cela, il est impossible de maîtriser l'écriture dans une langue étrangère sans une bonne connaissance de la grammaire.

3/Les causes des fautes de la grammaire :

Les erreurs grammaticales constituent l'une des principales difficultés rencontrées par les apprenants du français langue étrangère notamment au niveau du cycle primaire où elles sont fréquemment observées chez les élèves de 5^{ème} année primaire.

Ces erreurs ne peuvent être attribuées à un seul facteur, mais résultent plutôt de l'interaction de plusieurs facteurs.

***parmi ces causes nous présentons les suivantes :**

Manque de concentration pendant les cours.

l'absence de révisions et négligence des exercices de grammaire.

Le manque de bagages linguistique à cause de manque de lecture.

Manque de motivation pour apprendre la langue.

Manque de confiance en soi et peur de se tromper.

le programme chargé et le manque de temps.

***Parmi ces causes nous présentons les suivantes :**

Manque de concentration pendant les cours.

l'absence de révisions et négligence des exercices de grammaire.

Le manque de bagages linguistique à cause de manque de lecture.

Manque de motivation pour apprendre la langue.

Manque de confiance en soi et peur de se tromper.

le programme chargé et le manque de temps.

4/les types des erreurs dans leur production écrite :

Quand on observe la production écrite des apprenants on remarque rapidement qu'elle n'est pas exempt d'erreurs. Ces erreurs ne doivent pas être vues uniquement comme des fautes, mais plutôt comme des indices qui révèlent les difficultés rencontrées par l'apprenant dans son apprentissage de la langue (Marquilló Larruy, 2003)

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

En effet, écrire correctement demande de maîtriser plusieurs aspects à la fois : la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, le sens des mots, le style et même la ponctuation.

Dès qu'un de ces éléments n'est pas bien acquis, l'élève peut commettre un type particulier d'erreur, c'est pour cela il est utile d'étudier et de classer ces erreurs afin de mieux comprendre les obstacles freinent l'écriture et de chercher des moyens et des solutions pour y remédier et améliorer le niveau des apprenants.

Les erreurs grammaticales :

Elles apparaissent lorsque l'élève ne respecte pas les règles de grammaire (accords, conjugaison, emploi du temps) et souvent liées à une mauvaise compréhension des règles ou à l'influence de la langue maternelle.

Erreurs orthographiques :

Elles concernent l'écriture incorrecte des mots, par exemple l'omission ou l'ajout de lettres, ou la confusion entre des sons proches. Elles traduisent généralement un manque de pratique ou une faible exposition à la lecture.

Erreurs syntaxiques :

Elles surviennent quand l'ordre des mots n'est pas respecté ce qui rend la phrase difficile à comprendre, exemple : placer le sujet après le verbe dans une phrase ou cela n'est pas correct.

Erreurs sémantiques :

Elles apparaissent quand un mot est utilisé dans un contexte qui ne correspond pas à son sens, ce qui provoque un faux sens ou une ambiguïté.

Erreurs stylistiques :

Elles concernent la manière d'exprimer les idées comme les répétitions inutiles ou l'usage de phrases trop longues et compliquées. Cela rend le texte lourd et peu clair.

Erreurs de ponctuation :

Elles proviennent du mauvais usage ou de l'absence de signes de ponctuation elles nuisent à la clarté et à l'organisation du texte.

5/L'erreur en didactique et en pédagogique :

L'erreur en didactique : En didactique « l'erreur n'est pas considérée comme un simple défaut dont il faut se débarrasser rapidement. Elle constitue au contraire une partie naturelle du processus d'apprentissage. L'erreur révèle la manière dont l'apprenant pense et montre comment il construit ses connaissances pas à pas ». (Astolfi, 1997)

L'erreur en pédagogie : En pédagogie, l'erreur est considérée comme un indicateur de connaissances incomplètes chez l'apprenant. Elle représente une étape dans la construction des

Partie théorique Chapitre 2 : Les erreurs grammaticales en production écrite.

concepts et l'acquisition des savoirs , l'erreur reflète la manière dont l'apprentissage traite l'information , et elle constitue également un outil permettant à l'enseignant de diagnostiquer les difficultés et d'évaluer le niveau d'apprentissage .Ainsi , l'erreur devient un moteur de développement et de progrès grâce au processus de correction et d'orientation . (Corder, 1967)

6/définition de la faute :

C'est quand l'élève ne respecte pas une règle ou une norme qu'il connaît déjà .Elle arrive souvent à cause d'un manque d'attention ou d'un certain lapsus , dans ce cas la responsabilité revient à l'élève car, il aurait pu éviter la faute s'il avait été plus concentré , l'enseignement intervient généralement par une remarque ou une correction directe .La faute ne signifie pas forcément un manque de connaissances mais , plutôt un défaut dans l'application des règles déjà acquises .

6.1/Distinction entre faute et l'erreur :

La différence entre la faute et l'erreur repose surtout sur la responsabilité. (Brown, 1987)

La faute arrive quand l'élève connaît la règle mais ne la respecte pas souvent Par manque d'attention ou par négligence .Dans ce cas, il est responsable de ce qu'il a fait. (Corder, 1967)

L'erreur, au contraire, c'est généralement involontaire : Elle n'a pas encore acquis la connaissance, ou à cause d'un oubli ou d'une mauvaise estimation.

L'erreur fait donc partie du processus normal d'apprentissage .tandis que la faute reflète un manquement dans l'apprentissage des règles déjà connus. (Marquilló Larruy, 2003)

Partie pratique

Chapitre 03

Méthodologie de la recherche

Introduction :

L'apprentissage de l'écrit représente sans conteste l'un des défis majeurs pour les apprenants de la 5e année primaire en Algérie, particulièrement dans le contexte du Français Langue Étrangère (FLE). Pour ces jeunes apprenants, l'acte d'écrire ne se résume pas à une simple transcription linéaire d'idées, il exige la mobilisation simultanée de processus cognitifs complexes : la conceptualisation du sens, le respect des structures syntaxiques, la maîtrise des règles morphosyntaxiques et les accords grammaticaux. Cette surcharge cognitive intense se traduit fréquemment par l'apparition d'erreurs récurrentes, notamment dans les domaines de la grammaire et de la conjugaison.

Afin de dépasser le cadre purement théorique, cette composante pratique s'ancre directement dans la réalité du terrain scolaire. Notre démarche poursuit un double objectif : d'une part, identifier et catégoriser les types d'erreurs les plus prépondérantes tout en explicitant leurs facteurs explicatifs, d'autre part, évaluer l'efficacité de stratégies didactiques interactives visant à y remédier au sein des classes algériennes.

Pour ce faire, notre investigation s'articule autour de trois axes fondamentaux :

Un questionnaire administré auprès de vingt (20) enseignantes de FLE en 5e Année Primaire (AP) De plusieurs établissements : Cet outil vise à appréhender leurs représentations à l'égard de l'erreur (distinction conceptuelle entre erreur et faute), à déterminer l'origine de ces dysfonctionnements selon leur perspective professionnelle, et à recueillir leurs positionnements quant aux approches de la grammaire d'apprentissage.

Une analyse rigoureuse des productions écrites : Adossée à une grille d'observation spécifiquement élaborée à cet effet, cette analyse permet de répertorier des occurrences concrètes d'erreurs afin de déceler l'influence potentielle de la langue maternelle (interférence linguistique) ou de contraintes d'ordre cognitif.

Une proposition d'ingénierie pédagogique : Face au décalage persistant entre les aspirations méthodologiques des enseignants et les contraintes temporelles d'un programme dense, nous proposons trois fiches pédagogiques contextualisées et opérationnelles : la correction collective, la réécriture guidée, et la manipulation grammaticale. Cette approche ambitionne de démontrer qu'en modifiant le statut de l'erreur, celle-ci peut être transmuée en un puissant levier d'apprentissage pour la production écrite. (Bader, 2024)

En somme, ce cheminement — structuré du diagnostic de terrain jusqu'à la formulation d'outils didactiques clés en main — nous permettra de vérifier nos hypothèses de recherche et de positionner l'erreur non plus comme une défaillance, mais comme un véritable moteur de progrès linguistique. (Mao et al., 2024)

Présentation du terrain d'enquête

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué une enquête de terrain au sein de l'école primaire Abdelhamid Ibn Badis, située à Sidi Mohamed Benaouda (Wilaya de Relizane).

Pour mieux comprendre les conditions de notre investigation, voici la description de notre échantillon et du contexte d'étude :

1. Le public visé (Les élèves)

Le niveau scolaire : L'étude cible les élèves de la 5ème année primaire.

L'effectif : Les deux classes de ce niveau regroupent un total de 42 élèves.

Le genre : Le groupe est composé de 25 filles et 17 garçons.

L'âge : L'âge des apprenants varie entre 11 et 12 ans.

2. Le profil de l'enseignante

Notre observation s'est déroulée dans la classe d'une enseignante de FLE ayant sept (07) années d'expérience professionnelle. Son expérience lui permet de bien maîtriser le programme et de gérer efficacement les activités d'enseignementapprentissage.

3. L'établissement scolaire

L'école primaire Abdelhamid Ibn Badis est un établissement de taille moyenne qui compte 10 classes au total.

4. Le comportement des apprenants

D'après nos observations, nous avons remarqué que la majorité des élèves est très motivée. Ils montrent une grande volonté d'apprendre et de progresser. De plus, ils préparent régulièrement leurs leçons à la maison et participent de manière active et dynamique durant les séances de cours.

1. Description du questionnaire

Le questionnaire d'enquête est l'outil d'investigation principal de notre partie pratique. Il est destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant en 5e année primaire (5e AP).

Cet outil a été conçu dans le but de confronter nos hypothèses de recherche à la réalité du terrain. Il est divisé en trois axes thématiques majeurs qui découlent directement de notre partie théorique :

- **Axe 1 :** L'identification des erreurs grammaticales les plus fréquentes et de leurs causes.
- **Axe 2 :** La posture didactique de l'enseignant face à l'écart à la norme (statut de l'erreur et type de grammaire enseignée).
- **Axe 3 :** L'évaluation des stratégies de remédiation utilisées en classe (axe praxéologique).

Il combine des questions à choix multiples (pour cibler précisément nos hypothèses) et une question ouverte (pour recueillir l'expérience pratique des enseignants). (Note : Les questions démographiques sur l'expérience de l'enseignant, ajoutées hors sources pour structurer l'échantillon, constituent la section introductive).

2. Objectifs de chaque question

Voici le détail de chaque question du questionnaire, accompagné de son objectif scientifique lié à notre recherche :

Question 1 : « Dans les productions écrites de nos élèves de 5e AP, quels sont les types d'erreurs grammaticales que nous rencontrerez le plus fréquemment ? »

- **Objectif :** Vérifier sur le terrain la première partie de notre Hypothèse 1. Il s'agit de confirmer si les erreurs morphosyntaxiques (accords en genre et en nombre, conjugaison verbale, construction syntaxique) sont effectivement les plus dominantes par rapport aux autres types d'erreurs (orthographiques, sémantiques, etc.).

Question 2 : « Selon nous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? »

- **Objectif :** Valider la seconde partie de notre Hypothèse 1 concernant les interférences de la langue maternelle et le manque de pratique. Cette question vise également à évaluer le poids des autres facteurs recensés dans notre cadre théorique, tels que le manque de lecture (bagage linguistique), le manque de concentration/motivation des élèves, ou encore les contraintes liées au système comme le programme chargé et le manque de temps.

Question 3 : « Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ? (Erreur vs Faute) »

- **Objectif :** Analyser la posture didactique de l'enseignant. Il s'agit de voir s'il considère l'écart comme une « faute » (responsabilité de l'élève par négligence ou manque d'attention) ou comme une « erreur » (partie naturelle du processus d'apprentissage révélant comment l'élève construit ses connaissances).

Question 4 : « Comment percevez-vous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ? (Grammaire prescriptive vs d'apprentissage) »

- **Objectif :** Identifier le type de grammaire privilégié par les enseignants. L'objectif est de savoir s'ils s'inscrivent dans une démarche de « grammaire prescriptive » (imposant une norme rigide pour sanctionner les écarts) ou de « grammaire d'apprentissage » (sélectionnant les règles utiles et adaptées aux besoins réels de communication de l'élève).

Question 5 : « Lorsque nous mettez en place une séance de remédiation, quelles stratégies utilisez-vous le plus souvent ? »

- **Objectif :** Évaluer les pratiques réelles en classe (l'axe praxéologique). Cette question permet de vérifier si les enseignants appliquent effectivement les méthodes évoquées dans notre Hypothèse 2, à savoir : la correction collective, la réécriture guidée et les activités de manipulation grammaticale en contexte.

Question 6 : « Êtes-vous d'accord pour dire que les stratégies interactives et contextualisées sont plus efficaces qu'une correction traditionnelle ? »

- **Objectif :** Tester directement l'adhésion théorique des enseignants à notre Hypothèse 2. Cela permet de mesurer le décalage éventuel entre ce que les enseignants croient être efficace (Question 6) et ce qu'ils ont réellement le temps d'appliquer en classe (Question 5).

Question 7 (ouverte) : « Selon notre expérience, comment intégrez-vous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ? »

- **Objectif :** Répondre à notre quatrième objectif de recherche qui consiste à « proposer des pistes didactiques concrètes ». Sachant que le programme chargé est un obstacle majeur, cette question donne la parole aux praticiens pour recueillir leurs solutions de terrain. Cela nous aidera à formuler des recommandations réalistes dans la conclusion de la recherche.

Réponse à la question 1 : « Dans les productions écrites de nos élèves de 5^e année primaire, quels sont les types d'erreurs grammaticales que nous rencontrons le plus fréquemment ? »
(Choix multiples)

Tableau des réponses obtenues :

Types d'erreurs observées dans les copies	Nombre d'enseignantes 20	Pourcentage de (sur l'échantillon)
Erreurs de conjugaison verbale	19	95%
Erreurs d'accords en genre et en nombre .	18	90%
Erreurs syntaxiques (ordre des mots , etc).	15	75%
Erreurs orthographiques	6	30%
Erreurs de ponctuation	2	10%

Les données de ce tableau montrent une très forte prédominance des erreurs liées à la morphosyntaxe dans les productions écrites des élèves de 5e AP.

En effet 19 enseignantes sur 20 (95%) identifient les erreurs de conjugaison verbale comme les plus fréquentes , cette quasi unanimité peut s'expliquer par le fait que la conjugaison française représente une difficulté importante pour les élèves de 5 Ap . Ces derniers éprouvent souvent des difficultés à choisir le temps verbal approprié, à conjuguer correctement les verbes et à accorder le verbe avec le sujet ce qui entraîne la fréquence élevée de ce type d'erreurs .

Les erreurs d'accords en genre et en nombre suivent de très près, signalées par 90 % de l'échantillon. Les erreurs syntaxiques, quant à elles, sont constatées par une large majorité de 75 % des enseignantes. En revanche, les erreurs orthographiques (30 %) et de ponctuation (10 %) sont perçues comme nettement moins fréquentes par les professionnelles interrogées lors de cette simulation.

Interprétation

Ces résultats valident pleinement la première hypothèse de notre recherche, qui stipule que les erreurs les plus fréquentes chez ces apprenants concernent principalement les accords, la conjugaison et la construction syntaxique. Cette forte concentration d'erreurs morphosyntaxiques s'explique par le fait que la production écrite exige de l'élève, particulièrement au cycle primaire, de coordonner à la fois la génération du sens et le respect de règles linguistiques complexes, ce qui représente une charge cognitive très importante.

Les erreurs grammaticales surviennent particulièrement lorsque l'élève peine à appliquer les temps verbaux ou les accords, traduisant souvent une compréhension partielle de ces règles ou l'influence de la langue maternelle. De même, la fréquence élevée des erreurs syntaxiques, qui

perturbent l'ordre des mots et rendent la phrase difficile à comprendre, confirme que la syntaxe du français langue étrangère (FLE) reste un défi majeur en raison des spécificités linguistiques des élèves algériens, majoritairement arabophones. Ainsi, ces écarts ne doivent pas être traités de manière isolée, mais compris comme des indices des obstacles cognitifs et linguistiques qui freinent l'apprentissage de l'écriture en FLE.

Réponse à la question 2 : « Selon nous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? » (Plusieurs choix possibles)

Tableau des réponses obtenues

Causes principales des erreurs identifiées	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
Interférences avec la langue maternelle (L1)	18	90 %
Apprentissage non ancré dans la pratique de l'écriture	15	75 %
Programme chargé et manque de temps	11	55 %
Manque de bagage linguistique (manque de lecture)	8	40 %
Manque de concentration ou de motivation	5	25 %

Lecture des résultats

Les données illustrent que les causes des erreurs grammaticales sont perçues comme multifactorielles par les enseignantes. La très grande majorité (90 %) considère les interférences avec la langue maternelle comme la cause principale.

Cette forte proportion (18 enseignantes sur 20 peut s'expliquer par le fait que les enseignantes observent régulièrement que les élèves transfèrent les habitudes de leur langue maternelle vers le français, notamment lorsque les règles grammaticales ne sont pas suffisamment réinvesties dans les activités d'écriture. Ensuite, 75 % des sondées estiment que l'enseignement des règles n'est pas suffisamment ancré dans la pratique de l'écriture. Les contraintes institutionnelles sont également soulignées, puisque 55 % des enseignantes pointent du doigt un programme chargé couplé à un manque de temps. Enfin, des facteurs liés directement à l'élève sont mentionnés, bien que dans une moindre mesure : le manque de bagage linguistique dû à un déficit de lecture (40 %) et le manque de concentration ou de motivation (25 %).

Interprétation

Ces résultats confirment solidement la deuxième partie de notre première hypothèse, qui postulait que les erreurs s'expliquent par les interférences de la langue maternelle et par un apprentissage trop théorique des règles grammaticales. En effet, l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) est particulièrement complexe dans une société majoritairement arabophone.

De plus, ces données valident le cadre théorique qui affirme que l'erreur ne provient pas d'un seul facteur, mais de l'interaction de plusieurs éléments. Les enseignantes ont bien identifié les causes recensées par la recherche, telles que le manque de lecture, le manque de concentration, la faible motivation, ou encore les contraintes du programme. Cela démontre également, comme le souligne Michel Fayol, que la production écrite exige une charge cognitive très lourde pour l'apprenant, qui doit simultanément gérer le sens de son texte et des règles linguistiques complexes.

Réponse à la question 3 : « Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ? »

Tableau des réponses obtenues

Interprétation de l'écart à la norme par l'enseignante	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
Principalement comme une "Erreur" (Processus naturel, indicateur d'apprentissage)	14	70 %
Principalement comme une "Faute" (Négligence d'une règle connue)	6	30 %

Lecture des résultats

Le tableau montre une nette tendance dans la posture des enseignantes face aux productions écrites de leurs élèves. Une forte majorité, soit 70 % (14 enseignantes), interprète les règles non respectées comme des « erreurs », c'est-à-dire comme une étape naturelle révélant le processus d'apprentissage de l'élève. Cette forte proportion s'explique par le fait que les enseignantes considèrent des connaissances encore en cours d'acquisition plutôt qu'un manque de volonté ou de négligence de la part de l'élève. À l'inverse, une minorité de 30 % (6 enseignantes) continue de percevoir ces écarts principalement comme des « fautes », les attribuant à une

négligence ou à un manque d'attention de la part de l'apprenant visàvis d'une règle qu'il est censé déjà connaître.

Interprétation

Cette lecture met en évidence que la majorité des enseignantes interrogées ont adopté une posture moderne, en adéquation avec la didactique et la pédagogie actuelles du FLE. L'analyse théorique distingue clairement la faute (qui relève de la responsabilité de l'élève par manque d'attention face à une règle connue) de l'erreur (qui est involontaire et survient parce que la connaissance n'est pas encore acquise).

Le fait que 70 % des enseignantes perçoivent ces écarts comme des « erreurs » montre qu'elles ne voient plus ces dernières comme un « simple défaut dont il faut se débarrasser ». Elles comprennent que l'erreur fait partie intégrante du processus normal d'apprentissage. D'un point de vue pédagogique, cette majorité utilise donc l'erreur de manière positive : elle la considère comme un indicateur des connaissances incomplètes de l'élève et comme un outil de diagnostic pour orienter la remédiation, transformant ainsi l'erreur en un véritable « moteur de développement et de progrès ». Les 30 % restants démontrent toutefois qu'une vision plus traditionnelle (sanctionnant la négligence) subsiste encore sur le terrain.

Réponse à la question 4 : « Comment percevez-vous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ? »

Tableau des réponses obtenues

Type de grammaire privilégiée par l'enseignante	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
La grammaire d'apprentissage (sélection des règles utiles et adaptées aux besoins de communication)	16	80 %
La grammaire prescriptive (imposition d'une norme stricte sanctionnant les écarts)	4	20 %

Lecture des résultats

Les résultats de ce tableau indiquent une adhésion massive aux nouvelles approches didactiques. Une très large majorité des enseignantes (80 %, soit 16 sur 20) déclare privilégier une approche basée sur la grammaire d'apprentissage pour enseigner l'écrit.

Cette forte proportion s'explique par le fait que les enseignantes considèrent cette approche comme plus adaptée aux besoins réels des élèves et plus efficace pour développer leurs

compétences en production écrite À l'inverse, seulement 20 % (4 enseignantes) restent attachées à une approche traditionnelle reposant sur la grammaire prescriptive.

Interprétation

Ces données illustrent bien le glissement didactique moderne décrit dans notre cadre théorique. Les enseignantes ayant opté pour la grammaire d'apprentissage ont compris que l'objectif n'est pas de faire une description exhaustive de la langue, mais de procéder à une « sélection raisonnée des règles utiles à l'élève ». Cette approche didactique est orientée vers l'efficacité et l'adaptation aux besoins réels des élèves dans leur parcours scolaire. L'enseignement ne vise plus la mémorisation stérile des règles, mais le développement de la capacité à produire des énoncés cohérents pour communiquer.

Néanmoins, les 20 % d'enseignantes qui privilégient la grammaire prescriptive justifient également une réalité du terrain : bien qu'elle impose une norme et sanctionne les écarts, cette grammaire demeure essentielle dans le cadre scolaire car elle offre un repère clair de ce qui est correct ou fautif.

Réponse à la question 5 : « Lorsque nous mettez en place une séance de remédiation pour corriger les erreurs grammaticales, quelles stratégies utilisez-vous le plus souvent ? » (Plusieurs choix possibles)

Tableau des réponses obtenues

Stratégies de remédiation utilisées en classe	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
La correction collective en classe	18	90 %
La réécriture guidée des textes par les élèves	13	65 %
Les activités de manipulation grammaticale en contexte	10	50 %

Lecture des résultats

Le tableau met en évidence une disparité dans l'utilisation des stratégies de remédiation. La quasitotalité des enseignantes (90 %) recourt à la correction collective en classe, qui apparaît comme la pratique dominante. Cette forte proportion (18 enseignantes sur 20) peut s'expliquer par le fait que la correction collective est une stratégie simple à mettre en œuvre en classe est qu'elle permet de corriger rapidement les erreurs les plus fréquentes des élèves. La réécriture

guidée des textes est employée par une bonne majorité de l'échantillon (65 %). En revanche, les activités de manipulation grammaticale en contexte sont la stratégie la moins exploitée, n'étant mise en place que par la moitié des enseignantes (50 %).

Interprétation

Ces résultats sont cruciaux pour notre recherche car ils mettent directement à l'épreuve notre deuxième hypothèse. Notre hypothèse postule que l'adoption de stratégies interactives et contextualisées (réécriture guidée, correction collective, manipulation en contexte) permet d'améliorer la compétence grammaticale.

L'analyse de ces données montre que si la correction collective est largement intégrée aux pratiques, les outils plus profonds et interactifs comme la manipulation grammaticale peinent à s'imposer, probablement par manque de temps ou de formation. Ce constat valide l'un des objectifs majeurs de notre recherche : il est nécessaire d'investir l'axe praxéologique, c'est-à-dire le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage concrètes. En constatant que seules 50 % des enseignantes utilisent la manipulation grammaticale, nous justifions parfaitement notre quatrième objectif de recherche qui consiste à « proposer des pistes didactiques concrètes pour intégrer la remédiation grammaticale ». Nous pourrions ainsi concevoir, dans la suite de notre mémoire, des fiches pratiques pour aider ces enseignantes à mettre en œuvre ces activités complexes.

Réponse à la question 6 : « Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : "L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet de mieux améliorer la compétence grammaticale des élèves qu'une simple correction traditionnelle" ? »

Tableau des réponses obtenues

Degré d'accord avec l'efficacité des stratégies interactives	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
Tout à fait d'accord	16	80 %
Plutôt d'accord	4	20 %
Pas d'accord	0	0 %

Lecture des résultats

Les données du tableau révèlent une unanimité absolue au sein de l'échantillon interrogé. La totalité des enseignantes (100 %) adhère à l'idée que les stratégies de remédiation interactives et contextualisées sont supérieures à une correction traditionnelle pour améliorer la compétence grammaticale des élèves. Dans le détail, une très forte majorité de 80 % (16 enseignantes) se

déclare « tout à fait d'accord », cette forte proportion (16 enseignantes sur 20) peut s'expliquer par le fait que les enseignantes reconnaissent l'intérêt pédagogique des stratégies interactives et leur efficacité pour améliorer les compétences grammaticales des élèves. Tandis que les 20 % restants (4 enseignantes) sont « plutôt d'accord ». Aucune enseignante n'a remis en question cette affirmation.

Interprétation

Ces résultats sont fondamentaux car ils valident théoriquement notre deuxième hypothèse de recherche. Cette hypothèse avance que l'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées (comme la réécriture guidée, la correction collective et les activités de manipulation grammaticale en contexte) permet d'améliorer significativement la compétence grammaticale des apprenants. L'unanimité des réponses prouve que les enseignantes sur le terrain ont pleinement conscience des limites d'une correction traditionnelle (souvent passive et frontale) et reconnaissent la valeur pédagogique des approches modernes.

Cependant, la véritable richesse de ce résultat réside dans sa mise en perspective avec la question précédente (Question 5). En effet, bien que 100 % des enseignantes soient convaincues par l'efficacité de ces méthodes interactives, nous avons vu que seulement 50 % d'entre elles mettent réellement en place des activités de manipulation grammaticale en contexte.

Ce décalage flagrant entre l'adhésion théorique (Question 6) et la pratique réelle en classe (Question 5) s'explique en grande partie par les contraintes matérielles identifiées à la Question 2, notamment le programme chargé et le manque de temps. Ce constat justifie pleinement l'axe praxéologique de notre recherche, qui met l'accent sur les stratégies d'enseignement adaptées. Il légitime également notre quatrième objectif : la nécessité de proposer aux enseignantes des pistes didactiques concrètes, sous forme de fiches ou de séquences clés en main, pour les aider à transformer cette conviction théorique en une réalité pratique au sein de leurs classes.

Réponse à la question 7 : « Selon notre expérience, comment intégrer nous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ? » (Question ouverte)

(Note : S'agissant d'une question ouverte, les réponses des 20 enseignantes ont été regroupées par thèmes récurrents afin d'être quantifiées).

Tableau des réponses obtenues

Catégories de réponses (Thèmes récurrents)	Nombre d'enseignantes (sur 20)	Pourcentage de l'échantillon
Intégration directe de la règle lors de la séance de production écrite (Décloisonnement)	8	40 %
Correction collective rapide et ciblée sur l'erreur la plus fréquente (1015 min)	6	30 %
Rituels grammaticaux courts ou ludiques (manipulation) en début de séance	4	20 %
Aveu de difficulté : remédiation souvent sacrifiée par manque de temps	2	10 %

Lecture des résultats

Les données de ce tableau montrent comment les enseignantes tentent de s'adapter aux contraintes de la classe. Face à un programme lourd, la stratégie la plus citée (40 % des enseignantes) consiste à "décloisonner" l'apprentissage, c'est-à-dire à traiter l'erreur grammaticale directement au moment de la production écrite, sans faire de leçon de grammaire séparée. Le fait que seulement (8 enseignantes sur 20) aient déclaré intégrer directement la règle lors de la production écrite peut s'expliquer par le fait que cette démarche demande une bonne maîtrise de la gestion de classe ainsi qu'une capacité à intervenir immédiatement sur les erreurs des élèves. Tous les enseignantes ne se sentent pas donc pas suffisamment à l'aise pour adopter cette pratique de manière régulière. Ensuite, 30 % des sondées optent pour des séances de correction collective très courtes et ciblées sur l'erreur majoritaire de la classe, afin de ne pas perdre de temps. Un cinquième de l'échantillon (20 %) privilégie de petits rituels ou jeux grammaticaux en début de cours. Enfin, 10 % des enseignantes admettent honnêtement qu'elles n'arrivent pas toujours à intégrer cette remédiation en raison de la pression temporelle et du programme trop chargé.

Interprétation

L'analyse de ces réponses ouvertes est fondamentale car elle plonge directement au cœur de l'axe praxéologique de notre recherche, qui met l'accent sur les stratégies d'enseignement adaptées et les démarches pédagogiques pertinentes. Ces résultats confirment concrètement l'un

des obstacles majeurs identifiés dans notre cadre théorique : le « programme chargé et le manque de temps ».

Pour contourner cet obstacle institutionnel, la majorité des enseignantes déploient intuitivement des stratégies de "grammaire d'apprentissage". En intégrant la règle directement lors de la production écrite (40 %) ou via des rituels courts (20 %), elles transforment la grammaire en un outil immédiat au service du sens, rejoignant ainsi notre hypothèse sur la nécessité d'un apprentissage « ancré dans la pratique de l'écriture ».

Cependant, la diversité de ces "bricolages pédagogiques" et l'aveu d'échec de certaines enseignantes (10 %) démontrent un manque d'outils institutionnels clairs. Ce constat valide et justifie pleinement le quatrième objectif de notre recherche : « Proposer des pistes didactiques concrètes pour intégrer la remédiation grammaticale ». Les réponses à cette question 7 nous fournissent d'ailleurs la trame de ces futures propositions (nos fiches pratiques) : pour être adoptées par les enseignants de 5e AP, nos solutions devront privilégier des activités de manipulation grammaticale en contexte qui soient courtes, ciblées, et parfaitement intégrées à l'activité de production écrite pour ne pas alourdir le programme.

Introduction

Dans notre recherche, l'analyse des productions écrites des élèves est une étape très importante. Le but n'est pas simplement de compter ou de corriger les fautes pour de l'évaluation, mais plutôt de comprendre l'erreur. En effet, chaque erreur est un indice précieux qui nous montre les vraies difficultés de l'apprenant et comment il réfléchit pour construire ses phrases. Pour organiser efficacement l'étude de notre corpus, nous avons mis en place une grille d'analyse. Le tableau qui suit classe les différents types d'erreurs que nous avons trouvés, avec des exemples concrets du terrain et une explication théorique pour chaque cause. Ce travail de classement va nous aider à comprendre l'origine des blocages afin de proposer, par la suite, des solutions et des activités de remédiation adaptées.

1. Classification et Tableau d'analyse des erreurs

L'analyse des productions écrites ne consiste pas uniquement à relever des fautes, mais à utiliser les erreurs comme des indices révélant les difficultés rencontrées par l'apprenant dans la construction de ses connaissances. Afin de structurer le dépouillement de notre corpus, voici une grille d'analyse croisant les types d'erreurs définis dans la théorie avec les exemples typiques que nous avons formulés précédemment, et leur diagnostic causal.

Catégorie de l'erreur	Exemple tiré du corpus	Nature de l'écart (Statut)	Diagnostic et Causes théoriques
Erreur grammaticale (Conjugaison)	« Hier, nous aller au parc. »	Erreur (Involontaire, étape d'apprentissage).	Nonrespect des règles d'emploi des temps. Résulte d'une surcharge cognitive lors de la production écrite ou d'une mauvaise compréhension de la règle.
Erreur grammaticale (Accords)	« Le fille a acheté un belle robe. »	Erreur (Connaissance non acquise).	Difficulté d'application des règles morphosyntaxiques due aux interférences directes avec la langue maternelle (arabe/tamazight).
Erreur syntaxique	« Mange le chat la souris. »	Erreur (Indicateur de difficulté structurelle).	L'ordre des mots n'est pas respecté, plaçant le sujet après le verbe de manière incorrecte. Cela rend la phrase difficile à comprendre et relève souvent d'un calque de la L1.
Erreur orthographique	« Il a oblié son cahier » (oubli/ajout de lettres)	Faute ou Erreur (selon si la règle a été étudiée).	Écriture incorrecte des mots ou confusion entre des sons proches. Cela traduit généralement un manque de pratique, l'absence de révision ou un faible bagage linguistique dû à un manque de lecture.
Erreur de ponctuation	Absence de majuscule ou de point.	Faute (Négligence).	Mauvais usage ou absence de signes nuisant à l'organisation du texte. Relève souvent d'un manque d'attention (faute) plutôt que d'une ignorance totale du concept.

(Note : Les exemples du tableau sont issus de notre précédente discussion pour illustrer concrètement la catégorisation, tandis que les catégories et les diagnostics sont strictement tirés de nos sources).

2. L'interprétation des causes et le diagnostic

Une fois les erreurs classées dans ce tableau, notre analyse pratique doit en expliquer les causes profondes en s'appuyant sur les concepts de la didactique :

La lourde charge cognitive : Si les copies des élèves de 5e année primaire sont saturées d'erreurs, c'est en grande partie parce que la production écrite représente une activité extrêmement exigeante. Selon Michel Fayol, l'élève éprouve de grandes difficultés à coordonner simultanément la génération du sens (ce qu'il veut raconter) et le respect des règles linguistiques complexes. La charge cognitive étant trop importante, l'élève délaisse souvent la forme (accords, conjugaison) au profit du fond.

Les interférences linguistiques et le manque de pratique : La société algérienne étant majoritairement arabophone, l'acquisition du français langue étrangère s'avère particulièrement complexe. L'analyse des copies démontrera que les erreurs grammaticales et syntaxiques proviennent très souvent de l'influence de cette langue maternelle. Ces interférences sont aggravées par un apprentissage des règles grammaticales qui reste abstrait et peu ancré dans la pratique de l'écriture. D'autres facteurs périphériques entrent également en jeu, tels que le manque de motivation, la peur de se tromper, ou le manque de bagage linguistique lié à une faible exposition à la lecture.

Le statut de l'écart : Distinguer l'erreur de la faute Lors de notre analyse, il est fondamental de justifier que la majorité des écarts observés dans les copies sont des « erreurs » et non des « fautes ».

- La faute survient lorsqu'un élève ne respecte pas une règle qu'il connaît déjà, souvent par simple négligence ou manque d'attention. La responsabilité lui incombe.
- L'erreur, en revanche, est involontaire et survient parce que la connaissance n'est pas encore acquise ou a été mal estimée. En didactique, elle ne doit pas être perçue comme un simple défaut à éliminer, mais comme une partie naturelle du processus d'apprentissage qui montre comment l'apprenant construit ses connaissances.

Introduction aux propositions didactiques : Stratégies de remédiation interactives

Cette section s'inscrit pleinement dans l'axe praxéologique de notre recherche, dont le but est de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées et de sélectionner les démarches pédagogiques les plus pertinentes pour favoriser l'apprentissage. Pour répondre au quatrième objectif de notre étude, qui consiste à proposer des pistes didactiques concrètes pour intégrer la remédiation grammaticale au cycle primaire, nous avons conçu trois fiches didactiques à destination des classes de 5e année primaire (5e AP).

Ces fiches se basent sur des thèmes familiers du programme (les animaux : le fennec, la gazelle, le zoo) et ciblent les erreurs morphosyntaxiques majeures identifiées dans notre corpus : la conjugaison verbale, les accords en genre et en nombre, et la syntaxe.

1. L'objectif de la démarche

L'objectif fondamental de ces trois fiches est de vérifier notre deuxième hypothèse de recherche : l'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet d'améliorer significativement la compétence grammaticale des élèves.

Pour atteindre cet objectif, cette démarche repose sur deux changements de posture didactique majeurs :

Un nouveau statut accordé à l'écart : Nous avons choisi de ne pas aborder ces anomalies comme de simples « fautes » dues à la négligence et justifiant une sanction, mais comme des « erreurs » involontaires, qui sont une étape naturelle du processus d'apprentissage. L'erreur devient ainsi un outil diagnostique pour l'enseignant et un véritable « **moteur de développement et de progrès** ».

Le passage à une grammaire d'apprentissage : Au lieu d'imposer une norme abstraite (grammaire prescriptive), ces fiches s'appuient sur la « grammaire d'apprentissage », qui privilégie une sélection raisonnée des règles utiles et orientée vers l'efficacité pédagogique pour répondre aux besoins réels de communication de l'apprenant. L'objectif n'est plus la simple mémorisation, mais la capacité à utiliser ces règles pour produire des énoncés cohérents et fluides.

2. Le déroulement et la logique des fiches

Le déroulement de ces trois fiches n'est pas aléatoire, il suit une progression logique visant à alléger la **lourde charge cognitive** qu'exige la production écrite, où l'élève peine souvent à coordonner simultanément la génération du sens et le respect des règles linguistiques complexes.

Les activités sont organisées de la manière suivante pour accompagner progressivement l'apprenant vers l'autonomie :

Étape 1 : La correction collective (Fiche 1). Le déroulement commence par une phase de socialisation de l'erreur. L'objectif est de dédramatiser l'erreur en la soumettant anonymement au groupe. Cela permet de rappeler la règle de manière collaborative, faisant passer l'apprentissage d'un stade individuel à un processus de coconstruction entre l'enseignant et les apprenants.

Étape 2 : La réécriture guidée (Fiche 2). Une fois la confiance instaurée, le déroulement se centre sur la production individuelle de l'élève. En différant le moment de la correction (séparer le premier jet de la révision), cette stratégie allège la charge cognitive de l'élève. L'enseignant guide l'apprenant à l'aide d'un codage, le poussant à s'autocorriger et donnant ainsi à l'écrit son véritable caractère répétitif et perfectible.

Étape 3 : La manipulation grammaticale en contexte (Fiche 3). Pour consolider les acquis, la dernière étape propose des rituels de manipulation. Le déroulement consiste à transformer des phrases issues des productions écrites (ex: changer le temps du présent au passé) pour ancrer les règles grammaticales dans des situations de communication concrètes, évitant ainsi les exercices structurels décontextualisés.

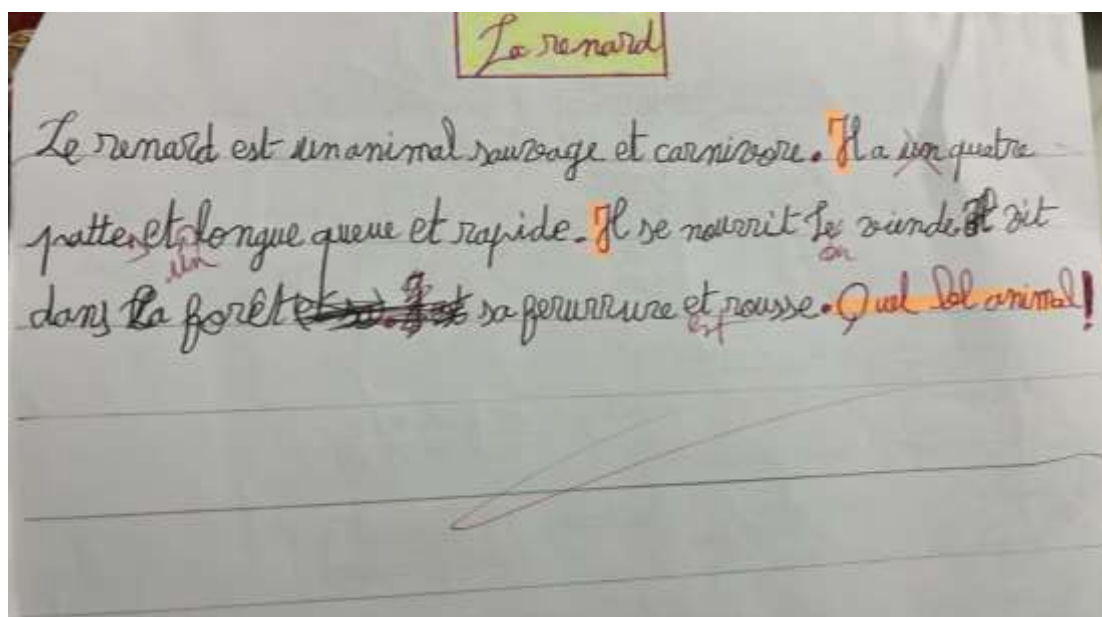
Ensemble, ces trois stratégies complémentaires permettent d'intégrer efficacement la grammaire au service de la production écrite, tout en s'adaptant aux réalités et aux contraintes du contexte scolaire algérien.

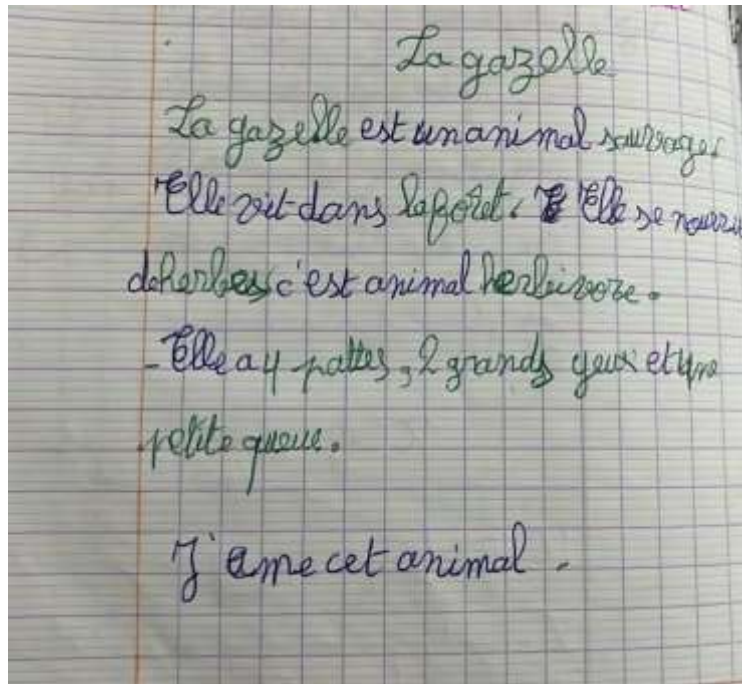
Analyse des erreurs dans les productions écrites (Corpus issu des 4 copies) :

Cette section présente l'analyse d'un corpus authentique composé de quatre productions écrites d'élèves de 5e année primaire. Les thèmes abordés sont majoritairement descriptifs (les animaux : Le renard, La gazelle, Le lion) et narratifs (Une visite à Oran). Ce dépouillement permet de confronter notre première hypothèse à la réalité du terrain.

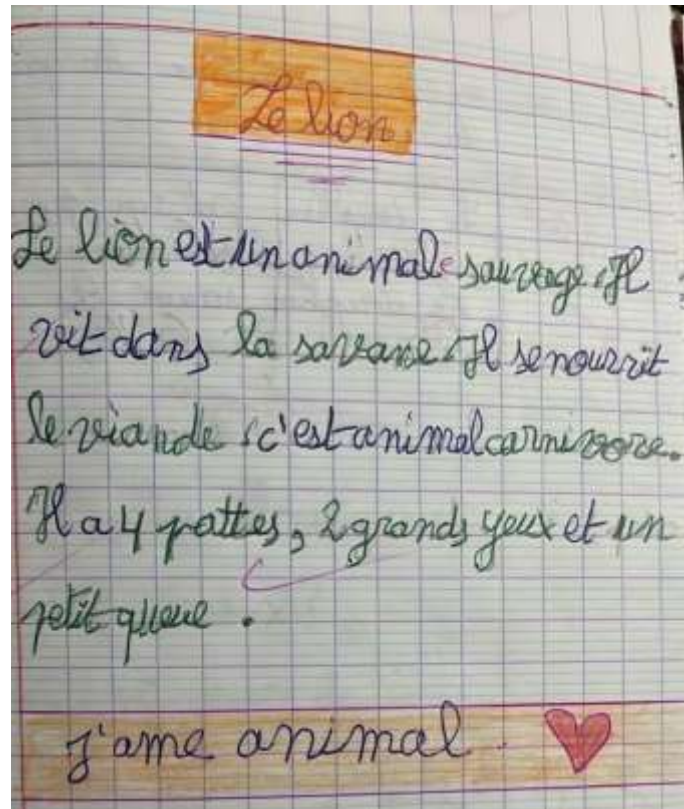
1. Classification et relevé des erreurs issues du corpus

En nous appuyant sur la typologie des erreurs définie dans notre cadre théorique, nous avons classé les écarts relevés dans les copies des élèves :

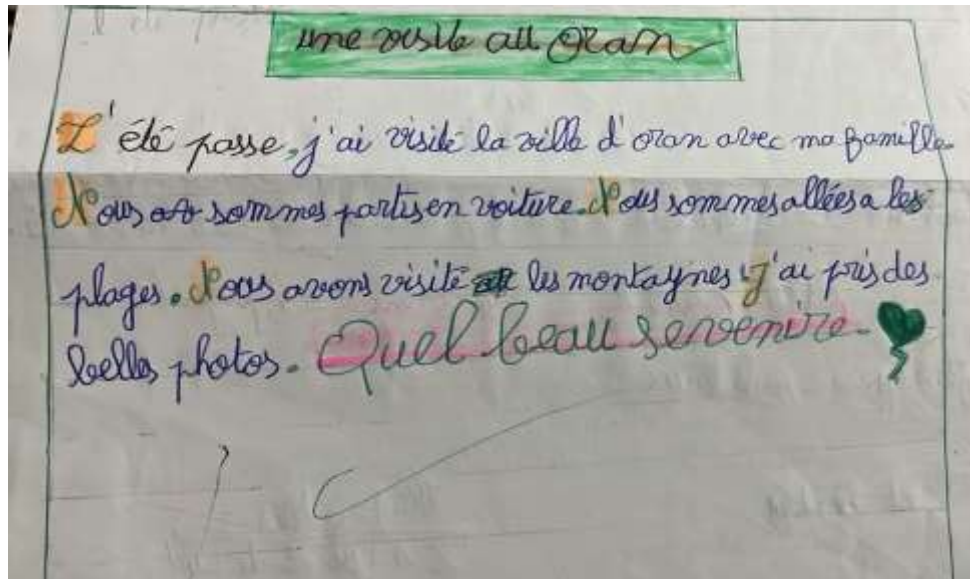




- **Les erreurs grammaticales (Accords et Conjugaison) :** Elles apparaissent lorsque l'élève ne respecte pas les règles d'accords ou de conjugaison.
 - Accords en genre : L'élève écrit le titre « La renard » au lieu de Le renard, ou encore « un petit queue » (confusion sur le genre du mot "queue", qui est féminin).
 - Accords en nombre : Dans la copie sur la gazelle, on relève « La gazelle est un animal sauvages » avec l'ajout d'un "s" inutile au singulier. Dans la copie sur le renard, l'élève écrit « quatre patte », omettant la marque du pluriel.
 - Conjugaison et temps : Dans le récit de visite, on observe « L'été passe » au lieu de passé, montrant une difficulté avec la terminaison du participe passé.



- **Les erreurs syntaxiques et prépositionnelles** : Elles surviennent quand l'ordre ou la structure des mots n'est pas respectée.
 - Omission de déterminants : Les copies comportent des phrases comme « c'est animal carnivore » (oubli de l'article un) ou « J'ame animal » (oubli du déterminant démonstratif cet).
 - Usage des prépositions et articles : Les élèves écrivent « Il se nourrit le viande » et « Il se nourrit le viande » au lieu de la structure correcte se nourrit de viande. On note également une absence de contraction dans « Nous sommes allées a les plages » (au lieu de aux plages).



- **Les erreurs orthographiques** : Elles concernent l'écriture incorrecte des mots ou l'omission de lettres.
 - Omissions et confusions : Les termes « montaynes » (montagnes), « sevenire » (souvenir) et le verbe « J'ame » (j'aime) témoignent de confusions phonétiques et graphiques.
 - Élision : On relève « de herbes » au lieu de d'herbes.
 - Confusion grammaticale (homophones) : L'expression « sa ferurrence et rousse » montre une confusion entre la conjonction de coordination et et le verbe être est.

2. Le diagnostic et l'interprétation théorique

L'analyse de ces quatre productions écrites nous permet de valider concrètement les concepts clés de notre recherche :

La validation de l'Hypothèse 1 (Les interférences linguistiques) : Les erreurs relevées dans ce corpus corroborent notre première hypothèse stipulant que les erreurs morphosyntaxiques sont les plus fréquentes en raison des interférences avec la langue maternelle. Par exemple, l'omission récurrente des déterminants (« c'est animal », « J'ame animal ») ou le mauvais usage des prépositions (« se nourrit le viande ») sont typiques d'élèves arabophones traduisant littéralement les structures de leur langue maternelle vers le français (FLE).

La lourde charge cognitive en production écrite : La fréquence des erreurs, même dans des phrases très courtes, illustre parfaitement la théorie du chercheur Michel Fayol : la production écrite représente une charge cognitive très importante pour l'apprenant. L'élève de 5e AP, en s'efforçant de générer du sens (décrire les caractéristiques de l'animal ou raconter son voyage à

Oran), éprouve de grandes difficultés à coordonner simultanément ce sens avec le respect des règles linguistiques complexes.

Distinguer la faute de l'erreur : Conformément à l'approche didactique et pédagogique, ces écarts ne doivent pas être sanctionnés comme de simples « fautes » (qui impliqueraient une négligence face à une règle parfaitement maîtrisée). Il s'agit de véritables « erreurs » involontaires, qui constituent une partie naturelle du processus d'apprentissage. Par exemple, l'erreur « a les plages » montre que l'élève connaît l'existence de la préposition à et de l'article les, mais n'a pas encore intériorisé la règle complexe de la contraction obligatoire en français. L'erreur révèle ainsi la manière dont l'apprenant traite l'information et construit ses connaissances pas à pas.

Transition vers les solutions didactiques : Ce diagnostic démontre que pour aider ces élèves à surmonter ces obstacles cognitifs et linguistiques, l'enseignant doit se doter de stratégies interactives spécifiques. Cela justifie pleinement la mise en place d'activités telles que la réécriture guidée ou la manipulation syntaxique, proposées dans nos fiches didactiques.

Fiche Didactique N°1 : La correction collective comme stratégie de remédiation interactive**1. Présentation de l'activité**

- **Public visé** : Élèves de 5e année primaire (5e AP).
- **Thème de la production écrite** : La description d'un animal (Le fennec).
- **Types d'erreurs ciblées** : Les erreurs grammaticales, plus spécifiquement la conjugaison verbale (emploi de l'infinitif au lieu du verbe conjugué) et les accords en genre et en nombre.
- **Objectif pédagogique** : Améliorer la compétence grammaticale des élèves en utilisant l'erreur comme point de départ d'une réflexion commune, conformément à notre deuxième hypothèse de recherche.

2. Ancrage et justification théorique Cette fiche didactique s'appuie sur une conception moderne de l'évaluation et de la remédiation. Traditionnellement, l'écart à la norme est sanctionné comme une « faute », c'est-à-dire un manquement dû à un manque d'attention ou à la négligence de l'élève face à une règle connue.

Cependant, dans le cadre de cette activité, nous traitons ces écarts comme des « erreurs ». En didactique, l'erreur est considérée comme une « partie naturelle du processus d'apprentissage » qui révèle comment l'apprenant construit ses connaissances. Sur le plan pédagogique, elle devient un indicateur des savoirs incomplets et un outil de diagnostic pour l'enseignant. Ainsi, la correction collective permet de dédramatiser l'erreur et de la transformer en un véritable « moteur de développement et de progrès » grâce à l'orientation et à la correction par le groupe. Cette démarche s'inscrit pleinement dans le cadre d'une grammaire d'apprentissage, orientée vers l'efficacité pédagogique et les besoins réels des élèves. (Nasri & Dourari, 2024)

3. Support de l'activité

- **Phrase authentique (issue du corpus et anonymisée)** : « Le fennec habiter dans le désert. Il a de grand oreilles. »

4. Déroulement de la séance (Durée estimée : 15 minutes)

- **Étape 1 : Observation et mise en confiance (3 min)**

L'enseignant transcrit la phrase erronée au tableau en veillant scrupuleusement à préserver l'anonymat de son auteur. Cela permet de détacher l'erreur de l'élève et de créer un climat de confiance où la peur de se tromper est neutralisée.

- **Étape 2 : Repérage et diagnostic par les pairs (5 min)**

L'enseignant sollicite la classe : « Lisons cette phrase ensemble. Que remarquons-nous sur la forme des mots soulignés ("habiter" et "grand") ? »

Les élèves sont invités à repérer les anomalies. Ils doivent identifier que le mot « habiter » est à l'infinitif et que le mot « oreilles » (nom féminin pluriel) nécessite un accord spécifique sur l'adjectif « grand ».

- **Étape 3 : Formulation d'hypothèses et rappel de la règle (5 min)**

Guidés par l'enseignant, les élèves formulent des hypothèses sur les règles non respectées. C'est l'occasion de verbaliser la règle grammaticale de manière contextualisée, évitant ainsi un apprentissage purement théorique ou abstrait.

- **Étape 4 : Coconstruction et validation (2 min)**

Un élève est invité au tableau pour procéder à la correction finale, validée par l'ensemble de la classe :

Phrase corrigée : « Le fennec habite dans le désert. Il a de grandes oreilles. »

5. Bilan de la stratégie Cette activité valide concrètement l'axe praxéologique de notre recherche. Elle démontre que l'adoption d'une stratégie interactive telle que la correction collective favorise le processus de coconstruction des apprentissages et permet de surmonter les difficultés liées à la morphosyntaxe en FLE.

Fiche Didactique N°2 : La réécriture guidée comme stratégie d'allègement cognitif**1. Présentation de l'activité**

Public visé : Élèves de 5e année primaire (5e AP).

Thème de la production écrite : « La pauvre petite gazelle » (Texte narratif/descriptif).

Types d'erreurs ciblées : Les erreurs grammaticales liées aux accords en genre et en nombre (participe passé et adjectif), identifiées comme majeures dans notre première hypothèse.

Objectif pédagogique : Développer la compétence scripturale de l'apprenant en séparant la phase de rédaction (génération du sens) de la phase de révision (application des règles linguistiques), conformément à notre deuxième hypothèse sur l'efficacité de la réécriture guidée.

2. Ancrage et justification théorique Cette fiche didactique s'appuie fondamentalement sur les travaux du chercheur Michel Fayol, qui démontre que **la production écrite représente une charge cognitive importante pour l'apprenant**. En effet, l'élève de 5e AP éprouve de grandes difficultés à coordonner simultanément la génération du sens (inventer l'histoire de la gazelle) et le respect des règles linguistiques complexes (penser aux accords féminin/pluriel).

Face à cette surcharge, l'élève délaisse souvent la forme au profit du fond, ce qui engendre des erreurs involontaires (et non des fautes de négligence). La stratégie de la réécriture guidée intervient ici pour pallier ce problème. En exploitant le fait que « l'écrit reste et peut être relu, ce qui lui donne un caractère répétitif », l'enseignant permet à l'élève de se concentrer sur la forme dans un second temps. Cette démarche s'inscrit dans l'axe praxéologique de la didactique, favorisant un processus de coconstruction des apprentissages où l'enseignant accompagne l'élève vers l'autocorrection.

3. Support de l'activité

Extrait authentique (issu d'un premier jet de production écrite d'un élève) : « La pauvre petite gazelle est **blessé**. Elle a la patte **cassé** et les yeux **fermé**. »

4. Déroulement de la séance (Durée estimée : 20 minutes)

- **Étape 1 : Le codage des erreurs par l'enseignant (Hors présence de l'élève Préparation)**

L'enseignant ne corrige pas directement avec son stylo rouge (ce qui relèverait d'une approche purement prescriptive et passive). Il souligne les anomalies (blessé, cassé, fermé) et annote la marge avec un code convenu avec la classe (par exemple : « **Acc** » pour signaler une erreur d'Accord).

- **Étape 2 : L'orientation et la réflexion (5 à 10 min)**

L'enseignant rend la copie à l'élève. Il endosse un rôle de guide et l'invite à réfléchir sur ses erreurs : « Observe les mots que j'ai soulignés avec le code "Acc". Relis ta phrase et cherche de qui l'on parle. Est-ce un mâle ou une femelle ? Sont-ils un ou plusieurs ? »

L'élève est amené à réactiver ses connaissances morphosyntaxiques de manière contextualisée : il identifie que la gazelle et la patte sont au féminin singulier, et que les yeux sont au masculin pluriel.

- **Étape 3 : La réécriture et l'autocorrection (10 min)**

L'élève révise son propre texte et applique les règles de la grammaire d'apprentissage (qui sélectionne les règles utiles à ses besoins réels). Il procède à la modification des terminaisons.

Phrase finale corrigée par l'élève : « La pauvre petite gazelle est blessée. Elle a la patte cassée et les yeux fermés. »

5. Bilan de la stratégie Cette activité illustre la pertinence de la réécriture guidée en didactique de l'écrit. En différant la correction, on allège la pression cognitive de l'élève. De plus, l'erreur n'est plus perçue de manière stigmatisante, mais devient un véritable espace de réflexion et d'apprentissage. L'apprenant devient acteur de sa correction, ce qui garantit un ancrage plus profond et durable des règles grammaticales dans la pratique de l'écriture.

Fiche Didactique N°3 : La manipulation grammaticale en contexte comme outil d'appropriation linguistique**1. Présentation de l'activité**

- **Public visé** : Élèves de 5e année primaire (5e AP).
- **Thème de la production écrite** : « Au zoo » (Texte narratif court).
- **Types d'erreurs ciblés** : La conjugaison verbale (difficulté liée à l'emploi des temps du passé) et la construction syntaxique (l'ordre des mots, notamment l'utilisation de l'auxiliaire et du participe passé).
- **Objectif pédagogique** : Améliorer la compétence grammaticale des élèves en remplaçant les exercices structurels décontextualisés par une pratique active de manipulation de la langue.

2. Ancrage et justification théorique Cette fiche s'inscrit au cœur de l'évolution des pratiques didactiques. Selon le cadre théorique, l'objectif de l'enseignement de la grammaire « n'est plus de mémoriser les règles, mais de les utiliser pour communiquer et acquérir la langue ». Ainsi, cette activité relève directement de la « grammaire d'apprentissage » définie par Henri Besse : elle ne vise pas une description exhaustive de la langue, mais opère une « sélection raisonnée des règles utiles à l'élève », orientée vers l'efficacité pédagogique.

De plus, cette stratégie répond à l'axe praxéologique de la didactique, qui a pour but de « développer des stratégies d'enseignement apprentissage adaptées » et de sélectionner les démarches les plus pertinentes. En manipulant des énoncés en contexte, l'élève lutte activement contre les interférences de sa langue maternelle (notamment les différences syntaxiques et temporelles profondes entre l'arabe/tamazight et le français). La grammaire cesse d'être une norme abstraite pour devenir un véritable outil donnant à l'écriture la fluidité nécessaire à la compréhension.

3. Support de l'activité

- **Texte de base (Au présent de l'indicatif)** : « Aujourd'hui, nous allons au zoo. Nous regardons le lion. Il mange de la viande. »

4. Déroulement de la séance (Durée estimée : 10 à 15 minutes Format "Rituel")

- **Étape 1 : La consigne contextualisée (2 min)**

L'enseignant affiche le texte court au tableau. Plutôt que de formuler une consigne métalinguistique abstraite (ex: "Mettez ces verbes au passé composé"), il propose une situation de communication : « Imaginez que cette visite au zoo ne se passe pas aujourd'hui, mais qu'elle s'est passée hier. Comment allez-vous transformer ces phrases pour raconter notre souvenir ? »

- **Étape 2 : La manipulation syntaxique par les apprenants (8 min)**

Sur leurs ardoises ou cahiers d'essai, les élèves procèdent aux transformations.

Cette étape exige de mobiliser des compétences complexes : l'élève doit restructurer sa phrase en ajoutant un auxiliaire (être ou avoir) et en transformant le verbe en participe passé (allons devient sommes allés, mange devient a mangé). Cela permet de travailler la syntaxe (la place de l'auxiliaire par rapport au verbe) et les accords.

- **Étape 3 : La validation collective et la structuration (5 min)**

Les propositions des élèves sont lues, débattues puis validées. L'enseignant met en évidence, par un code couleur, les changements opérés.

Texte final validé : « Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons regardé le lion. Il a mangé de la viande. »

5. Bilan de la stratégie Cette activité valide notre seconde hypothèse de recherche. En intégrant la manipulation grammaticale sous forme de rituels courts et contextualisés, l'enseignant parvient à contourner l'obstacle du « programme chargé et du manque de temps ». L'apprenant, quant à lui, s'approprie les structures morphosyntaxiques complexes du français non pas par l'application mécanique d'une grammaire prescriptive, mais par le besoin réel de communiquer une situation passée.

Synthèse de la partie pratique

La partie pratique de notre recherche avait pour objectif de confronter notre cadre théorique à la réalité du terrain, afin de répondre à notre problématique centrale concernant les erreurs grammaticales en production écrite chez les élèves de 5e année primaire. À travers une démarche en trois étapes (l'enquête par questionnaire, l'analyse d'un corpus de copies, et la proposition de fiches didactiques), nous avons pu valider nos hypothèses et formuler des solutions concrètes.

1. Confirmation du diagnostic : Typologie et causes des erreurs (Hypothèse 1) L'enquête menée auprès des enseignantes et l'analyse des copies des élèves ont permis de valider notre première hypothèse. Les erreurs les plus fréquentes en production écrite relèvent effectivement de la morphosyntaxe : les accords en genre et en nombre, la conjugaison verbale, et la construction syntaxique. L'analyse a confirmé que ces difficultés sont multifactorielles. Elles résultent principalement des interférences avec la langue maternelle, dans un contexte algérien majoritairement arabophone qui rend l'acquisition du FLE complexe. De plus, comme le souligne Michel Fayol, la production écrite impose une « charge cognitive importante » à l'élève, qui peine à coordonner simultanément la génération du sens et l'application des règles linguistiques.

2. Évolution de la posture enseignante : De la « faute » à l'« erreur » L'enquête a révélé une adhésion forte des praticiens aux concepts de la didactique moderne. La majorité des enseignantes ne perçoit plus l'écart à la norme comme une « faute » (une négligence face à une règle connue), mais bien comme une « erreur » involontaire, c'est-à-dire un indicateur de connaissances incomplètes et une partie naturelle du processus d'apprentissage. En conséquence, elles privilégient majoritairement une « grammaire d'apprentissage » (orientée vers l'efficacité et la sélection de règles utiles aux apprenants) plutôt qu'une grammaire purement prescriptive.

3. Le décalage praxéologique et la nécessité d'outils concrets (Hypothèse 2) Bien que notre deuxième hypothèse postule que des stratégies interactives et contextualisées permettent d'améliorer la compétence grammaticale, l'enquête a révélé un décalage entre la conviction théorique des enseignantes et leur pratique en classe. Si la correction collective est courante, les activités de manipulation grammaticale en contexte et de réécriture guidée restent sous-exploitées en raison d'un programme chargé et d'un manque de temps.

Pour combler ce vide et répondre à l'axe praxéologique de la didactique (qui vise à développer des stratégies d'enseignement adaptées), nous avons proposé trois fiches didactiques concrètes:

- **La correction collective :** Pour dédramatiser l'erreur et la transformer en un moteur de développement à travers la réflexion de groupe.
- **La réécriture guidée :** Pour alléger la charge cognitive de l'élève, en différant le moment de la révision formelle grâce à un codage de l'enseignant.
- **La manipulation grammaticale en contexte :** Pour lutter contre les interférences linguistiques en ancrant l'apprentissage des règles dans une véritable situation de communication écrite.

Conclusion partielle : En définitive, cette partie pratique démontre que l'erreur grammaticale ne doit pas être une fatalité. En modifiant le statut de l'erreur et en fournissant aux enseignants des outils interactifs adaptés, il est possible d'alléger la charge cognitive des élèves et de transformer la grammaire en un véritable levier pour développer la compétence scripturale en français langue étrangère.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE :

Au terme de cette recherche dédiée à l'analyse des erreurs grammaticales dans la production écrite en français langue étrangère (FLE) au cycle primaire, il convient de dresser un bilan global des apports théoriques, méthodologiques et praxéologiques qui ont jalonné notre démarche.

Notre problématique centrale s'est articulée autour de la nature des difficultés morphosyntaxiques rencontrées par les apprenants de la cinquième année primaire (5e AP), des causes sous-jacentes à ces écarts normatifs, et de l'efficacité des démarches de remédiation susceptibles d'être déployées en classe. Pour y répondre, nous avons confronté notre cadre théorique à la réalité du terrain à travers un protocole d'enquête associant un questionnaire destiné aux enseignants, l'analyse des pratiques et l'élaboration de fiches didactiques expérimentales.

Les résultats obtenus permettent aujourd'hui d'apporter des réponses claires et de valider de manière définitive les deux hypothèses de travail de notre investigation.

1. Confirmation du diagnostic : L'Hypothèse 1 est validée !

La première hypothèse de notre recherche stipulait que les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants en production écrite relèvent principalement de la morphosyntaxe (conjugaison, accords, syntaxe), et qu'elles s'expliquent par une convergence de facteurs, au premier rang desquels figurent les interférences avec la langue maternelle et le caractère trop abstrait de l'enseignement grammatical.

L'analyse des données de terrain est venue valider ce postulat initial sur plusieurs plans :

La prédominance des erreurs morphosyntaxiques : Les données issues des enquêtes révèlent une concentration massive des difficultés sur l'axe grammatical. Les enseignants interrogés identifient la conjugaison verbale comme l'erreur la plus récurrente, suivie de très près par les erreurs d'accords en genre et en nombre. À l'inverse, l'orthographe lexicale et la ponctuation sont perçues comme nettement moins fréquentes.

La lourdeur de la charge cognitive : L'interprétation didactique de ces résultats confirme les apports théoriques, notamment les travaux de Michel Fayol. La production écrite s'avère être une activité hautement exigeante pour un apprenant du primaire, qui doit gérer simultanément la génération du sens (le fond) et le respect des règles linguistiques complexes (la forme). Submergé par cette double tâche, l'élève s'investit prioritairement dans la transmission du message au détriment de la rigueur formelle, ce qui engendre l'apparition systématique d'erreurs involontaires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le poids des interférences et de l'abstraction : Les causes de ces erreurs se révèlent multifactorielles. Les interférences directes avec la langue maternelle (l'arabe) exercent une influence structurante : la transposition inconsciente des structures de l'arabe vers le français crée des distorsions syntaxiques majeures. De plus, ce phénomène est accentué par un enseignement de la grammaire qui demeure trop théorique, abstrait et peu ancré dans la pratique effective de l'écriture, sans oublier le manque de lecture et de bagage linguistique.

2. Le changement de mentalité chez les enseignants

Un apport corollaire capital de notre étude réside dans la mise en lumière d'une transformation notable de la posture des enseignants face à l'écart à la norme, s'alignant sur les préceptes de la didactique moderne du FLE :

La réhabilitation du statut de l'erreur : Une large majorité d'enseignants rejette désormais la qualification traditionnelle de « faute » — qui renvoie à la négligence et appelle la sanction — pour adopter le concept constructiviste d'erreur ». L'erreur est ainsi perçue de manière positive : elle devient un indicateur des connaissances incomplètes de l'élève, une trace visible de son processus cognitif et un véritable moteur de progrès.

L'émergence d'une grammaire d'apprentissage : En parfaite cohérence avec ce positionnement, les enseignants déclarent privilégier une approche basée sur la grammaire d'apprentissage au détriment d'une grammaire prescriptive. Ce choix implique une sélection raisonnée et adaptée des règles utiles aux besoins réels de communication des élèves, visant le développement de la capacité à produire des énoncés cohérents plutôt que la mémorisation stérile de normes strictes.

3. Le décalage sur le terrain et la validation de l'Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse avançait que la mise en œuvre de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet d'améliorer de manière significative la compétence grammaticale des apprenants par rapport à une correction traditionnelle passive.

L'enquête a révélé un paradoxe de terrain particulièrement enrichissant : bien que la totalité des enseignantes adhère théoriquement à l'efficacité de ces méthodes interactives, leur application pratique en classe reste inégale à cause de contraintes institutionnelles majeures (un programme lourd couplé à un manque de temps pédagogique). La correction collective est dominante, tandis que les activités de manipulation grammaticale en contexte et de réécriture guidée restent sousexploitées.

C'est précisément pour surmonter cet obstacle que l'axe praxéologique de notre mémoire, matérialisé par trois propositions didactiques, prend tout son sens en démontrant qu'il est possible d'articuler remédiation efficace et contraintes temporelles :

CONCLUSION GÉNÉRALE

La correction collective (Fiche 1) : Elle a prouvé sa capacité à socialiser et à dédramatiser l'erreur en la soumettant de manière anonyme à la réflexion du groupe-classe, transformant l'erreur en un outil de coconstruction collaborative.

La réécriture guidée (Fiche 2) : S'appuyant sur l'utilisation d'un système de codage des erreurs, elle a démontré sa pertinence pour alléger la charge cognitive de l'élève en séparant le moment de la rédaction du temps de la révision formelle, poussant l'apprenant à s'autocorriger.

La manipulation grammaticale en contexte (Fiche 3) : Intégrée sous la forme de rituels courts et ciblés, elle a permis d'ancrer les règles linguistiques au sein de situations de communication concrètes, évitant l'écueil des exercices structurels décontextualisés.

L'ensemble de ces expérimentations valide pleinement l'hypothèse 2 : l'adoption de stratégies de remédiation interactives, courtes et contextualisées, lorsqu'elles sont directement intégrées à l'activité de production écrite, permet de contourner l'obstacle du programme chargé tout en améliorant la compétence grammaticale des élèves.

Conclusion générale et Perspectives :

En définitive, cette recherche démontre que l'erreur grammaticale commise par l'élève de 5^e AP ne doit plus être interprétée comme une fatalité ou un simple défaut dont il faut se débarrasser, mais comme un indice précieux des obstacles cognitifs et linguistiques qui freinent l'apprentissage de l'écriture.

La validation de nos deux hypothèses confirme qu'un double changement est impératif : d'une part, un changement de regard sur l'erreur (comprise comme un outil de diagnostic), et d'autre part, un changement d'outils praxéologiques (en fournissant aux enseignants des pistes didactiques concrètes et adaptées aux réalités de la classe).

Bien que notre étude ouvre des pistes prometteuses à travers les fiches pratiques formulées, elle invite également à élargir les perspectives de recherche. Il serait pertinent, dans des travaux ultérieurs, d'explorer de nouvelles solutions pour intégrer plus systématiquement ces dispositifs de remédiation au sein des manuels officiels, afin d'aider les enseignants à transformer durablement leurs convictions théoriques en réalités pratiques au sein de leurs classes.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Audion, L. (2020). Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? *Le français aujourd'hui*, 211(4), 73–86. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0073>
- Babot, M. V., Helman, S., & Pastor, R. (2007). Didactique de l'écrit : recherches et perspectives. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (148), 395–404. <https://doi.org/10.3917/ela.148.0395>
- Bader, S. A. (2024). Une approche collaborative du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite des apprenants de FLE en téléenseignement. *Didactique du FLES*, 3(1). <https://doi.org/10.57086/dfles.1001>
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. HatierCrédif.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.14.161>
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Cuq, J.P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses universitaires de Grenoble.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2013.02>
- Galisson, R., & Coste, D. (Eds.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Germain, C., & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. CEC.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.

Références bibliographiques

- Lewis, F. (n.d.). Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things. In *17 citations inspirantes sur l'apprentissage des langues*. EF Education First. Retrieved June 10, 2026, from <https://www.ef.com/wwfr/blog/language/17citationsinspirantesapprentissagedeslangues/>
- Mao, Z., Lee, I., & Li, S. (2024). Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, 57(4), 449–477. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000393>
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF.
- Nasri, D., & Dourari, L. (2024). L'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) : analyse, impacts et stratégies d'amélioration. *AlJamie Journal in Psychological Studies and Educational Sciences*, 9(1), 775–797.
- Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), 135–141. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0135>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF.

Annexes

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Ahmed Zabana – Relizane

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue Française



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française

Spécialité : Didactique des langues appliquée

**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS
DE 5e ANNÉE PRIMAIRE (FLE)**

Dans le cadre de notre travail de recherche portant sur les erreurs grammaticales dans les productions écrites des élèves de 5e année primaire en classe de FLE, nous avons élaboré ce questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle primaire.

Ce questionnaire a pour objectif d'identifier les types d'erreurs grammaticales les plus fréquentes chez les apprenants, d'en comprendre les causes possibles, ainsi que d'examiner les stratégies de remédiation mises en œuvre par les enseignants en classe. Les réponses recueillies nous permettront d'enrichir notre analyse et de mieux comprendre le rôle de la remédiation grammaticale dans l'amélioration de la compétence écrite des élèves.

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions avec sincérité et précision. Les informations fournies resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins scientifiques et pédagogiques.

Nous vous remercions vivement pour votre précieuse collaboration.

Année Universitaire : 20252026

Objectif de la recherche : Ce questionnaire vise à identifier les types d'erreurs grammaticales fréquentes en production écrite, à en comprendre les causes et à évaluer les stratégies de remédiation mises en place en classe.

A. Profil de l'enseignant

Ancienneté dans l'enseignement du FLE :

- ☐ 15 ans
- ☐ 610 ans
- ☐ Plus de 10 ans

B. Identification et causes des erreurs grammaticales (En lien avec l'Hypothèse 1)

1. Dans les productions écrites de vos élèves de 5e AP, quels sont les types d'erreurs grammaticales que vous rencontrez le plus fréquemment ? (Cochez les 3 choix les plus fréquents)

- ☐ Les erreurs d'accords en genre et en nombre
- ☐ Les erreurs de conjugaison verbale
- ☐ Les erreurs de construction syntaxique (ex: ordre des mots)
- ☐ Les erreurs orthographiques (ajout ou omission de lettres)
- ☐ Les erreurs de ponctuation

2. Selon vous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? (Plusieurs choix possibles)

- ☐ Les interférences avec la langue maternelle (l'arabe)
- ☐ Un apprentissage des règles grammaticales peu ancré dans la pratique de l'écriture
- ☐ Le manque de bagage linguistique dû à un manque de lecture
- ☐ Le manque de concentration ou de motivation des élèves
- ☐ Le programme chargé et le manque de temps

C. Le statut de l'erreur dans la pratique pédagogique (En lien avec la théorie didactique)

3. Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ?

- ☐ Principalement comme des « fautes » dues à un manque d'attention ou à la négligence de l'élève face à une règle déjà connue.
- ☐ Principalement comme des « erreurs » involontaires qui révèlent comment l'apprenant construit ses connaissances et montre une étape naturelle de son apprentissage.

4. Comment percevezvous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ?

- ☐ Comme une grammaire prescriptive imposant une norme stricte pour distinguer ce qui est correct de ce qui est fautif.
- ☐ Comme une grammaire d'apprentissage, en sélectionnant les règles utiles et en les adaptant aux besoins réels de communication de l'élève.

D. Les stratégies de remédiation (En lien avec l'Hypothèse 2)

5. Lorsque vous mettez en place une séance de remédiation pour corriger les erreurs grammaticales, quelles stratégies utilisezvous le plus souvent ? (Plusieurs choix possibles)

- ☐ La correction collective en classe
- ☐ La réécriture guidée des textes par les élèves
- ☐ Les activités de manipulation grammaticale en contexte
- ☐ La correction individuelle au stylo rouge par l'enseignant
- ☐ Le rappel magistral de la règle de grammaire abstraite

6. Êtesvous d'accord avec l'affirmation suivante : « L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet de mieux améliorer la compétence grammaticale des élèves qu'une simple correction traditionnelle » ?

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Pas d'accord

7. (Question ouverte) : Selon votre expérience, comment intégrezvous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre précieuse collaboration !

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE 5^e ANNÉE PRIMAIRE (FLE)

Objectif de la recherche : Ce questionnaire vise à identifier les types d'erreurs grammaticales fréquentes en production écrite, à en comprendre les causes et à évaluer les stratégies de remédiation mises en place en classe.

A. Profil de l'enseignant

Ancienneté dans l'enseignement du FLE :

- ☒ 1-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ Plus de 10 ans

B. Identification et causes des erreurs grammaticales (En lien avec l'Hypothèse 1)

1. Dans les productions écrites de vos élèves de 5^e AP, quels sont les types d'erreurs grammaticales que vous rencontrez le plus fréquemment ? (Cochez les 3 choix les plus fréquents)

- ☒ Les erreurs d'accords en genre et en nombre
- ☐ Les erreurs de conjugaison verbale
- ☒ Les erreurs de construction syntaxique (ex: ordre des mots)
- ☐ Les erreurs orthographiques (ajout ou omission de lettres)
- ☒ Les erreurs de ponctuation

2. Selon vous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? (Plusieurs choix possibles)

- ☐ Les interférences avec la langue maternelle (l'arabe)
- ☒ Un apprentissage des règles grammaticales peu ancré dans la pratique de l'écriture
- ☒ Le manque de bagage linguistique dû à un manque de lecture
- ☐ Le manque de concentration ou de motivation des élèves
- ☐ Le programme chargé et le manque de temps

C. Le statut de l'erreur dans la pratique pédagogique (En lien avec la théorie didactique)

3. Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ?

- ☐ Principalement comme des « fautes » dues à un manque d'attention ou à la négligence de l'élève face à une règle déjà connue.
- ☒ Principalement comme des « erreurs » involontaires qui révèlent comment l'apprenant construit ses connaissances et montre une étape naturelle de son apprentissage.

4. Comment percevez-vous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ?

- ☐ Comme une grammaire prescriptive imposant une norme stricte pour distinguer ce qui est correct de ce qui est fautif.
- ☒ Comme une grammaire d'apprentissage, en sélectionnant les règles utiles et en les adaptant aux besoins réels de communication de l'élève.

D. Les stratégies de remédiation (En lien avec l'Hypothèse 2)

5. Lorsque vous mettez en place une séance de remédiation pour corriger les erreurs grammaticales, quelles stratégies utilisez-vous le plus souvent ? (Plusieurs choix possibles)

- ☐ La correction collective en classe
- ☒ La réécriture guidée des textes par les élèves
- ☒ Les activités de manipulation grammaticale en contexte
- ☐ La correction individuelle au stylo rouge par l'enseignant
- ☐ Le rappel magistral de la règle de grammaire abstraite

6. Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet de mieux améliorer la compétence grammaticale des élèves qu'une simple correction traditionnelle » ?

- ☒ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord

☐ Pas d'accord

7. (Question ouverte) : Selon votre expérience, comment intégrez-vous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ?

j'utilise des grille d'auto correction simplifiées et des codes d'erreurs que les élèves apprennent à utiliser en autonomie. Cela me permet de faire de la remédiation individualisée pendant que le reste de la classe avance optimisant ainsi le temps sans surcharger le volume horaire hebdomadaire.

Merci pour votre précieuse collaboration !

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE 5^e ANNÉE PRIMAIRE (FLE)

Objectif de la recherche : Ce questionnaire vise à identifier les types d'erreurs grammaticales fréquentes en production écrite, à en comprendre les causes et à évaluer les stratégies de remédiation mises en place en classe.

A. Profil de l'enseignant

Ancienneté dans l'enseignement du FLE :

- ☐ 1-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☒ Plus de 10 ans

B. Identification et causes des erreurs grammaticales (En lien avec l'Hypothèse 1)

1. Dans les productions écrites de vos élèves de 5^e AP, quels sont les types d'erreurs grammaticales que vous rencontrez le plus fréquemment ? (Cochez les 3 choix les plus fréquents)

- ☒ Les erreurs d'accords en genre et en nombre
- ☒ Les erreurs de conjugaison verbale
- ☐ Les erreurs de construction syntaxique (ex: ordre des mots)
- ☒ Les erreurs orthographiques (ajout ou omission de lettres)
- ☐ Les erreurs de ponctuation

2. Selon vous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? (Plusieurs choix possibles)

- ☐ Les interférences avec la langue maternelle (l'arabe)
- ☐ Un apprentissage des règles grammaticales peu ancré dans la pratique de l'écriture
- ☒ Le manque de bagage linguistique dû à un manque de lecture
- ☒ Le manque de concentration ou de motivation des élèves
- ☒ Le programme chargé et le manque de temps

C. Le statut de l'erreur dans la pratique pédagogique (En lien avec la théorie didactique)

3. Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ?

- ☒ Principalement comme des « fautes » dues à un manque d'attention ou à la négligence de l'élève face à une règle déjà connue.
- ☐ Principalement comme des « erreurs » involontaires qui révèlent comment l'apprenant construit ses connaissances et montre une étape naturelle de son apprentissage.

4. Comment percevez-vous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ?

- ☒ Comme une grammaire prescriptive imposant une norme stricte pour distinguer ce qui est correct de ce qui est fautif.
- ☐ Comme une grammaire d'apprentissage, en sélectionnant les règles utiles et en les adaptant aux besoins réels de communication de l'élève.

D. Les stratégies de remédiation (En lien avec l'Hypothèse 2)

5. Lorsque vous mettez en place une séance de remédiation pour corriger les erreurs grammaticales, quelles stratégies utilisez-vous le plus souvent ? (Plusieurs choix possibles)

- ☒ La correction collective en classe
- ☐ La réécriture guidée des textes par les élèves
- ☐ Les activités de manipulation grammaticale en contexte
- ☒ La correction individuelle au stylo rouge par l'enseignant
- ☒ Le rappel magistral de la règle de grammaire abstraite

6. Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet de mieux améliorer la compétence grammaticale des élèves qu'une simple correction traditionnelle » ?

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☒ Plutôt d'accord

☐ Pas d'accord

7. (Question ouverte) : Selon votre expérience, comment intégrez-vous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ?

Pour ne pas surcharger le programme
j'utilise principalement les 15 premières
minutes de la séance d'écriture pour faire un
rappel collectif
au tableau des erreurs récurrentes observées lors de la correction
des cahiers - je mise beaucoup sur la répétition des règles d'accord de
base

Merci pour votre précieuse collaboration !

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE 5^e ANNÉE PRIMAIRE (FLE)

Objectif de la recherche : Ce questionnaire vise à identifier les types d'erreurs grammaticales fréquentes en production écrite, à en comprendre les causes et à évaluer les stratégies de remédiation mises en place en classe.

A. Profil de l'enseignant

Ancienneté dans l'enseignement du FLE :

- ☐ 1-5 ans
- ☒ 6-10 ans
- ☐ Plus de 10 ans

B. Identification et causes des erreurs grammaticales (En lien avec l'Hypothèse 1)

1. Dans les productions écrites de vos élèves de 5^e AP, quels sont les types d'erreurs grammaticales que vous rencontrez le plus fréquemment ? (Cochez les 3 choix les plus fréquents)

- ☒ Les erreurs d'accords en genre et en nombre
- ☒ Les erreurs de conjugaison verbale
- ☒ Les erreurs de construction syntaxique (ex: ordre des mots)
- ☐ Les erreurs orthographiques (ajout ou omission de lettres)
- ☐ Les erreurs de ponctuation

2. Selon vous, quelles sont les causes principales de ces erreurs grammaticales ? (Plusieurs choix possibles)

- ☒ Les interférences avec la langue maternelle (l'arabe)
- ☒ Un apprentissage des règles grammaticales peu ancré dans la pratique de l'écriture
- ☐ Le manque de bagage linguistique dû à un manque de lecture
- ☐ Le manque de concentration ou de motivation des élèves
- ☒ Le programme chargé et le manque de temps

C. Le statut de l'erreur dans la pratique pédagogique (En lien avec la théorie didactique)

3. Face à une production écrite contenant des règles non respectées, comment interprétez-vous généralement ces écarts ?

- ☐ Principalement comme des « fautes » dues à un manque d'attention ou à la négligence de l'élève face à une règle déjà connue.
- ☒ Principalement comme des « erreurs » involontaires qui révèlent comment l'apprenant construit ses connaissances et montre une étape naturelle de son apprentissage.

4. Comment percevez-vous l'enseignement de la grammaire pour améliorer l'écrit ?

- ☐ Comme une grammaire prescriptive imposant une norme stricte pour distinguer ce qui est correct de ce qui est fautif.
- ☒ Comme une grammaire d'apprentissage, en sélectionnant les règles utiles et en les adaptant aux besoins réels de communication de l'élève.

D. Les stratégies de remédiation (En lien avec l'Hypothèse 2)

5. Lorsque vous mettez en place une séance de remédiation pour corriger les erreurs grammaticales, quelles stratégies utilisez-vous le plus souvent ? (Plusieurs choix possibles)

- ☒ La correction collective en classe
- ☐ La réécriture guidée des textes par les élèves
- ☒ Les activités de manipulation grammaticale en contexte
- ☐ La correction individuelle au stylo rouge par l'enseignant
- ☐ Le rappel magistral de la règle de grammaire abstraite

6. Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « L'adoption de stratégies de remédiation interactives et contextualisées permet de mieux améliorer la compétence grammaticale des élèves qu'une simple correction traditionnelle » ?

- ☒ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord

☐ Pas d'accord

7. (Question ouverte) : Selon votre expérience, comment intégrez-vous concrètement la remédiation grammaticale sans alourdir un programme déjà chargé ?

d'intégrer la remédiation directement pendant les séances de production écrite (premier jet). Au lieu de faire une séance dédiée à part, je crée de mini-activités de manipulation ciblées de 10 minutes pour les interférences récurrentes (comme l'ordre sujet-verbe-complément) juste avant que les élèves ne rédigent leur texte.

Merci pour votre précieuse collaboration !

La gazelle
La gazelle est un animal sauvage.
Elle vit dans la forêt. Elle se nourrit
de herbes c'est un animal herbivore.
Elle a 4 pattes, 2 grands yeux et une
petite queue.
J'aime cet animal.

Le lion
Le lion est un animal sauvage. Il
vit dans la savane. Il se nourrit
de viande c'est un animal carnivore.
Il a 4 pattes, 2 grands yeux et une
petite queue.
J'aime cet animal. ♥

