

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed KHIDER-Biskra

Faculté des Lettre et des Langues

Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

L'analyse des erreurs dans la production écrite d'un conte en FLE

Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne

CEM Hadjeb Ahmed-Djamoura

Présenté par :

Gagui Fouzia

Sous la direction de

Mr. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

Rapporteur :

Président:

Examineur:

Université de Biskra

Université de Biskra

Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed KHIDER-Biskra

Faculté des Lettre et des Langues

Département de français



MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Thème :

L'analyse des erreurs dans la production écrite d'un conte en FLE

Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne

CEM Hadjeb Ahmed-Djamoura

Présenté par :

Gagui Fouzia

Sous la direction de :

Mr. CHELLOUAI Kamel

Membres de jury

Rapporteur :

Président:

Examineur:

Université de Biskra

Université de Biskra

Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025

Dédicace

*À ma famille, pour leur amour et leur
soutien indéfectibles.*

G. Fouzia

Remerciements

Je remercie vivement Mr. Chellouai Kamel, mon encadreur, pour son aide précieux, ses encouragements, sa confiance et sa patience.

Je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

G. Fouzia

Table des matières

Introduction générale	1
PREMIER CHAPITRE <i>L'erreur un levier pour l'apprentissage de la production écrite en FLE</i>	4
1. La production écrite et son enseignement/apprentissage	6
1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?	6
1.2. Processus et stratégies rédactionnelles	7
1.2.1. La planification : génération et organisation des idées	7
1.2.2. La textualisation : mise en mots des idées	8
1.2.3. La révision : évaluation et amélioration du texte	8
1.2.4. L'importance de la récursivité et de la flexibilité	8
1.2.5. Implications didactiques	9
1.3. Modèles de production écrite	9
1.4. Lecture et écriture : une articulation didactique essentielle	10
1.5. Une démarche pédagogique	12
2.1. Origine et histoire des contes	14
2.2. Définition et caractéristiques	15
1. Définition du conte	15
2. Structure du conte	16
2.1. Organisation générale	16
2.3. Schéma actantiel (A. J. Greimas)	17
4. Typologie des contes	19
5. Les grands fondateurs du conte	22
5.1. Charles Perrault (1628-1703)	22
5.2. Hans Christian Andersen (1805-1875)	23
5.3. Les frères Grimm (Jacob et Wilhelm Grimm)	23
6. Caractéristiques spécifiques du conte	24
Le conte : un outil pédagogique et culturel aux multiples facettes	25
I-2. L'erreur : une composante essentielle du processus d'apprentissage	26
2. Distinction entre erreur et faute	27
3. Typologies des erreurs en production écrite	27
3.1. Classification selon Jean-Pierre Astolfi	27

3.2. Typologie linguistique selon Bérard	28
4. Approches pédagogiques face à l'erreur	28
4.1. Modèles d'intervention	28
4.2. Stratégies de remédiation	29
5. Le rôle pédagogique de l'erreur.....	29
DEUXIEME CHAPITRE <i>L'erreur dans les productions écrites en FLE des apprenants</i>....	31
III-2-1-Le dispositif méthodologique.....	33
III-2-2-Les caractéristiques de l'expérimentation.....	33
III-2-2-1-Population	33
III-2-2-2-Collecte du corpus	33
III-2-2-3-Les outils d'analyse des données.....	34
5- L'analyse des erreurs :	38
Discussion des résultats	45
CONCLUSION GENERALE	47
Références bibliographiques	50
Annexes	53

Introduction générale

Les contes, ces récits empreints de magie et de symbolisme, occupent une place prépondérante dans l'imaginaire collectif. L'expression "*Il était une fois...*" suffit à évoquer un univers où l'imaginaire et la réalité se confondent. Depuis l'enfance, nombreux sont ceux qui se souviennent de la demande : "*Raconte-moi une histoire*", témoignant ainsi du pouvoir captivant des récits merveilleux. Ces histoires, transmises de génération en génération, traversent les cultures et les époques, offrant bien plus qu'un simple divertissement.

Issu de la tradition orale, le conte se caractérise par des récits courts mettant en scène des aventures imaginaires peuplées de personnages archétypaux. Ces récits, transmis de génération en génération, forment le creuset de notre patrimoine culturel commun. Vladimir Propp, dans sa *Morphologie du conte*, analyse la structure des contes populaires russes et identifie des unités narratives récurrentes, qu'il nomme "fonctions ». Cette approche structuraliste a permis de dégager des schémas narratifs universels, offrant ainsi une grille de lecture pour comprendre la construction des contes.

Dans le domaine de l'enseignement, le conte s'avère être un outil pédagogique précieux. Sa structure narrative claire et répétitive facilite l'acquisition linguistique, tandis que ses personnages stéréotypés et ses schémas actantiels bien définis en font un support idéal pour l'apprentissage. Bruno Bettelheim, dans *Psychanalyse des contes de fées*, souligne que ces récits aident les jeunes à structurer leur pensée et à appréhender les complexités du monde adulte. Ainsi, les contes offrent aux enfants un moyen d'explorer leurs émotions et de comprendre les enjeux de la vie à travers des métaphores accessibles.

Dans le contexte algérien, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) présente des défis spécifiques. Le français, bien que largement présent dans les sphères éducative et professionnelle, reste une langue étrangère pour une grande partie de la population. L'expression écrite, en particulier, constitue une compétence complexe à acquérir. L'analyse des erreurs récurrentes dans la rédaction de contes par des apprenants algériens de première année secondaire permet de mieux comprendre les difficultés spécifiques rencontrées et d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence.

Ce mémoire se propose d'étudier ces erreurs et de proposer des pistes de remédiation adaptées au contexte algérien. L'objectif est de comprendre les mécanismes

à l'œuvre dans ces erreurs pour mieux cerner les difficultés spécifiques rencontrées par ces apprenants et de proposer des activités de remédiation ciblées. L'analyse s'appuiera sur un corpus de productions écrites d'élèves, recueillies dans des conditions standardisées, et sera guidée par une grille d'évaluation inspirée des travaux de Séguy et Tauveron (1991), permettant d'évaluer les textes selon quatre axes principaux : les aspects matériels, morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Dans cette perspective, la question centrale que nous posons est la suivante : Quels sont les principaux types d'erreurs commises par les apprenants algériens de première année secondaire dans la rédaction de contes en FLE, et comment y remédier efficacement par des approches pédagogiques ciblées ?

Deux hypothèses guident notre recherche :

- ✓ La majorité des erreurs relèveraient d'une mauvaise maîtrise des structures morphosyntaxiques et de l'organisation textuelle ;
- ✓ Des interventions pédagogiques spécifiques, telles que la réécriture guidée et l'utilisation de grilles d'auto-correction, pourraient significativement améliorer la qualité des productions écrites des apprenants.

À travers cette recherche, nous espérons contribuer à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage de l'écrit en FLE, tout en valorisant le potentiel souvent sous-estimé du conte comme outil didactique. Comme l'écrivait Jean de La Fontaine, "les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être ; le plus simple animal nous y tient lieu de maître ». Puissent ces récits intemporels continuer à nous enseigner, à nous émerveiller, et surtout, à nous aider à mieux appréhender les mystères de l'apprentissage des langues.

PREMIER CHAPITRE

L'erreur un levier pour l'apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction

La production écrite en français langue étrangère (FLE) représente un défi complexe et enrichissant, à la croisée de compétences linguistiques, cognitives et culturelles. Bien plus qu'une simple transcription d'idées, elle implique une maîtrise subtile des codes linguistiques, une gestion stratégique des processus rédactionnels, et une sensibilité aux conventions génériques propres à la culture francophone. Comme le souligne Vigner (1982), il s'agit d'un « acte de communication différée » nécessitant la mobilisation simultanée de connaissances, de stratégies et de créativité. Ce chapitre explore cette compétence sous un double angle : celui de sa dimension théorique et didactique, et celui de son articulation avec un genre littéraire emblématique, le conte.

Dans un premier temps, nous analyserons les fondements de la production écrite en FLE : sa définition, ses processus cognitifs (planification, textualisation, révision), et les modèles théoriques qui l'éclairent (Hayes & Flower, Kellogg, Deschênes). Nous aborderons également l'interdépendance essentielle entre lecture et écriture, soulignée par Reuter (1996) et Bentolila (1996), ainsi que les enjeux pédagogiques liés à la gestion de l'interlangue et au transfert des compétences scripturales.

Dans un second temps, nous nous pencherons sur le conte, genre ancestral aux vertus didactiques incontestables. De ses origines orales à ses réécritures contemporaines, le conte se révèle un outil privilégié pour stimuler l'imaginaire des apprenants, structurer leur pensée narrative et ancrer l'apprentissage du français dans une dimension culturelle et affective. À travers les modèles de Todorov et Greimas, nous décrypterons sa structure et sa portée symbolique, tout en interrogeant son rôle dans le développement des compétences écrites et métacognitives.

Enfin, une réflexion sur l'erreur comme composante inhérente à l'apprentissage viendra compléter cette exploration, rappelant que l'écriture en FLE est un parcours d'essais, de révisions et de découvertes, où chaque obstacle devient une opportunité d'apprentissage.

1. La production écrite et son enseignement/apprentissage

1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite en français langue étrangère (FLE) est une compétence linguistique et cognitive de haut niveau, mobilisant bien plus que la simple maîtrise du code linguistique. Selon Vigner (1982), elle s'inscrit comme « *un acte de communication différée qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences* ». Dans le cadre de l'enseignement du FLE, cette activité engage l'apprenant dans un processus complexe, caractérisé par plusieurs défis spécifiques, notamment :

- La gestion de l'interlangue, qui implique une navigation constante entre la langue maternelle et la langue cible ;
- Le transfert des compétences scripturales acquises en langue première (L1) ;
- La maîtrise des conventions génériques propres aux différents types de textes en français.

La production écrite est ainsi un acte signifiant qui invite l'apprenant à organiser et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations en vue de les communiquer à autrui. Cet exercice cognitif requiert la mobilisation progressive de compétences stratégiques et linguistiques, que l'élève construit et affine tout au long de son parcours scolaire.

Par ailleurs, il est désormais admis que l'acquisition de la production écrite n'est pas indépendante, mais s'inscrit dans une dynamique étroitement liée au développement de la lecture. Ces deux modalités du langage écrit se construisent de manière simultanée et interdépendante. Dès lors, leur enseignement devrait être envisagé de façon conjointe, dans une approche intégrée. La maîtrise de l'oral constitue également un appui fondamental à l'apprentissage de l'écrit, en facilitant l'appropriation des structures linguistiques nécessaires.

Des études montrent que les enfants, avant même l'apprentissage formel, possèdent déjà des connaissances et des compétences initiales en matière d'écriture. L'émergence de ces compétences s'observe progressivement à travers la familiarisation avec le code écrit et l'acquisition des conventions linguistiques.

Dans un contexte d'immersion linguistique, le rôle de l'enseignant est crucial : il doit accompagner l'apprenant dans l'utilisation du français comme instrument de communication et d'acquisition de savoirs. Ce processus implique d'aider l'élève à transférer ses acquis de la langue maternelle vers la langue seconde. Toutefois, comme le précisent les recherches, ce transfert n'est ni automatique ni garanti ; il dépend largement du niveau de développement linguistique atteint dans la L1.

Ainsi, il appartient à l'enseignant de diagnostiquer les prérequis, les habiletés et le vécu linguistique de chaque élève afin de soutenir efficacement le processus d'apprentissage en L2. À travers la pratique régulière de l'écriture, les apprenants parviennent progressivement à s'approprier les concepts fondamentaux du langage écrit, tout en respectant la fonction première de l'écriture : celle de communiquer.

1.2. Processus et stratégies rédactionnelles

La production écrite est un processus cognitif complexe, mobilisant diverses compétences linguistiques, discursives et métacognitives. Elle ne se limite pas à la transcription d'idées, mais implique une série d'étapes interdépendantes, souvent non linéaires, qui requièrent une gestion efficace de la mémoire de travail et des ressources attentionnelles.

1.2.1. La planification : génération et organisation des idées

La planification constitue la première étape du processus rédactionnel. Elle implique la génération d'idées, leur organisation logique et la définition des objectifs communicationnels du texte. Selon Hayes et Flower (1980), cette phase mobilise la mémoire à long terme du scripteur, qui puise dans ses connaissances sur le sujet, le genre textuel et le public visé. La planification permet ainsi de structurer le contenu et d'établir une cohérence globale du texte.

Des stratégies telles que la prise de notes, la réalisation de cartes heuristiques ou l'élaboration de plans détaillés peuvent faciliter cette étape. Ces outils aident les apprenants à organiser leurs idées et à clarifier leurs intentions avant la rédaction proprement dite.

1.2.2. La textualisation : mise en mots des idées

La textualisation, ou mise en mots, consiste à traduire les idées planifiées en langage écrit. Cette phase requiert la sélection du vocabulaire approprié, la construction de phrases grammaticalement correctes et la structuration des paragraphes. Elle mobilise des connaissances linguistiques et discursives, ainsi que des compétences en orthographe et en ponctuation.

Selon Kellogg (1996), la textualisation sollicite fortement la mémoire de travail, car le scripteur doit simultanément gérer la formulation des idées, la syntaxe et la cohérence textuelle. Des exercices ciblés, tels que la rédaction guidée ou la reformulation de phrases, peuvent aider les apprenants à développer ces compétences.

1.2.3. La révision : évaluation et amélioration du texte

La révision est une étape cruciale du processus rédactionnel, souvent négligée dans l'enseignement de l'écriture. Elle permet au scripteur d'évaluer son texte, d'identifier les incohérences, les erreurs linguistiques ou les maladresses stylistiques, et d'apporter les modifications nécessaires.

Hayes et Flower (1980) soulignent que la révision n'est pas une phase finale, mais un processus récursif qui peut intervenir à tout moment de la rédaction. Elle implique des sous-processus tels que la relecture, la correction et la réécriture, qui nécessitent une attention particulière et des compétences métacognitives développées.

Des stratégies efficaces de révision incluent la lecture à voix haute, l'utilisation de listes de vérification ou le recours à des pairs pour une relecture critique. Ces pratiques favorisent une prise de distance par rapport au texte et permettent d'améliorer sa qualité.

1.2.4. L'importance de la récursivité et de la flexibilité

Les modèles cognitifs de la production écrite, tels que ceux de Hayes et Flower (1980) et de Kellogg (1996), insistent sur la nature récursive du processus rédactionnel. Les scripteurs expérimentés naviguent de manière flexible entre les différentes étapes, revenant en arrière pour ajuster leur plan, reformuler des phrases ou clarifier leurs idées.

Cette flexibilité est essentielle pour produire des textes cohérents et adaptés au public cible. Elle nécessite une conscience métacognitive des processus en jeu et une capacité à auto-réguler son écriture. L'enseignement explicite de ces stratégies peut aider les apprenants à développer cette compétence.

1.2.5. Implications didactiques

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), il est crucial d'accompagner les apprenants dans le développement de stratégies rédactionnelles efficaces. Cela implique :

- L'enseignement explicite des différentes étapes du processus d'écriture.
- La mise en place d'activités de planification, de textualisation et de révision.
- L'encouragement à la relecture et à la réécriture.
- La promotion de la collaboration entre pairs pour des retours constructifs.

En intégrant ces pratiques dans l'enseignement, les apprenants peuvent développer une approche stratégique de l'écriture, améliorant ainsi la qualité de leurs productions écrites.

1.3. Modèles de production écrite

Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Hayes et Flower ont proposé un modèle cognitif de la production écrite qui identifie trois processus majeurs : la planification, la mise en texte (ou traduction) et la révision. Ce modèle met en évidence la nature récursive de l'écriture, où les écrivains peuvent passer d'un processus à un autre de manière non linéaire.

Selon eux, la planification implique la génération d'idées, leur organisation et la fixation d'objectifs. La mise en texte consiste à transformer les idées en langage écrit, en sélectionnant le vocabulaire approprié et en structurant les phrases. La révision permet de relire et d'améliorer le texte, en corrigeant les erreurs et en ajustant le contenu pour mieux atteindre les objectifs fixés.

Le modèle de Kellogg (1996)

Kellogg a développé un modèle basé sur la théorie de la mémoire de travail de Baddeley, identifiant trois processus principaux dans l'écriture : la formulation, l'exécution et le contrôle. La formulation concerne la planification des idées et leur traduction en langage. L'exécution fait référence à la transcription physique du texte. Le contrôle implique l'évaluation et la révision du texte en cours de production ou déjà produit.

Ce modèle souligne l'importance de la mémoire de travail dans la gestion simultanée de ces processus, mettant en évidence les contraintes cognitives auxquelles les écrivains sont confrontés lors de la rédaction.

Le modèle de Deschênes (1988)

Deschênes a proposé un modèle qui établit un lien entre la compréhension et la production de textes, en mettant l'accent sur la situation d'interlocution et les structures de connaissances de l'écrivain. Ce modèle considère que la production écrite est influencée par la situation de communication, les connaissances antérieures et les processus psychologiques de l'écrivain.

Il aide à caractériser les aspects importants de la production écrite et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information. Ces modèles offrent des perspectives complémentaires sur les processus cognitifs impliqués dans la production écrite, fournissant des cadres théoriques utiles pour l'enseignement et la recherche en didactique des langues.

1.4. Lecture et écriture : une articulation didactique essentielle

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, la relation entre lecture et écriture constitue une problématique centrale, souvent perçue comme complexe. Yves Reuter (1996) souligne que « les rapports lecture-écriture sont plus confus qu'il n'y paraît », mettant en évidence la nécessité d'une approche didactique qui ne considère pas ces deux activités de manière isolée, mais qui cherche à comprendre leur interaction dynamique.

Reuter critique l'idée selon laquelle l'institution scolaire serait insensible aux liens entre lecture et écriture, affirmant que « la relation est univoque et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu expliqués ». Il plaide pour une conception plus intégrée, où la lecture et l'écriture s'enrichissent mutuellement dans une perspective de co-construction des compétences langagières.

La temporalité des activités de lecture par rapport à l'écriture (avant, pendant, après) joue un rôle clé dans la dynamisation du projet d'écriture. Avant l'écriture, plusieurs types de lecture peuvent être mobilisés :

- La **lecture soutenue**, qui fournit des matériaux thématiques et stylistiques utiles pour l'élaboration du texte ;
- La **lecture constante**, qui contribue à déstabiliser certaines représentations erronées freinant l'activité scripturale ;
- La **lecture orientée**, qui éclaire les attentes de la tâche d'écriture ;
- Enfin, la **lecture critique**, qui anticipe la réception du texte par le futur lecteur.

Comme l'affirme Alain Bentolila (1996), « lire pour écrire, c'est d'abord entrer dans la conscience de l'organisation du texte, puis la reproduire et enfin la transformer ». Ainsi, le plaisir de lire des textes riches et variés nourrit intrinsèquement le désir d'écrire.

Pendant l'écriture, la **relecture immédiate** intervient : il s'agit de lire ce que l'on est en train d'écrire pour :

- S'approprier des outils linguistiques et scripturaux plus performants ;
- Surmonter les difficultés rencontrées dans la mise en mots ;
- Répondre aux exigences qui émergent au fur et à mesure de l'élaboration du texte.

Pour que cette interaction soit efficace, plusieurs conditions pédagogiques doivent être réunies. Reuter insiste sur l'importance « d'accorder à l'élève un temps suffisant pour écrire », de « soutenir le développement progressif de sa compétence scripturale » et d'« accompagner ses choix de lectures par des conseils méthodologiques adaptés ».

L'évaluation formative joue également un rôle essentiel pour accompagner ce processus, car elle valorise les progrès et oriente les remédiations sans pénaliser.

Ainsi, lecture et écriture s'entrecroisent dans une dynamique où chacune enrichit et oriente l'autre, à condition que l'enseignement sache articuler ces deux pôles de manière explicite, progressive et réflexive.

1.5. Une démarche pédagogique

La démarche pédagogique dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit comporte trois étapes : la réécriture, l'écriture et la post écriture. Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'apprenant :

« L'écriture devient pour l'élève un véritable mythe. C'est à dire, le mythe de l'écrivain comme personne douée dont il faut imiter les productions. Cette démarche ne peut conduire qu'à des sentiments de déception chez les élèves et l'instauration définitive de l'idée qui considère l'écriture comme acte abstrait qui n'est maîtrisé que par ce détenteur de ce don ».

Nous pouvons conclure que la production écrite est l'une des priorités majeures que le programme préconise. Que l'élève ait des pré-requis concernant le domaine de l'écrit est une condition sine qua non pour pouvoir entamer le contenu de l'écrit de la première 1AS, c'est-à-dire, les fins vers lesquelles s'étend ce programme ne se réaliseront que si des conditions préalables sont réunies.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Lorsque les élèves ont rempli leur schéma de structure narrative, ils partagent leurs idées avec un pair. Encourager les jeunes à élaborer leurs idées en phrases, à vérifier la suite logique des idées et le lien entre les sentiments des personnages et leurs actions :

- ✓ Les élèves écrivent leur brouillon en suivant le schéma de récit et en organisant leurs idées en paragraphes. Il est important qu'ils se relisent plusieurs fois avant de faire un nouveau partage avec un pair ou avec l'enseignant lors d'une entre vue
- ✓ Après la deuxième écriture, demander aux élèves de suivre la grille d'autoévaluation pour faire des révisions et des corrections. Il est préférable que les élèves laissent des traces de leurs corrections au lieu d'effacer ; cela permet à l'enseignant de voir à quel point l'élève peut s'autocorriger. À partir des brouillons des élèves, prélever quelques phrases contenant des erreurs courantes. Diviser les élèves en groupes coopératifs et distribuer une phrase par groupe pour faire la chasse aux fautes. Demander aux élèves d'utiliser la technique CHAPOS pour les identifier et les corriger. Développer une leçon sur les règles de langue appropriée à la situation d'écriture. Conjugaison identifie le verbe et son temps :
 - vérifie le participe passé
 - trouve le sujet et fait l'accord H homophones
 - Consulte un référentiel car les homophones ont le même son en anglais et en français mais ils s'épellent différemment A accords - vérifie le genre et le nombre des noms et accorde les déterminants et les adjectifs P ponctuation
 - vérifie la ponctuation : ! « » ?
 - vérifie les majuscules Orthographe
 - utilise un dictionnaire S style
 - vérifie la syntaxe
 - Evite les anglicismes utilise une variété de phrases (déclaratives, impératives, interrogatives, négatives)
- ✓ La troisième écriture est la version finale. Encourager les jeunes à utiliser les logiciels de correction. Suggestions et exemples d'évaluation RAS en voie d'acquisition.

2. Le conte et son aspect didactico-pédagogique

2.1. Origine et histoire des contes

L'étymologie du mot "conte" révèle déjà sa nature profonde. Issu du latin *computare* (énumérer, raconter), ce terme a progressivement évolué pour désigner, dès le Moyen Âge, des récits imaginaires à vocation à la fois divertissante et éducative. Cette double fonction - plaire et instruire - caractérise encore aujourd'hui le genre du conte.

À l'origine, les contes appartenaient exclusivement à la tradition orale. Transmis de génération en génération lors de veillées populaires, ces récits voyageaient à travers les siècles et les continents, s'enrichissant à chaque nouvelle narration. Cette transmission orale explique les multiples variantes d'un même conte-type que l'on retrouve dans différentes cultures. L'exemple le plus frappant est sans doute celui de Cendrillon, dont on trouve des versions en Chine dès le IX^e siècle, bien avant la fixation écrite européenne. Le passage à l'écrit s'est opéré progressivement :

- ✓ **En France**, Charles Perrault (1628-1703) fut un pionnier avec ses *Contes de ma mère l'Oye* (1697), recueil qui marqua l'entrée du conte dans la littérature officielle. Perrault a su transformer des récits populaires en œuvres littéraires sophistiquées, y ajoutant souvent une morale explicite.
- ✓ **En Allemagne**, les frères Grimm (Jacob, 1785-1863 et Wilhelm, 1786-1859) ont mené un travail ethnographique minutieux pour collecter et fixer par écrit les contes traditionnels germaniques.
- ✓ **Au Danemark**, Hans Christian Andersen (1805-1875) a innové en créant des contes entièrement nouveaux, inspirés à la fois de la tradition et de son imagination personnelle.

Fonctions du conte

Traversant les époques, le conte a toujours rempli plusieurs fonctions essentielles :

- ✓ **Fonction divertissante** : Par son caractère merveilleux et ses péripéties captivantes, le conte charme et amuse son public.
- ✓ **Fonction éducative** : À travers ses personnages archétypaux et ses schémas narratifs codifiés, le conte transmet des valeurs et des leçons de vie. Comme le

souligne Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, ces récits aident l'enfant à surmonter ses angoisses et à se construire psychologiquement.

- ✓ **Fonction culturelle** : Les contes constituent un précieux témoignage des mentalités et des traditions populaires à travers les siècles.

Évolution du genre

Le statut du conte a considérablement évolué au fil du temps. Jusqu'au début du XX^e siècle, le terme "conte" était souvent synonyme de "nouvelle", comme en témoignent les *Contes de la bécasse* de Maupassant. Aujourd'hui, le conte est principalement associé à un récit merveilleux destiné aux enfants, bien que cette définition réductrice ne rende pas compte de la richesse et de la complexité du genre. Les folkloristes distinguent notamment le "conte merveilleux", caractérisé par sa structure narrative spécifique et ses éléments surnaturels, des autres formes de récits brefs.

Cette brève historique nous permet de comprendre comment le conte, né de la tradition orale populaire, s'est progressivement imposé comme un genre littéraire à part entière, tout en conservant sa double vocation ludique et pédagogique. Ces caractéristiques en font un outil particulièrement pertinent pour l'enseignement des langues, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

2.2. Définition et caractéristiques

1. Définition du conte

À l'origine, le mot « conte » était synonyme de « nouvelle » jusqu'au début du XX^e siècle — comme en témoigne le titre *Les Contes de la Bécasse* de Maupassant. Aujourd'hui, le conte est majoritairement perçu comme un court récit d'aventures, issu de la tradition orale, destiné principalement aux enfants, où le merveilleux et l'imaginaire tiennent une place essentielle. Le terme « conte de fées » ne se définit pas uniquement par la présence de fées. Il désigne un genre littéraire précis, correspondant au conte merveilleux des folkloristes, caractérisé avant tout par sa structure narrative. Le conte populaire, issu des mythes et légendes, repose sur des motifs universels transmis oralement de génération en génération lors de veillées populaires, avant leur fixation par l'écrit (Perrault, Grimm...).

Selon le *Petit Larousse*, un conte est un « récit souvent assez court de faits ou d'aventures imaginaires ». Le terme englobe plusieurs sous-genres : conte merveilleux, conte philosophique, conte fantastique, etc. La narration orale reste essentielle dans la définition du conte, comme le souligne Sophie Rabau dans sa thèse sur la narration orale. Michel Hindenoch propose une belle définition : « *Le conte, c'est un rêve vivant qui a besoin de se réincarner sans cesse. C'est une histoire courte, petite, et qui contient de l'éternité* ».

2. Structure du conte

2.1. Organisation générale

En général le conte consiste de trois parties. La première partie est une situation initiale que l'on peut nommer aussi l'introduction. Celle-ci comprend une petite description des héros principaux et des autres personnages. Cette description n'est pas longue. Le temps, le lieu et les autres circonstances sont présentés au lecteur. Au début du conte le héros se familiarise avec sa mission, son devoir. Les récits du conte ont les formules typiques, données par une longue tradition folklorique, pour commencer le conte. Les plus connues sont « Il était une fois... » ; « Il y a très très longtemps... » ; « Au temps jadis... » ; « Voici ce qui fut ici, cela sera ou ne sera pas... », Etc. La deuxième partie c'est un développement de l'histoire. Le héros remplit des devoirs et surmonte des obstacles. Le lecteur suit son action. Le lecteur suit non seulement l'action du héros principal mais aussi des autres personnages. Comment ils se comportent dans de différentes situations ; s'ils sont les alliés parmi eux-mêmes ou les conduites des ennemis du héros principal. Les obstacles sont mentionnés en groupe de trois ce qui est appelé « la triplication »⁴. En majorité il y a beaucoup de dialogues dans le développement. La troisième et aussi la dernière partie est la conclusion ou la situation finale. Celle-ci présente au lecteur la défaite ou le succès de l'action du héros. Il y a parfois la morale à la fin du conte. La fin est pour la plupart des cas heureuse. Il y a des formules typiques pour la fin du conte. C'est la phrase « ...et ils vécurent heureux jusqu'à la fin des temps. » Voici d'autres phrases de conclusion : « Et le conte continue, et continue, et continue jusqu'à se noyer dans la mer. » « Cric, crac,

écoutez bien, je l'entends d'ici, la fauvette fait cui – cui et voilà, le conte est fini. » « Et le conte pénétra dans la forêt...Il nous rapportera une récolte, et peut-être deux encore.»¹.

Grâce à nos multiples lectures d'ouvrages et d'articles spécialisés. Nous sommes inspirés de travaux de TODOROV, Tzveton, où la séquence narrative se forme de cinq étapes et il déclare que : « *L'histoire dans son ordre chronologique, part du principe que dans une histoire un /des personnage(s) cherche(nt) à résoudre une difficulté, un manque, une portion de récit* »² qui peut être analysée à travers ce schéma suivant :

- ✓ **A. La situation initiale** : Cette situation du texte est le cadre de l'histoire, c'est l'arrière-plan, elle fait connaître les circonstances, les personnages, les lieux au lecteur : généralement les personnages sont présentés comme vivant dans une certaine stabilité.
- ✓ **B. Un élément modificateur ou perturbateur** : Il provoque une coupure de l'équilibre et met en mouvement les actions. C'est dans cette partie du texte que démarre réellement le récit.
- ✓ **C. Une série d'actions (les péripéties)** : Les personnages tentent de trouver un nouveau équilibre pour vaincre les difficultés rencontrées, provoquées par l'élément modificateur
- ✓ **D. La solution** : Les actions entreprises par un nouvel événement, produisent un résultat de stabilisation.
- ✓ **E. La situation finale** : Elle présente une nouvelle stabilité différente de stabilité initiale ; Au niveau de récits à structure circulaire, la situation finale est un retour à la situation initiale.

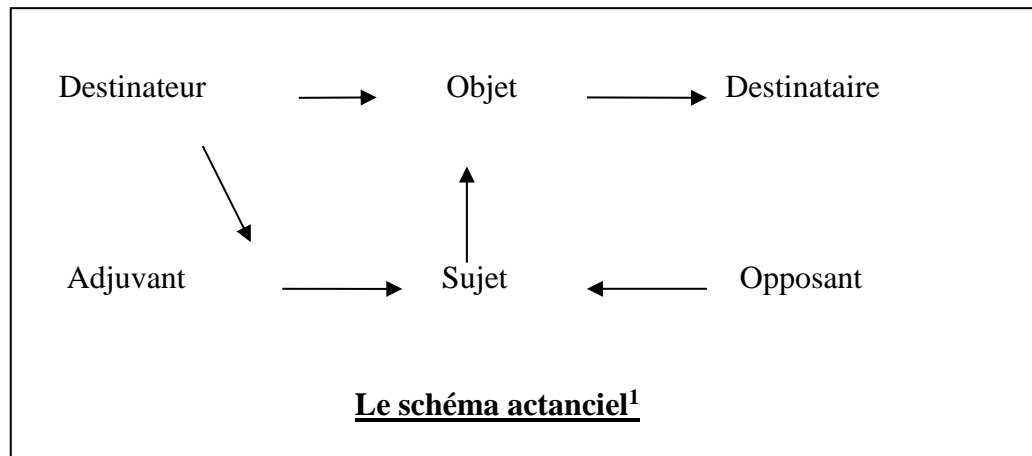
2.3. Schéma actantiel (A. J. Greimas)

Le modèle de Greimas ne décrit pas les personnages mais les fonctions du récit, qu'il appelle « actants », chaque fonction est reliée à un actant, nous relevons ; le sujet, l'objet, l'opposant, l'adjuvant, le destinataire, destinataire. Ces actants sont des sphères d'action,

¹Melle Fiacchetti.Sylvia . *Création d'outils pédagogiques pour enfants asthmatiques, cycle de formation 2007_2008., np25 .2008* P6 Sophie. Rabau, « Le conteur », *Littérature et théorie. Intentionnalité, décontextualisation, communication, sous la direction de J. Bessière, Paris, Honoré Champion, 1998, p.141-153*

² - RABAU Sophie, « Le conteur », *Littérature et théorie. Intentionnalité, décontextualisation, communication, sous la direction de J. Bessière, Paris, Honoré Champion, 1998, PP.141-153*

d'où l'idée qu'un seul actant peut être occupé par plusieurs tenants de l'action et qu'un seul personnage peut lui-même englober plusieurs actants. Greimas présente « le schéma actanciel » comme suit :



Ce schéma représente les relations qu'entretiennent entre ces six actants comme le montre Greimas :

- « 1- La relation sujet-objet, relation impliquant les notions sémantiques de « désir » et de « vouloir » : le sujet désire l'objet et peut et veut l'obtenir ;
- 2-La relation destinateur-sujet/objet-destinataire, impliquent celles de « Communication » et de « savoir » ;
- 3- La relation adjuvant-sujet/objet-opposant, impliquant celles de « conflit » et de « pouvoir »³.

Ce schéma permet de comprendre les personnages et les lie à travers la narration Greimas identifie six rôles fondamentaux :

- **Sujet** : Celui qui accomplit la quête.
- **Objet** : Ce que recherche le sujet.
- **Adjuvant** : Celui/celle qui aide le sujet.
- **Opposant** : Celui/celle qui entrave le sujet.
- **Destinateur** : Celui qui pousse à l'action.
- **Destinataire** : Celui qui bénéficie de la quête.

¹- DUMORTIER, Jean-Louis, *lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2001, P.30

³ -

4. Typologie des contes

Contes d'animaux (T1-T299) : Il s'agit le plus souvent d'épisodes courts. Ils constituent, du fait des protagonistes même, un ensemble relativement clos. De ces animaux, domestiques et/ou sauvages, l'un est généralement plus fort, l'autre plus rusé. De là les interférences avec la section intitulée Contes de l'Ogre (ou du Diable) dupé. Le plus puissant est toujours, floué ou ridiculisé par son adversaire rusé, humain ou animal. Ces contes sont constitués de récits épisodiques pouvant s'enchaîner, car le naïf ou le malveillant ne tire aucune leçon de ses mésaventures.



Contes merveilleux (T300-T749) : Le merveilleux y est laïque. De façon générale, les contes merveilleux retracent des itinéraires. Leurs héros, jeunes et démunis au départ de la maison familiale, franchissent avec l'aide de personnages surnaturels envers lesquels ils se sont montrés compatissants, des épreuves qualifiées à juste titre d'initiations marquant les divers moments de passage de l'enfance et de la jeunesse jusqu'à l'adulte accompli. Quelques contes comme « Le petit Poucet » ou « Chaperon rouge » par exemple ne retracent que le début du parcours puisque les héros, après un premier périple aventureux, retournent vivre auprès de leurs parents. Il s'agit là de contes à destination des enfants contrairement à l'ensemble des contes qui s'adressaient à un public adulte. Initiatiques, ils montrent la voie, ils disent ce qui doit être, sous forme d'image, sans être didactiques ou moraux : il importe d'abord de faire sa vie hors du foyer parental, peu importe que l'on devienne honnête soldat, habile médecin ou rusé voleur.

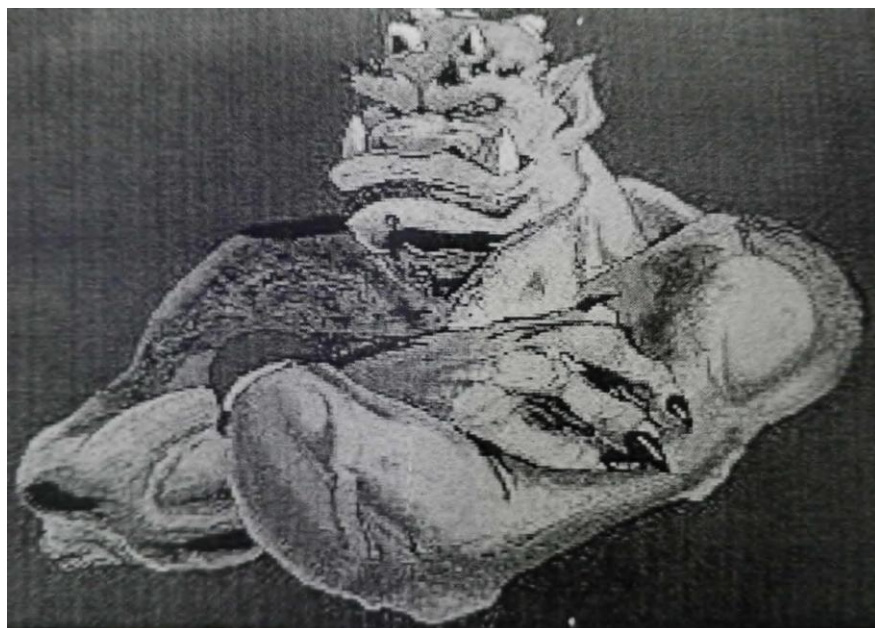


Contes religieux (T750-T849) : Toujours dans l'univers surnaturel, mais se référant à l'imaginaire chrétien, les contes religieux sont le lieu de la littérature orale où s'expriment les représentations populaires de l'au-delà. Le passage essentiel dont ils traitent est celui de la frontière de l'autre monde. Nombre de contes relatifs à la mort sont pourtant classés parmi les contes merveilleux.



Contes du destin maîtrisé (T850-T999) : Certains se trouvent entre conte et nouvelle. Si les uns sont des itinéraires ou des tranches de vie - en particulier des « contes à mariage » - d'autres se réduisent au temps d'un échange verbal subtil, d'une joute spirituelle entre deux protagonistes dont l'un représente le pouvoir alors que l'autre, socialement inférieur, s'impose et se fait reconnaître par ses qualités propres. Contes de l'intelligence, du courage et de l'astuce, ils sont le lieu de la littérature orale où des personnages émergent, prenant en main leur destin contrairement aux héros stéréotypés des contes merveilleux qui sont quasiment mus de l'extérieur.

Contes de l'Ogre ou du Diable dupé (T1000-T1199) : Les contes du diable dupé ou de l'ogre stupide, disent les aventures d'un garçon ou d'un homme futé qui, par son astuce et sa persévérance, se joue de la méchanceté et de la bêtise de l'autre : un diable sans aucune connotation religieuse, un ogre stupide ou bien un fermier despotique qui l'emploie ou tente de lui nuire. Ils sont comme les contes d'animaux constitués de récits épisodiques pouvant s'enchaîner à loisir dans un ordre variable, puisque le naïf ou le malveillant ne tire aucune leçon de ses mésaventures.



Contes facétieux (T1200-T1999) : Ils sont de l'autre côté du miroir, une fois fermé le grand ensemble des contes d'initiation. La liste de leurs anti-héros en détermine les sous-sections.

Les Contes facétieux du cadavre

ཐི་རྩ་ཆེ་སྤྱད་།



bilingue tibétain-français

BILINGUES L & M
L'ASIATHEQUE

Contes formulaires ou randonnées (T2000-T2399) : Ces contes se distinguent par la fixité de leur forme. On y retrouve les randonnées. Les contes attrapes T.2200 à T.2299 et les contes inachevés T.2300 (classe des « autres contes formulaires ») qui sont basés sur des pirouettes verbales par lesquelles le conteur ou la conteuse signifie qu'il ou elle ne veut rien dire, soit qu'il amène l'auditeur à poser une question à laquelle il répond par une moquerie. Plus précisément dans la classification. Josiane Bru. Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi ? Comment ? du Centre d'Anthropologie à Toulouse, dans Bulletin de liaison

5. Les grands fondateurs du conte

5.1. Charles Perrault (1628-1703)

Homme de lettres du 17^e siècle, Charles Perrault participe, au sein de l'Académie française, à la célèbre « querelle des Anciens et des Modernes ». C'est, avant tout, un

écrivain spécialisé dans la parodie et la littérature galante. Il rédige cependant des contes, recueillis pour divertir les enfants, et les rassemble dans un recueil intitulé *Histoires ou Contes du temps passé* ou encore *Contes de ma mère l'oye*, qu'il publie sous le nom de son fils. C'est grâce à ses contes pour enfants, auxquels il ne semble pas, lui-même, attacher beaucoup d'importance, qu'il fut et demeure, 300 ans plus tard, célèbre dans le monde entier.

5.2. Hans Christian Andersen (1805-1875)

Fils d'un cordonnier, Andersen est un jeune Danois autodidacte qui tente sa chance, sans grand résultat, dans le théâtre puis dans la poésie. C'est grâce aux contes pour enfants qu'il publie entre 1835 et 1872, qu'il connaît enfin le succès et se forge une renommée mondiale. Contrairement à Charles Perrault et aux frères Grimm, les contes d'Andersen ne sont pas inspirés seulement des légendes et de la tradition orale ; s'y mêlent également des éléments de la propre vie de l'écrivain.

5.3. Les frères Grimm (Jacob et Wilhelm Grimm)

Les frères Grimm sont deux savants allemands, bibliothécaires, professeurs puis, pour Jacob, membre de l'Académie des sciences et fondateur de la philologie allemande. Toute leur vie durant, ils poursuivront leur étude des origines de la langue et de la culture allemande. C'est dans ce souci qu'ils commencent à collecter de nombreux textes de la tradition germanique et à les transcrire directement par écrit, sans aucun aménagement littéraire. Entre 1812 et 1819, ils publient les fruits de leurs recherches dans plusieurs recueils de contes. Et c'est ainsi, un siècle après les contes de Perrault, que *Blanche Neige*, *Hänsel et Gretel*, *Le Vaillant Petit Tailleur* et beaucoup d'autres petits trésors de la poésie populaire font leur entrée dans le monde de la pensée et de la littérature. Charles Perrault appartient parmi les conteurs les plus célèbres. Il vivait dans l'époque du classicisme. Il est né le 12 janvier 1628 à Paris. Son père était parlementaire. Charles Perrault joue le rôle très important dans la littérature pour les enfants. Il avait une très grande influence sur les auteurs parce que beaucoup d'eux ont commencé à écrire pour les enfants aussi.

6. Caractéristiques spécifiques du conte

Le conte est un récit dans lequel est présent le merveilleux, c'est-à-dire, selon l'expression de Greimas « l'irruption du mystique dans le quotidien ». En effet, dans les contes, il est question d'éléments sortant du réel, comme les fées, les sorcières, les ogres, les bottes de sept lieues, les animaux qui parlent et qui guident le héros dans sa quête. Le conte se termine toujours de façon positive, l'histoire doit « bien » finir, du moins en ce qui concerne le héros. Celui-ci se marie, trouve le bonheur, la richesse, devient roi. Après avoir triomphé de ses épreuves, le héros subit à la fois une ascension sociale (il est devenu roi ou riche) et dans sa vie personnelle (il se marie dans la plupart des cas ou il retrouve sa famille). On peut dire que le conte est un parcours initiatique, d'autant que certains spécialistes, comme Mircea Eliade, Marie-Louise Von Franz et Bruno Bettelheim, s'accordent à reconnaître dans la trame des contes littéraires l'héritage des épreuves d'initiation et des rites de puberté que pratiquaient, du nord au sud et de l'est à l'ouest du monde, les sociétés archaïques. Avant de les accueillir dans le cercle des adultes, on conduisait les jeunes garçons et les jeunes filles dans un lieu écarté, en dehors de la cité ; là, ils faisaient la preuve de leur résistance, de leur force physique, de leur débrouillardise. Ils étaient Petit Poucet perdu dans la forêt et semant des cailloux blancs, Cendrillon attendant son heure, le petit tailleur que sa hardiesse change en héros... Le conte est également caractérisé par la présence de formules rituelles, connues de tous. Ainsi, quel conte ne débute-il pas par « Il était une fois » ou bien par une variante de « C'était au temps où les bêtes parlaient, mais cela se passait dans un autre pays, bien loin, bien loin... » ? A peine ces quelques mots et l'on franchit déjà les frontières du monde imaginaire. La fin du conte est, elle aussi, souvent figée par la phrase « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants. ». N'oublions pas ces petites formules répétitives, qui relèvent d'un conte particulier mais qui nous ont particulièrement séduites, telles que « Tire la chevillette et la bobinette cherra », « Miroir, mon beau miroir ». Certaines expressions sont aussi l'apanage de ce genre comme « le prince charmant », « la baguette magique », « la marraine, la fée ». Si ces codes fonctionnent à merveille sur le plan émotionnel, ils aident aussi à la structuration mentale du sujet. Dans le conte, l'espace et le temps sont indiqués de manière très imprécise ; les lieux fréquentés par le héros sont assez limités : la forêt, la chaumière, la fontaine, le château, la montagne... Ces lieux sont des passerelles, les portes des royaumes inaccessibles. Ils n'ont pas de situation géographique

précise, ils servent d'indicateurs : ce sont eux qui annoncent qu'une aventure commence. Ainsi, de façon générale, le pays et la région dans lesquels se déroule le récit ne sont jamais indiqués. 7 Le conte se situe dans un passé lointain, difficile à situer, puisque l'action se passe « jadis », « autrefois », « il y a très longtemps ». C'est le temps de l'imaginaire. Les personnages du conte ont également des attributs spécifiques.

Le conte : un outil pédagogique et culturel aux multiples facettes

Le conte, en tant que récit traditionnel, offre de nombreux avantages dans le domaine éducatif. Il stimule l'imaginaire des enfants, favorise l'acquisition du lexique et de la syntaxe, et permet une ouverture interculturelle en exposant les élèves à diverses cultures et traditions narratives.

Dans une perspective didactique, le conte joue un rôle central. Sylvie Loiseau souligne que "dire le conte, c'est constituer le groupe autour de la parole du maître, choisir de mettre en jeu une pédagogie de la langue qui dépasse le champ de l'utilitarisme immédiat, mais aussi promouvoir la fonction de l'imaginaire. Cette approche met en avant la dimension collective et imaginative de la narration, renforçant ainsi la cohésion du groupe classe.

Des initiatives pédagogiques, telles que "Il était une fois les sciences", utilisent le conte comme point de départ pour susciter l'intérêt des élèves pour le monde réel et les inciter à adopter une démarche scientifique. En confrontant les enfants à des situations problématiques à travers les contes, on les encourage à mobiliser leur imagination pour trouver des solutions, développant ainsi leur capacité à créer des images mentales et à comprendre des concepts abstraits.

Le psychanalyste et pédagogue Bruno Bettelheim, dans son ouvrage "Psychanalyse des contes de fées", affirme que les contes inculquent à l'enfant des espoirs à une période de sa vie où il ne peut pas encore envisager avec confiance que ses efforts lui vaudront l'accomplissement de ses souhaits les plus chers, de ses désirs les plus ardents. Ainsi, à travers les épreuves surmontées par les héros des contes, l'enfant peut développer une confiance en lui et en son avenir.

Les contes ont également été réécrits et détournés de diverses manières. La parodie, par exemple, joue un rôle prépondérant dans les réécritures en interrogeant la relation au modèle original tout en lui rendant hommage. Gérard Moncomble, dans "Romain Gallo contre Charles Perrault", parodie les contes classiques en les mêlant au style des romans policiers, offrant ainsi une lecture critique et humoristique des récits traditionnels.

La réappropriation est une autre forme de réécriture où un auteur contemporain s'inspire d'un texte patrimonial pour proposer une œuvre originale. Jean-Claude Mourlevat, dans "L'Enfant Océan", transpose "Le Petit Poucet" dans un contexte contemporain, abordant des thèmes tels que la pauvreté et la marginalisation, tout en conservant la structure narrative du conte original. Raconter des contes en classe permet de développer diverses compétences chez les élèves :

- **Activités mentales** : analyser, structurer, mémoriser, anticiper, mettre en relation, développer l'imaginaire, inférer.
- **Activités narratives** : explorer des structures, conduire un récit, utiliser des formules, mettre en relation des récits.
- **Activités langagières** : réfléchir sur le fonctionnement de la langue, élargir et enrichir son champ lexical, améliorer et enrichir la syntaxe, jouer avec les mots.
- **Activités de socialisation** : écouter et respecter la parole de l'autre, participer et s'intégrer dans un projet collectif, échanger et partager un patrimoine culturel.

En somme, le conte est un outil pédagogique riche et polyvalent, permettant de développer l'imaginaire, les compétences linguistiques et la compréhension interculturelle des élèves, tout en favorisant leur épanouissement personnel et social.

I-2. L'erreur : une composante essentielle du processus d'apprentissage

L'apprentissage, notamment linguistique, n'est pas un cheminement linéaire. Il est jalonné d'essais, de tâtonnements, d'erreurs et parfois d'échecs. Dans ce contexte, l'erreur ne doit pas être perçue comme une faute à sanctionner, mais plutôt comme une étape normale et nécessaire du processus d'acquisition. Jean-Pierre Astolfi souligne que l'erreur est un « indicateur de processus », un témoin des mécanismes intellectuels en cours chez l'apprenant.

Contrairement à l'approche traditionnelle où l'erreur est stigmatisée, la didactique moderne la considère comme un outil pédagogique précieux. Elle permet d'instaurer un climat de confiance, où l'apprenant se sent libre d'expérimenter sans crainte de sanction, favorisant ainsi une meilleure construction du savoir.

2. Distinction entre erreur et faute

Dans le domaine de la didactique des langues, il est essentiel de différencier l'erreur de la faute :

- **L'erreur** est une manifestation systématique liée à la compétence linguistique en développement de l'apprenant. Elle reflète une méconnaissance ou une compréhension partielle des règles de la langue cible.
- **La faute**, en revanche, est souvent le résultat d'une performance accidentelle, influencée par des facteurs externes tels que la fatigue, le stress ou l'inattention.

S.P. Corder (1981) précise que la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence, mais plutôt d'une imperfection dans le processus d'encodage et d'énonciation articulée.

3. Typologies des erreurs en production écrite

3.1. Classification selon Jean-Pierre Astolfi

Jean-Pierre Astolfi propose une typologie des erreurs basée sur leurs origines :

1. **Erreurs liées à la compréhension des consignes** : résultent d'une mauvaise interprétation des instructions données.
2. **Erreurs liées au décodage des règles** : surviennent lorsque l'apprenant applique incorrectement une règle ou une procédure.
3. **Erreurs témoignant des représentations notionnelles** : reflètent des conceptions erronées ou incomplètes de l'apprenant sur un concept donné.
4. **Erreurs liées aux opérations intellectuelles** : concernent des difficultés dans la mise en œuvre de processus cognitifs tels que l'analyse, la synthèse ou la généralisation.
5. **Erreurs liées à la démarche adoptée** : résultent d'une stratégie inappropriée choisie par l'apprenant pour résoudre un problème.

6. **Erreurs dues à une surcharge cognitive** : apparaissent lorsque l'apprenant est submergé par la complexité ou la quantité d'informations à traiter simultanément.
7. **Erreurs liées au transfert des outils utilisés** : se produisent lorsque l'apprenant applique des connaissances ou des compétences acquises dans un contexte à un autre contexte inapproprié.
8. **Erreurs liées à la complexité du contenu** : émergent face à des notions ou des concepts particulièrement complexes ou abstraits.

3.2. Typologie linguistique selon Bérard

Bérard identifie plusieurs types d'erreurs spécifiques à l'apprentissage linguistique :

- **Interférences** : transferts inappropriés de structures ou de règles de la langue maternelle vers la langue cible.
- **Sur-généralisation** : application excessive de règles grammaticales, même lorsqu'elles ne sont pas pertinentes.
- **Simplifications** : réduction excessive de la complexité linguistique, menant à des structures incorrectes.
- **Fossilisations** : erreurs persistantes qui deviennent des habitudes difficiles à corriger.

4. Approches pédagogiques face à l'erreur

4.1. Modèles d'intervention

- **Modèle transmissif** : l'enseignant est le détenteur du savoir et transmet les connaissances de manière unidirectionnelle, sans prendre en compte les erreurs de l'apprenant.
- **Modèle behavioriste** : l'apprentissage est basé sur le conditionnement, où les erreurs sont à éviter et les réponses correctes sont renforcées.
- **Modèle constructiviste** : l'erreur est perçue comme une opportunité d'apprentissage. L'apprenant construit activement ses connaissances en confrontant ses idées à celles des autres et en résolvant des conflits cognitifs.

4.2. Stratégies de remédiation

- **Analyse collective des erreurs** : discussion en groupe des erreurs courantes pour en comprendre les causes et les corriger.
- **Grilles d'auto-correction** : outils permettant à l'apprenant de repérer et de corriger ses propres erreurs.
- **Journal d'apprentissage** : tenue d'un carnet où l'apprenant note ses progrès, ses difficultés et les stratégies utilisées.
- **Réécriture progressive** : exercice consistant à améliorer un texte en plusieurs étapes, en tenant compte des retours et des corrections.

5. Le rôle pédagogique de l'erreur

Pour l'apprenant, l'erreur est une occasion de prendre conscience de ses mécanismes linguistiques, de développer des stratégies d'auto-correction et de renforcer son autonomie. Pour l'enseignant, l'analyse des erreurs offre un outil de diagnostic pour adapter ses méthodes pédagogiques, identifier les besoins des élèves et évaluer leur progression de manière formative.

L'erreur, loin d'être un obstacle, est un levier essentiel dans l'apprentissage des langues. Elle offre une fenêtre sur les processus cognitifs de l'apprenant et constitue un outil précieux pour l'enseignant dans l'élaboration de stratégies pédagogiques efficaces. En adoptant une approche bienveillante et analytique de l'erreur, l'enseignement du FLE peut devenir plus adapté aux besoins des apprenants, favorisant ainsi une acquisition plus profonde et durable de la langue.

Conclusion

Ce chapitre a mis en lumière la richesse et la complexité de la production écrite en FLE, révélant qu'elle dépasse largement la simple maîtrise grammaticale ou lexicale. En s'appuyant sur les travaux de Hayes & Flower, Kellogg et Deschênes, nous avons montré que l'écriture est un processus récursif et stratégique, nécessitant une planification rigoureuse, une textualisation adaptée et une révision réflexive. L'articulation entre lecture et écriture, théorisée par Reuter et Bentolila, apparaît comme un pilier incontournable : lire pour écrire, et écrire pour mieux lire, dans une dynamique d'enrichissement mutuel.

Le conte, quant à lui, s'affirme comme un outil pédagogique d'exception. De sa structure narrative codifiée (schéma quinaire de Todorov, modèle actantiel de Greimas) à sa dimension universelle et initiatique, il offre un cadre stimulant pour développer chez les apprenants une compétence scripturale à la fois créative et rigoureuse. Les œuvres de Perrault, des frères Grimm ou d'Andersen, tout comme leurs réécritures modernes, illustrent comment ce genre traverse les époques en restant un vecteur privilégié d'apprentissage linguistique et culturel.

Enfin, la reconnaissance de l'erreur comme « indicateur de processus » (Astolfi) rappelle que l'écriture en FLE est un cheminement jalonné d'essais et de réajustements. Loin d'être un échec, l'erreur devient le reflet des stratégies cognitives en construction, invitant l'enseignant à adopter une posture bienveillante et adaptative.

Ainsi, enseigner la production écrite en FLE, c'est bien plus que transmettre des règles : c'est guider l'apprenant dans un voyage où langage, culture et pensée s'entrelacent, où le conte devient à la fois miroir de l'imaginaire et tremplin vers une maîtrise authentique de la langue. Cette démarche, exigeante mais profondément humaniste, ouvre la voie à une communication claire, créative et signifiante, au cœur des enjeux de l'éducation plurilingue contemporaine.

DEUXIEME CHAPITRE

L'erreur dans les productions écrites en FLE des apprenants

Introduction

À la lumière des fondements théoriques explorés dans le chapitre précédent sur la production écrite en français langue étrangère (FLE) — ses processus cognitifs, ses modèles (Hayes & Flower, Kellogg) et son articulation avec la lecture —, ce nouveau chapitre s'attache à concrétiser ces réflexions par une étude empirique centrée sur les défis réels rencontrés par les apprenants. Si le premier chapitre a mis en évidence la complexité de l'écriture comme acte de communication différée (Vigner, 1982) et souligné le rôle pédagogique du conte comme vecteur d'apprentissage, nous proposons ici d'analyser, dans la pratique, les obstacles linguistiques, textuels et socio-culturels auxquels se heurtent les scripteurs en contexte scolaire.

Notre investigation s'appuie sur un dispositif méthodologique rigoureux, mené auprès d'apprenants de 2^{ème} année moyenne CEM Hadjeb Ahmed-Djamoura. Ces élèves, après dix années d'apprentissage du français, ont été invités à rédiger un conte respectant une structure narrative codifiée, incluant une description du personnage principal et une fin heureuse. Sur vingt-deux participants initiaux, dix ont mené à terme la tâche, fournissant un corpus de textes et de brouillons révélateurs de leurs compétences et lacunes.

En alignement avec les modèles théoriques précédemment cités — notamment la récursivité des processus rédactionnels (Hayes & Flower) et l'interdépendance lecture-écriture (Reuter, 1996 ; Bentolila, 1996) —, nous avons analysé ces productions à l'aide d'une grille d'évaluation multidimensionnelle. Inspirée des travaux d'André Séguy et Catherine Tauveron (1991), cette grille explore quatre plans : matériel (calligraphie, ponctuation), morphosyntaxique (orthographe, accords), sémantique (cohérence lexicale) et pragmatique (adéquation au genre narratif).

Ce chapitre détaille ainsi les résultats de cette expérimentation, mettant en lumière des tendances significatives : une maîtrise relative du lexique contrastant avec des difficultés persistantes en ponctuation et en structuration textuelle, mais aussi des lacunes dans la gestion des conventions narratives propres au conte. En croisant ces observations avec les typologies d'erreurs définies par Astolfi et Bérard, nous interrogeons l'efficacité des stratégies pédagogiques actuelles et proposons des pistes de remédiation adaptées.

Enfin, cette étude prolonge la réflexion initiée sur le conte comme outil didactique : loin d'être un simple exercice de créativité, la rédaction d'un conte exige une compréhension fine des schémas actantiels (Greimas) et des enjeux de cohérence globale, faisant de ce genre un terrain d'analyse privilégié pour évaluer la maturité scripturale des apprenants. À travers cette démarche, nous affirmons que l'erreur, loin d'être un échec, constitue un levier essentiel pour transformer l'enseignement de l'écrit en FLE en un processus dynamique et réflexif.

III-2-1-Le dispositif méthodologique

L'étude que nous avons menée dans notre dispositif consiste en une analyse de textes rédigés par des apprenants de 1^{ère} AS. Cette étude comporte deux étapes à savoir :

- ✓ La collecte d'un corpus (production écrite)
- ✓ L'analyse via une grille d'analyse.

III-2-2-Les caractéristiques de l'expérimentation

III-2-2-1-Population

Notre population cible est constituée d'apprenants de 1^{ère} AS qui poursuivent leurs études au lycée Redha El Achouri. Au départ, Cette population était composée de vingt-deux apprenants (22) garçons et filles. Cependant, parmi les vingt-deux élèves (22) qui se sont portés volontaires, dix (10) ont mené l'expérience jusqu'au bout.

Signalons que ses apprenants ont derrière eux dix années d'apprentissage ils sont censés être en mesure de produire un texte écrit sur un des thèmes étudiés en 1^{ère} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

III-2-2-2-Collecte du corpus

Dans la mesure où notre étude s'intéresse aux difficultés que rencontrent les apprenants dans la production écrite, notre corpus sera constitué de l'ensemble des textes et des

brouillons rédigés par les participants à notre expérimentation, après leur confrontation à une tâche rédactionnelle portant sur la rédaction d'un conte. La consigne de la tâche stipulée est la rédaction d'un conte dont la fin sera heureuse et contient une description du portrait moral et physique du personnage principal.

III-2-2-3-Les outils d'analyse des données

En faisant appel à plusieurs types de connaissances et de stratégies, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés particulièrement au scripteur de LE. De fait, la compétence rédactionnelle implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique. En effet, il ne s'agit pas seulement d'apprendre le système de la langue comme l'indique Vigner ; mais, il est plutôt question d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles socioculturelles qui régissent l'interaction langagière dans un milieu donné.

La grille ci-dessous présente les critères et les indicateurs retenus pour analyser et déterminer les difficultés des apprenants dans leurs productions écrites.

A-1-Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages. Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants

A-1-1-Le lexique

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur doit choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

A-1-2-L'orthographe

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus 17VIGNER, C, écrire, éléments

pour la pédagogie de la production écrite, Ed, Clé International, Paris, 1982, p.459 dans un texte. Le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture. On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

A-1-3-La morpho-syntaxe

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

A-1-4-Les règles textuelles (la cohérence locale)

La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de sa qualité. La cohérence locale concerne le plus bas de l'organisation textuelle. A ce niveau, sont visés les phénomènes de structuration qui assurent des rapports de types 60 intra-phrastiques et inter-phrastiques. Autrement dit, la gestion des rapports de liage dans une successivité de phrases et/ou de propositions qui correspond à un paragraphe.

La structuration de ce plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques que nous pouvons regrouper en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la cohésion et la connexion. La première prend en charge la gestion de la continuité thématique d'un texte en utilisant les procédés d'anaphorisation. La deuxième, en explicitant les rapports logico-sémantiques entretenus entre les phrases et/ou propositions à l'aide de connecteurs logiques et chronologiques.

A-1-4-Les règles textuelles (la cohérence locale)

La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de sa qualité. La cohérence locale concerne le plus bas de l'organisation textuelle. A ce niveau, sont visés les phénomènes de structuration qui assurent des rapports de types 60 intra-phrastiques et inter-phrastiques. Autrement dit, la gestion des rapports de liage dans une successivité de phrases et/ou de propositions qui correspond à un paragraphe.

La structuration de ce plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques que nous pouvons regrouper en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la cohésion et la connexion. La première prend en charge la gestion de la continuité thématique d'un texte en utilisant les procédés d'anaphorisation. La deuxième, en explicitant les apports logico-sémantiques entretenus entre les phrases et/ou propositions à l'aide de connecteurs logiques et chronologiques.

B-Difficultés socio-culturelles

Ces difficultés ont trait aux savoirs et savoir-faire qui sous-tendent le fonctionnement social du système linguistique. Autrement dit, la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions (la cohérence énonciative) d'une part, et, la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent (la cohérence pragmatique). Ces deux types de cohérences peuvent être regroupés sous l'égide de ce que nous appelons la cohérence globale.

La grille de classement et d'analyse comprend quatre points de vue (ou plans), que l'on peut classer de la manière suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique. Chaque plan possède trois niveaux : un niveau phrastique, un niveau interphrastique et un niveau textuel.

Grille d'André Séguy & Catherine Tauveron, in Repères, n° 4/1991.

	Niveau		
	Phrastique	Interphrastique	Textuel
Matériel	Calligraphie, - ponctuation, - majuscules	- séparation des paragraphe, - délimitation des phrases.,	- marges, - aération du texte. - titres et intertitres. Majuscules.
Sémantique	- adéquation du lexique utilisé - phrases sémantiquement acceptables.	- absence de contradiction d'une phrase à l'autre, - articulations logiques correctes, - substituts explicites, - absence de.	- information pertinente et cohérente, - type de texte approprié, - vocabulaire et registre homogènes et adéquats.
Morphosyntaxique	- structures syntaxiques - morphologie verbale, - orthographe	- articles indéfinis / définis, - pronoms de reprise, - concordance des temps.	- adéquation organisation/type de texte, - système et valeurs des temps.
Pragmatique	- constructions de phrases variées et adaptées - marque de l'énonciation correcte	- fonction de guidage du lecteur, - cohérence thématique.	- prise en compte de la situation, - choix correct du type d'écrit, - atteinte de l'effet recherché

5- L'analyse des erreurs :

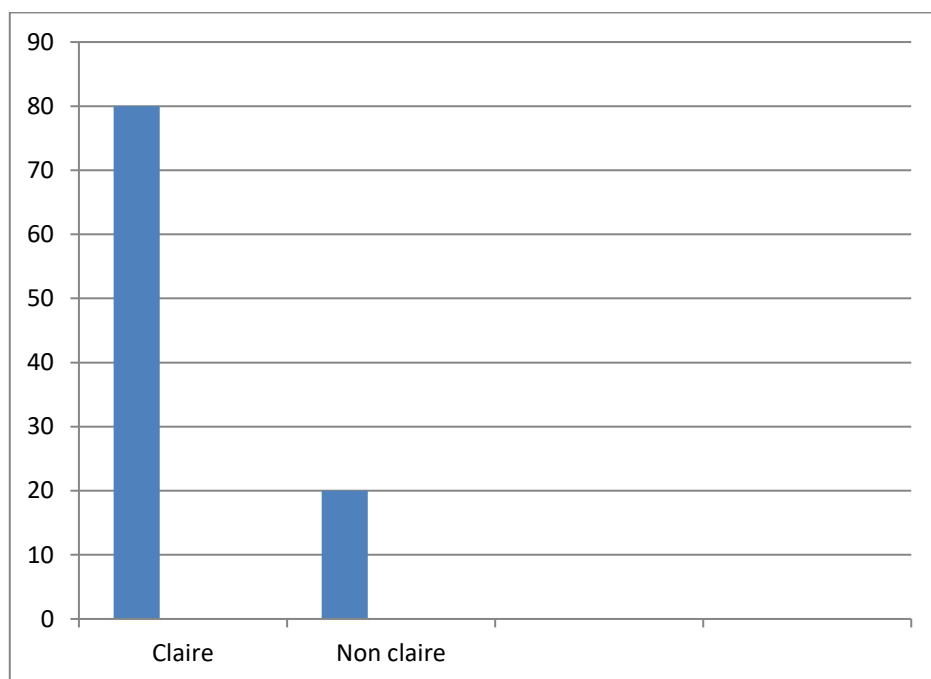
5-1- Critère relatif au niveau phrastique

5-1-1. Critère de calligraphie :

Tableau N 01 :

Nature	Claire	Non claire
Le nombre	12	03

La graphie N 01 :



Commentaire

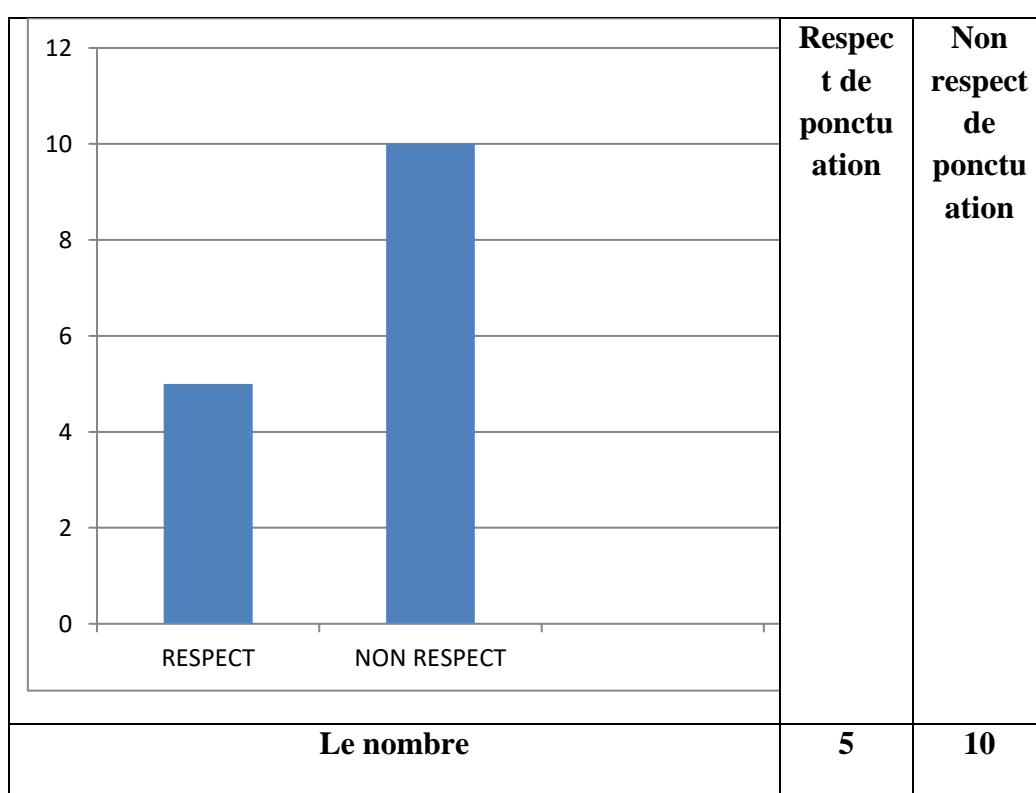
En ce qui concerne la 1^{ère} critère qu'est la calligraphie, nous constatons que le pourcentage des élèves qui ont une écriture lisible est 80% et 20% ont une écriture non lisible. Cela implique que la majorité des élèves ont une bonne écriture.

5-1-2-la ponctuation

Tableau N 02 :

Nature	Respect de ponctuation	Non respect de ponctuation
Le nombre	5	10

La graphie N 02



Commentaire

En ce qui concerne la 2^{ème} critère qu'est la ponctuation, nous constatons que le pourcentage des élèves qui ont respect la ponctuation ne dépasse pas 33,33% et que le 66,66% ne respecte pas la ponctuation.

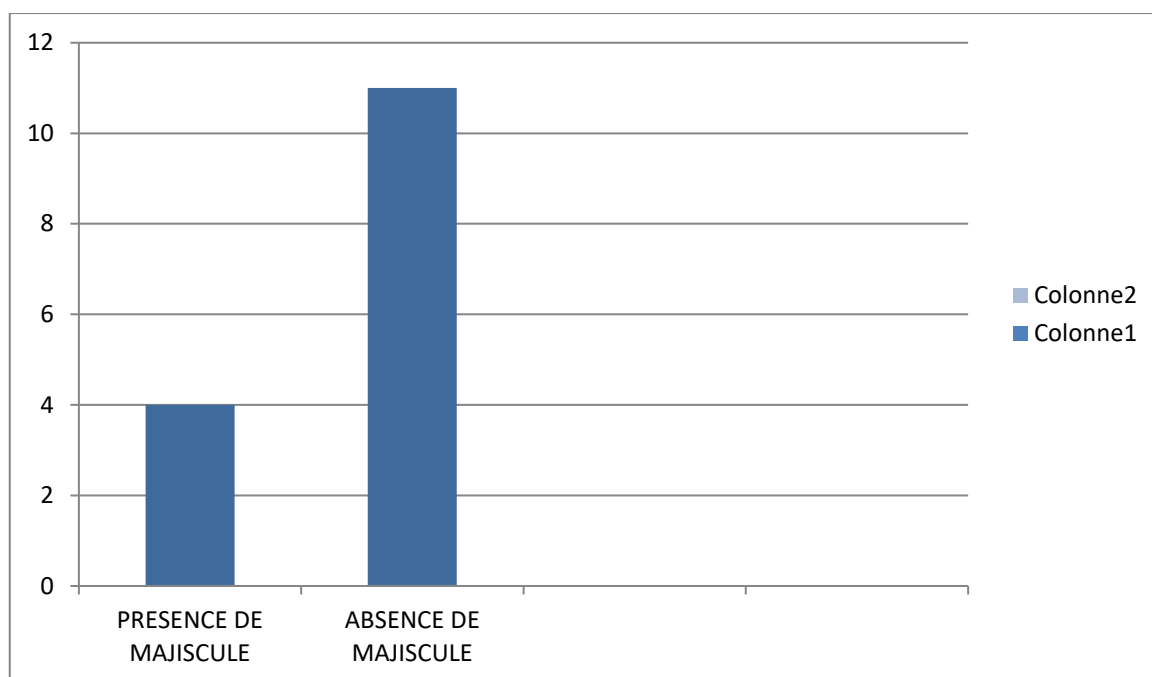
Cela implique que la majorité des élèves n'intéressent pas l'importance de l'existence de ponctuation dans l'écriture.

5-1-3 La majuscules

Tableau N 03 :

nature	Présence	Absence
Le nombre	4	11

La graphie N 03 :



Commentaire :

En ce qui concerne la 3^{ème} critère qu'est la majuscule, nous constatons que le pourcentage des élèves qui ont écrit la majuscule est 26,66 % et que le 73,33% n'ont écrit pas la majuscule. Cela implique que la majorité des élèves ne connaissent pas que les paragraphes se commencent par une majuscule.

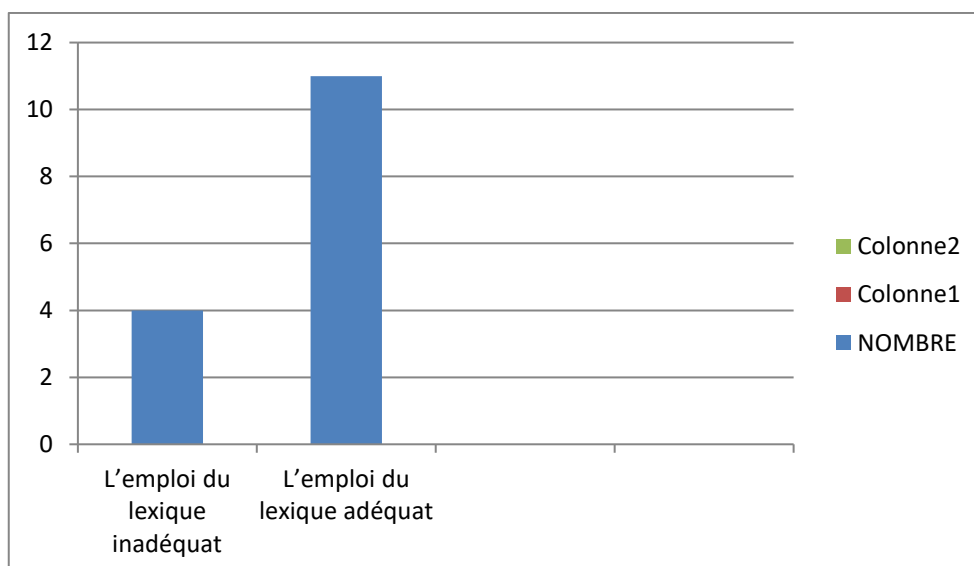
5-1-4 - adéquation du lexique utilisé

Nature	phrases sémantiquement acceptables	phrases sémantiquement inacceptables
Le nombre	6	9

Tableau N 04 :

nature	adéquation du lexique utilisé	inadéquation du lexique utilisé
Le nombre	11	4

La graphie N 04 :



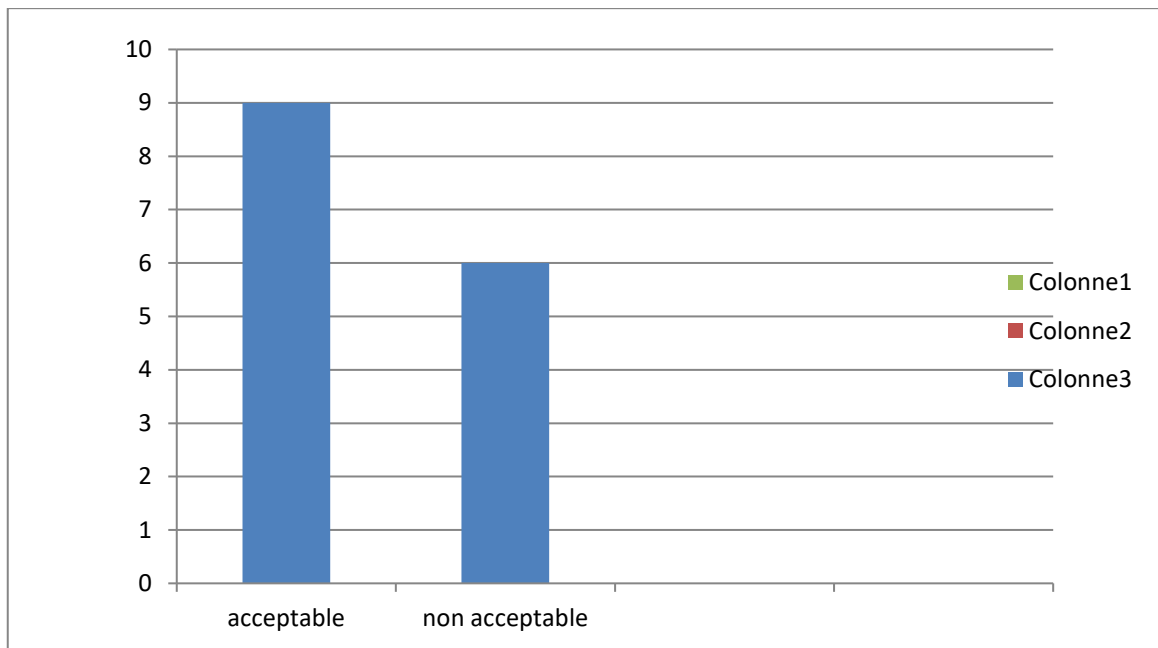
Commentaire

En ce qui concerne la 4^{ème} critère qu'est l'adéquation du lexique utilisé, nous constatons que le pourcentage des élèves qui ont fait l'adéquation du lexique est 80% et 20 % ont fait l'inadéquation du lexique. Cela implique que la majorité des élèves connaissent la nature des mots.

5-2- 5 -Phrases sémantiquement acceptables :

Tableau N 05 :

La graphie N 05 :



Commentaire :

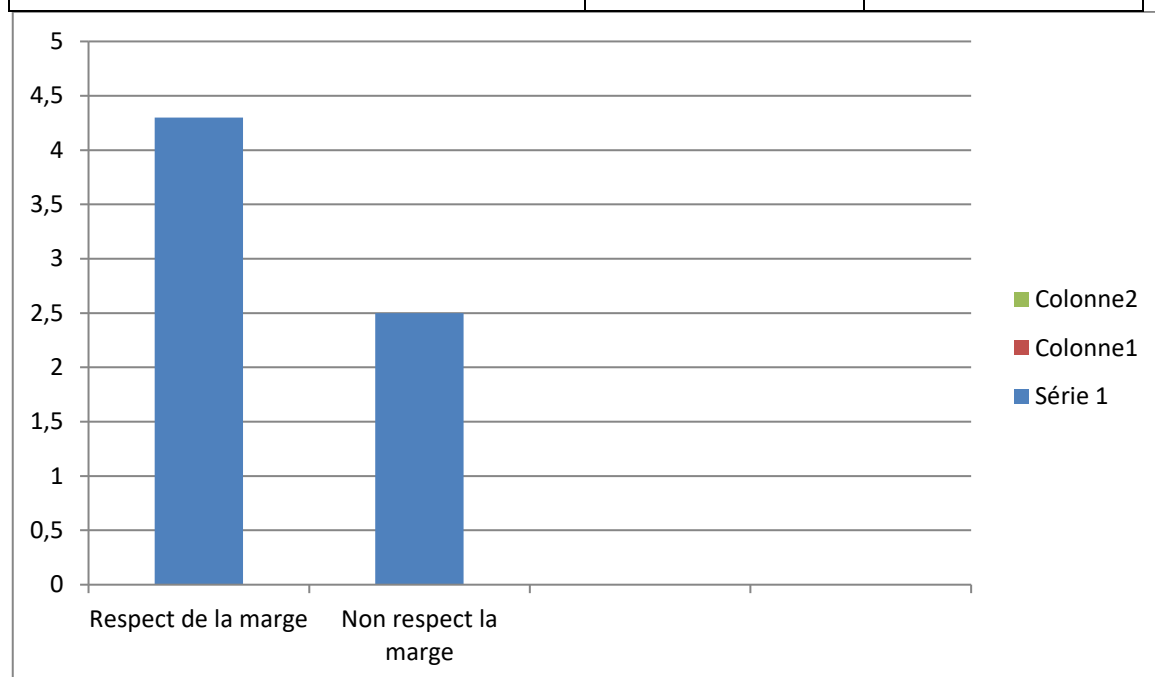
L'énoncé « Il a promet de donner n'importe quoi à ce qui réussit l'enlever l'os » est sémantiquement inacceptable, d'abord, le manque d'un substitut pour éviter la répétition de l'expression «une main» a provoqué une rupture de sens. L'énonciateur aurait dû employer un pronom démonstratif « celle » puisque le nom est déjà cité au départ ou bien revoir complètement l'ordre des mots.

5-2- Critère relatif au niveau textuel :

5-2-1- La marge :

Tableau N 05 :

Nature	Respect de la marge	Non respect la marge
Le nombre	8	7



Commentaire

En ce qui concerne le 5^{ème} critère qui concerne la marge ; on a constaté que dans 8 copies il y a un respect de la marge. Alors que le nombre de copies qui n'ont pas respecté la marge est estimé de 7 copies. Cela implique qu'il y a des productions réussies et d'autres moins réussies.

5-2-2-Aération du texte :

Tableau N 05 :

Nature	-présence d'Aération du texte	-absence d'Aération du texte
Le nombre	8	7

Commentaire

En ce qui concerne le 5^{ème} critère qui concerne la marge ; on a constaté que dans 8 copies il y a un respect de la marge. Alors que le nombre de copies qui n'ont pas respecté la marge est estimé de 7 copies. Cela implique qu'il y a des productions réussies et d'autres moins réussies.

5-2-3- information pertinente et cohérente :

Nature	- information pertinente et cohérente :	- information non pertinente et non cohérente
Le nombre	8	7

Tableau N 05 :

Commentaire

En ce qui concerne le 5^{ème} critère qui concerne la marge ; on a constaté que dans 8 copies il y a un respect de la marge. Alors que le nombre de copies qui n'ont pas respecté la marge est estimé de 7 copies. Cela implique qu'il y a des productions réussies et d'autres moins réussies.

Discussion des résultats

L'analyse des productions écrites des élèves, réalisée à l'aide de la grille d'André Séguy et Catherine Tauveron, révèle une série d'observations intéressantes quant aux compétences scripturales en français langue étrangère. Globalement, plusieurs tendances majeures émergent, illustrant à la fois les acquis et les lacunes des apprenants.

Sur le plan **phrastique**, la **calligraphie** est globalement satisfaisante, puisque 80 % des élèves présentent une écriture claire. Ce résultat est encourageant, car une écriture lisible constitue une base indispensable pour toute évaluation ultérieure du contenu écrit. En revanche, la **punctuation** reste une difficulté notable : seulement 33,33 % des apprenants respectent les règles de punctuation, ce qui témoigne d'une méconnaissance de son rôle structurant dans la phrase et le discours. La **gestion des majuscules** est encore plus problématique : près de 73,33 % des élèves omettent de les utiliser correctement, révélant un manque d'automatisation des conventions d'écriture de base, notamment en début de phrase ou de paragraphe.

Concernant la dimension **sémantique**, l'**adéquation du lexique utilisé** est majoritairement acquise (80 %), montrant que les élèves savent globalement choisir des mots pertinents pour exprimer leurs idées. Cependant, cette compétence est contrebalancée par une proportion importante de **phrases sémantiquement inacceptables** (60 %), ce qui indique des difficultés à construire des énoncés porteurs de sens clair et cohérent. Cela peut être attribué à des problèmes de syntaxe, de référenciation ou encore à un manque de maîtrise des connecteurs logiques.

Au niveau **textuel**, la **gestion de la marge** et de l'**aération du texte** est partagée : environ 53 % des élèves respectent ces conventions, tandis que les autres peinent encore à organiser visuellement leur production écrite. Cet aspect est important, car il facilite non seulement la lecture, mais aussi la structuration mentale du discours. De même, la **pertinence et la cohérence de l'information** restent à consolider. Quelques productions montrent une organisation logique, mais d'autres témoignent de récits décousus ou inadaptés au type de texte attendu (le conte en l'occurrence).

En synthèse, l'analyse met en évidence un double constat : d'une part, les élèves possèdent des ressources lexicales intéressantes et montrent une capacité certaine à produire un discours écrit ; d'autre part, ils présentent des lacunes importantes dans le respect des conventions orthographiques, syntaxiques et textuelles. Ces résultats

soulignent l'importance de renforcer les apprentissages autour de la structuration du texte, de la correction grammaticale et de l'utilisation consciente des outils linguistiques.

Pour améliorer la situation, il serait pertinent d'adopter une pédagogie plus ciblée sur la remédiation. Cela pourrait passer par des activités régulières de **réécriture guidée**, l'usage systématique de **grilles d'auto-correction**, et la mise en place d'**ateliers d'écriture collaborative**, favorisant ainsi une prise de conscience active des erreurs et une meilleure appropriation des normes du français écrit. À terme, une pratique plus intensive et réfléchie de l'écriture permettrait aux élèves de mieux intégrer les différentes dimensions d'un texte réussi, tant sur le fond que sur la forme.

CONCLUSION GENERALE

L'étude des productions écrites réalisées par des apprenants en français langue étrangère a permis de mettre en lumière une série d'obstacles significatifs rencontrés dans la rédaction de contes. Ces difficultés se concentrent principalement autour de trois axes majeurs : la structuration du texte, la précision lexicale et la maîtrise des règles grammaticales. Nombre d'élèves peinent à construire un récit cohérent, à utiliser un vocabulaire approprié aux exigences narratives du genre, et à respecter les normes syntaxiques de la langue française. Ces insuffisances témoignent non seulement de lacunes linguistiques, mais également d'une maîtrise encore fragile des mécanismes propres à l'écriture créative.

Pour surmonter ces défis, il apparaît indispensable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées, capables de soutenir les apprenants dans leur processus d'acquisition de compétences scripturales. Parmi celles-ci, la réécriture guidée à partir des brouillons constitue une approche particulièrement efficace. Elle implique d'accompagner les élèves dans la relecture critique de leurs textes, en les aidant à identifier leurs erreurs et à repérer les pistes d'amélioration possibles. Cette phase de révision permet aux apprenants de mieux comprendre les rouages de la langue écrite et de développer une posture plus réflexive vis-à-vis de leur production.

Un autre outil pédagogique pertinent est l'utilisation de grilles d'auto-correction. Ces supports offrent aux élèves un ensemble de critères clairs leur permettant d'évaluer eux-mêmes la qualité de leurs textes. Grâce à ces grilles, les apprenants sont invités à repérer de manière systématique les erreurs de grammaire, de conjugaison, de lexique ou de cohérence textuelle. En les familiarisant progressivement à cette démarche d'auto-évaluation, l'enseignant encourage le développement de leur autonomie et renforce leur capacité à devenir acteurs de leur propre progression.

Par ailleurs, l'organisation d'ateliers d'écriture collaborative représente également une piste particulièrement enrichissante. En travaillant en petits groupes, les élèves sont amenés à partager leurs idées, à discuter de leurs choix narratifs, à s'entraider dans la construction du récit et à mutualiser leurs compétences linguistiques. Cette dynamique de groupe favorise non seulement la créativité, mais elle renforce également les compétences

de communication orale et écrite. Elle aide les apprenants à prendre conscience de la diversité des formulations possibles et à affiner leur style d'écriture.

Au-delà de ces recommandations pédagogiques immédiates, il serait pertinent d'étendre cette démarche d'accompagnement à d'autres genres textuels. Travailler sur le texte argumentatif, descriptif ou explicatif permettrait de diversifier les compétences scripturales développées en classe et d'offrir aux élèves une maîtrise plus complète des différentes formes de discours. Chaque type de texte mobilise en effet des compétences spécifiques, qui, en s'enrichissant mutuellement, contribuent à une meilleure aisance générale dans la production écrite.

Enfin, l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques ouvre des perspectives nouvelles particulièrement prometteuses. Les plateformes d'écriture en ligne, les applications de correction grammaticale assistée ou encore les forums de partage d'écrits offrent autant d'opportunités pour soutenir et dynamiser l'apprentissage de l'écriture en FLE. Ces outils favorisent une approche plus interactive et personnalisée de l'écriture, permettent un suivi individualisé plus fin et motivent les élèves par leur dimension ludique et moderne.

Ainsi, une meilleure intégration des contes dans les pratiques de classe, combinée à une approche méthodique et innovante de la correction, semble constituer une voie privilégiée pour améliorer l'apprentissage de l'écrit en FLE. En diversifiant les supports et les modalités de travail, en soutenant l'autonomie des élèves et en exploitant le potentiel des outils numériques, il est possible de surmonter les difficultés observées et de rendre l'expérience de l'écriture plus riche, plus efficace et surtout plus stimulante pour tous les apprenants.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, Jean-Pierre, « l'erreur un outil pour enseigner », Paris, ESF éditeur, 1997.
- BENAMAR, A. « Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie », Paris, Hachette, 1997.
- CATACH Nina, « L'orthographe française, traité théorique et pratique », Paris : Nathan Université, 1986.
- Catach, N. (1980). L'orthographe française. Paris : Nathan Université.
- Commission Nationale des Programmes ; Direction de l'enseignement fondamental. (2011). Programmes et accompagnement de la langue française du cycle primaire. Office National des Publication Scolaires.
- Coste, R ; Galisson, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Cuq, J ; Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.
- DECOMPS, Daniel, « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris, 1999.
- DEMIRTAS, Lokman, « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque », 2008.
- Deroy, L. (1980). L'emprunt linguistique. Paris : Edition revue et augmenté.
- DUMORTIER, Jean-Louis, *lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2001.
- FIACCHETTI Silvia, *Création d'outils pédagogiques pour enfants asthmatiques*, cycle de formation 2007_2008., np25 .2008
- Gavazzi Eloy, A. (2006). L'écriture à l'école primaire. Paris : Magnard.
- GRUAZ Claude, HONVOLT Renée, « variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture », Paris, HONORE CHAMPION, 2001.
- HALTE, Jean-François, « la didactique du français », Paris, PUF, 1992.
- HENDRICKSON, J., M. « Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice », USA. LCCM.1978.
- MARTINEZ, Pierre, « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F., 2002.

- RABAU Sophie, « *Le conteur* », *Littérature et théorie*. Intentionnalité, décontextualisation, communication, sous la direction de J. Bessière, Paris, Honoré Champion, 1998.
- REUTER, Yves : « enseigner et apprendre à écrire », Paris, E.S.F, 1969.
- REUTER, Yves, « enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, 1969.
- ROSIER Jean Maurice, « la didactique du français », coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F.2002.
- TAGLIANTE Christine, « la classe de langue », Paris, clé internationale, 2001.
- TAGLIANTE, C. « La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe ». Paris, CLE International, 2001.

Annexes

Apprenant 01

La consigne :
 Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'un
 - ~~ent~~ du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
 - Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, sa ~~maman~~ maman ~~prépara~~ prépara une
 galette et lui demanda d'aller à
 remettre à sa grand mère ~~mère~~ mère
 qui était malade.
 En ~~traversant~~ traversant, le méchant loup ~~ou~~
 elle ~~va~~ lui ~~demanda~~ demanda où elle
~~va~~ va ~~sa~~ sa ~~réfléchir~~ réfléchir, elle lui dit où
 elle allait exactement.

Apprenant 02

La consigne :
 Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'un évènement
 - ~~ent~~ du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
 - Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, sa ~~maman~~ maman ~~prépara~~ prépara une
 galette et lui demanda d'aller
 remettre à sa grand - mère qui était
 malade.
 En ~~traversant~~ traversant, le méchant loup ~~ou~~
 elle ~~va~~ va
 - qui lui demanda où elle ~~va~~ va.
~~sa~~ sa ~~réfléchir~~ réfléchir, elle lui dit où elle
 allait exactement.

Apprenant 03

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

le Petit Chaperon Rouge.

Un jour, sa maman a préparé une gâterie et lui demande d'aller remettre à sa grand-mère qui était malade.

En traversant le méchant loup ~~ou~~ elle va.

le loup qui demande où elle va. Elle sans réfléchir, lui dit qu'elle allait exactement.

Apprenant 04

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, sa mère a préparé une gâterie et lui demande d'aller remettre à sa grand-mère qui était malade.

En traversant, le méchant loup ou elle red qui lui demande où elle va sans réfléchir, elle lui dit qu'elle allait exactement.

Apprenant 05

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, sa maman prépara une galette et lui demanda d'aller remettre à sa grand-mère qui était malade. En traversant le ruisseau, le loup, qui elle va, qui lui demande où elle va. Sans réfléchir, elle lui dit où elle allait exactement.

Apprenant 06

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

un jour, sa mam... an prépara une galette et lui demanda d'aller remettre à sa grand-mère qui était malade. en traversant, le méchant loup, qui elle va, qui lui demande où elle va. Sans réfléchir, elle lui dit qu'elle s'appelait « le Petit Chaperon Rouge ».

Apprenant 07

La consigne :
 Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement
 - ~~en~~ du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
 - Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

un jour, elle ~~x~~ rendit visite à sa grand-mère, qui habitait dans la forêt mais sur son chemin elle rencontra un loup ils s'approchèrent d'elle et commença à lui parler doucement. En traversant, le méchant loup. Ou elle va? sans réfléchir. elle lui dit:

Le petit chaperon Rouge

Apprenant 08

La consigne :
 Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement
 - ~~en~~ du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
 - Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Le petit Chaperon Rouge
 un jour, ~~paran~~ paran préparait une galette et ~~x~~ avait demandé d'aller remettre à sa grand-mère qui était malade. En traversant, le méchant loup ou elle va la sans réfléchir.

Apprenant 09

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Il était une, une petite
qui traversait la forêt.
pour rendre visite à
sa grand-mère malade
galette et lui demander
d'aller remettre à nos
remettre à son grand

Apprenant 10

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Le petit Chaperon rouge

Un jour, sa maman préparait une
galette et lui demanda d'aller remettre
à sa grand-mère qui était malade.
En traversant, le méchant loup qui elle va
sans réfléchir. Il lui demande où elle va.
Elle lui dit qu'elle allait exactement.

Apprenant 11

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, la maman prépara une gâterie et ^{lui} demanda d'aller la remettre à sa grand-mère qui était malade.

En trouvant le méchant loup, où elle va, sans réfléchir, elle lui dit où elle allait exactement avant dit : qui lui demande où elle va. M.D.

Apprenant 12

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, sa mère prépara des gâteaux et demanda à sa fille d'aller à sa grand-mère qui était malade.

Le lendemain, le méchant loup où elle va, sans réfléchir, elle lui dit où elle allait exactement.

La consigne :

- Ton enseignant te demande de rédiger la suite d'événement du conte « le Petit Chaperon Rouge ».
- Rédige-la à ta manière avec tes propres mots.

Un jour, dit sa mère avec
 Le Petit Chaperon Rouge. Elle allait
 avec la grand-mère qui était malade.
 Sur son chemin voilà le loup dit
 qui lui demanda où elle va? sans réfléchir
 elle lui dit où elle allait exactement.
 Il allait avec la maison sa grand-
 mère se réveiller. Une l'avenir Le
 Petit Chaperon Rouge and