

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La
Recherche Scientifique

Université Ain Témouchent Belhadj Bouchaib

Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences
Sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

**MEMOIRE DE MASTER
EN LANGUE FRANÇAISE
Spécialité : Didactique des langues étrangères**

Intitulé

**Analyse des erreurs grammaticales en production écrite.
Cas des apprenants de 3^{ème} AM du CEM « SI BOUASSA Abdelkader »
(Oualhasa) Ain Temouchent**

Présenté par :

- BENSALD Khadidja
- BENMEDDAH Nardjes

Sous la direction de :

- BENSELIM Abdelkrim

Jury de soutenance :

Président : BELARBI Said Djelloul (université Tlemcen, MCA)
Encadrant : DAHO Ahmed (université sidi Bel-Abbas, MAA)
Examineur: BENSLIM Abdelkrim (université Ain Temouchent , MCA)

Promotion juillet 2021

Remerciements

Au terme de ce modeste travail, nous remercions Dieu de nous avoir donné le courage et la volonté pour bien mener ce mémoire.

Nous tenons à remercier notre encadreur monsieur « BENSLIM Abd EL KARIM ».

Nos remerciements vont également à tous les enseignants du département de français de l'université « BELHADJ Bouchaib ».

Nous tenons à remercier profondément :

- L'enseignant avec qui nous avons fait l'expérimentation
- Les élèves de troisième année moyenne de l'établissement de « SI BOUAZZA Abd El Kader » (oualhasa)
- Nos familles, nos camarades pour leur soutien moral et leur précieuse aide

En fin, nous veulents remercier tous ceux qui nous ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

A ma mère,

A la lumière de mes jours, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur, source de générosité et de patience tout au long de ma carrière scolaire, que Dieu te protège, te prête bonne santé et longue vie et te garde pour nous.

A mes frères et mes sœurs, pour leur appui et leur conseil

A mon binôme : BEN MEDDAH Nardjes, avec qui j'ai l'honneur de faire cette recherche

Au personnes qui m'ont accompagnée durant mon cursus universitaire

A mes très chères copines « Aicha » et « Halima » pour ses tendresses, ses complicités et ses présences.

Je vous dis merci.

Khadidja

Dédicace

Je dédie ce modeste mémoire :

A mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.

A mes chers frères : ABDELHAFIDE, YOUCEF, TAREK, AYMEN

A ma chère sœur : DOUAA

Pour leur appui et leur conseil.

A mes chers collègues : ZINEB, RANIA, HADJAR, NIHEL, SAKINA, MERIEM, TAYEB, MOUSSA, Mohamed, pour leur appui et leur conseil

A mon binôme : BENSAID KHADIDJA

Avec qui j'ai eu l'honneur de faire cet exploit

A toute ma famille pour leur aide tout au long de mon parcours universitaire.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infaillible.

Merci d'être toujours là pour moi.

NARDJES

Table des matières

Remerciement.	
Dédicace.	
Table des Matières.	
INTRODUCTION GENERALE.....	1
<u>Chapitre I : les erreurs de grammaire en F.L.E</u>	
INTRODUCTION	5
1. La faute et l'erreur.....	5
1.1. Qu'est-ce que l'erreur ?	5
1.2. Statut et typologie des erreurs	6
1.2.1. Statut de l'erreur	6
1.2.2. L'erreur dans la théorie béhavioriste	7
1.2.3. L'erreur dans la théorie constructiviste	7
2. La conception de l'erreur.....	8
2.1. Erreurs et normes	8
2.2. Erreurs de compétence et erreurs de performance.....	10
3. Typologie des erreurs.....	11
3.1. Erreurs de contenu	11
3.2. Erreurs de forme.....	11
4. Les sources des erreurs.....	12
4.1. L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes	12
4.2. La traduction mot à mot	14
4.3. Des stratégies de communication	14
5. Globalité ou localité d'erreur.....	14
5.1. Erreur globale	14
5.2. Erreur locale	15
6. Quelles erreurs corriger ?.....	15

6.1. Comment corriger ces erreurs ?	16
6.2. Quand corriger ?.....	17
6.3. Pour qui ?	18
6.4. Pourquoi ?.....	18
7. La pédagogie de l'erreur en production.....	19
7.1. Conceptualisation	20
7.2. Systématisation	20
7.3. Appropriation et Fixation	20
8. Qu'est-ce que la faute	20
9. Les typologies des fautes	21
9.1. Les fautes d'orthographe lexicale.....	21
9.2. Les fautes d'orthographe grammaticale	21
9.3. Coquilles et fautes de frappe	22
10. La faute dans l'apprentissage	22
11. Distinction entre fautes et erreurs.....	22
12. La faute, la responsabilité de l'apprenant.....	23
13. La grammaire	24
13.1. Définition et typologie de la grammaire.....	24
13.2. Grammaire en FLE.....	25
13.3. Extension progressive du champ de la grammaire.....	26
13.3.1. La grammaire de texte	26
13.3.2. La grammaire énonciative	27
13.3.3. La grammaire de discours	27
13.3.4. La grammaire textuelle.....	27
13.3.5. La grammaire traditionnelle.....	28
14. Apprendre la grammaire française	29
14.1. Les temps de l'indicatif.....	29
14.2. Les noms.....	29
14.3. Les déterminants et pronoms	29

14.4. Les adverbes	29
14.5. La structure de la phrase.....	29
14.6. Les verbes	30
14.7. Les articles	30
14.8. Les adjectifs.....	30
14.9. Les prépositions.....	30
15. Analyse de l'erreur grammaticale	30
16. L'objectif de l'enseignement de la grammaire	32
16.1. Les grammaires descriptives	32
16.2. Les grammaires pédagogiques	33
16.3. La grammaire d'apprentissage	33
16.4. La grammaire d'enseignement.....	34
Conclusion.....	35

Chapitre 2 : l'analyse des erreurs des productions écrites des apprenants de 3ème année moyenne

Introduction.....	36
1. Définition de l'écrit	36
2. Les fonctions de l'écrit.....	37
2.1. Communiquer :	37
2.2. Mémoriser :.....	37
2.3. Transmettre :	38
2.4. Prendre et faire prendre conscience :	38
3. La relation entre grammaire et les écrits des apprenants	38
4. Le rapport de l'élève à l'écriture	38
5. Définition de la production écrite	39
6. L'objectif de la production écrite.....	40
7. Place de la production écrite dans les principales approches pédagogiques ...	40
7.1. L'approche grammaire –traduction.....	40
7.2. L'approche audio-orale.....	41

7.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle.....	41
7.4. L'approche cognitive.....	42
7.5. L'approche communicative	42
8. L'apprentissage de l'écriture en FLE.....	42
9. Présentation de corpus.....	43
10. Difficultés rencontrées aux apprenants de 3 ^{ème} AM.....	45
11. L'analyse des erreurs.....	47
12. L'erreur est un indicateur de processus d'apprentissage.....	48
13. Effet du constructivisme sur l'apprentissage	49
14. La didactique du FLE et la centration sur l'apprenant	49
15. L'interlangue de l'apprenant	50
16. Difficultés des apprenants dans l'appropriation de l'écrit.....	52
17. Pour une pratique efficace de la production écrite	54
18. L'évaluation des productions écrites des apprenants	55
19. Catégorisation des erreurs	56
20. Enquête	58
21. Pourcentages des erreurs	59
22. Analyse des erreurs commises par les apprenants	60
22.1. Erreurs grammaticales	60
22.2. Erreurs lexicales	63
22.3. Erreurs sémantiques	63
22.4. Erreurs syntaxiques	63
22.5. Erreurs d'orthographe	65
Conclusion.....	67
Conclusion Générale.....	68
Références bibliographiques	70
Les Annexes.	
Résumé.	

Introduction Générale

INTRODUCTION GENERALE

« L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur »¹

Le monde actuel nous oblige à connaître le maximum de langues étrangères possibles, telle que la langue française et la langue anglaise. Kateb Yacine dit que le français est un butin de guerre qu'on ne doit pas délaissé si on ne veut pas se perdre et perdre une partie de notre histoire contemporaine. En Algérie, la langue française est considérée comme une langue étrangère importante à enseigner et à comprendre, son apprentissage commençait dès la 3^{ème} année primaire.

Aujourd'hui, l'apprentissage de cette langue étrangère qui est le français amène les apprenants à commettre des erreurs lors de communication à l'écrit. Plus précisément, les apprenants de troisième année moyenne de CEM Si Bouazza Abd Elkader (Oualhasa) à Ain Temouchent souffrent d'une grande difficulté à s'exprimer à l'écrit en langue française. Un constat nous a poussés à s'intéresser à ce sujet pour essayer de comprendre ces difficultés dont souffrent les apprenants.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage pareille l'erreur est forcément présente, parce qu'un apprentissage sans erreur signifie que celui qui apprend sait déjà. Comme le fait constater Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca: « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. »²

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Eviter que les apprenants fassent des erreurs, ou bien qu'ils fassent le moins possible, devient l'objectif didactique capital des enseignants. Cependant à l'époque actuelle, il est évidemment équitable et tolérant que les élèves ou étudiants commettent des erreurs ou des égarements durant les étapes de l'apprentissage. Il est vrai que, personne ne peut apprendre une langue, ni produire des

¹ Astofli J.P, 2003

² 2004, p. 349

Introduction Général

discours sans commettre des erreurs. Du point de vue didactique, CUQ et GRUCA (2002) affirment que « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà»¹

Donc, notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit, une branche de la didactique de FLE qui s'intéresse à l'enseignement /apprentissage de la langue écrite. L'importance qu'y occupe l'écrit a poussé les spécialistes à inventer des théories et des approches ayant pour objectif de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, c'est dans ce sens que nous voulons agir avec un sujet traitant des erreurs dans la production écrite des apprenants. Certes, beaucoup de travaux ont été menés sur le même sujet, mais nous voulons, à notre tour, apporter notre touche personnelle et nous interroger sur les erreurs commises lors de la rédaction.

En fait l'erreur est porteuse de sens, elle nous révèle un processus actif en train de se construire, et elle permet également d'avoir des informations d'une part sur le niveau des apprenants et d'une autre part sur les difficultés que ces derniers éprouvent. Dans ce sens Robert Galisson affirme qu': « on ne saurait l'éviter, parce qu'elle fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique. » (1991, p. 57) Dès lors l'erreur n'est plus assimilée à une faute, puisque cette dernière est considérée comme l'indice de la construction du savoir linguistique et métalinguistique de l'apprenant, et permet de rendre compte de son processus d'apprentissage.

Notre intérêt pour la didactique de l'écrit a commencé depuis notre accès au Master 1 où nous avons réalisé à quel point l'écrit est indispensable à maîtriser d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue française. Nous avons donc décidé de mener un travail de recherche sur les productions écrites. Par ailleurs, notre documentation sur les travaux qui ont été déjà faits sur ces dernières a enrichi nos connaissances et a alimenté nos idées sur les modalités de notre recherche scientifique.

¹ Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002

Introduction Général

Avec la formation que nous avons suivie à l'université, nous avons acquis les connaissances nécessaires pour mener notre recherche. Et justement, après une enquête de terrain, nous avons constaté que les productions écrites souffrent d'un déficit linguistique dû à des raisons diverses. Ce qui nous amène à poser la problématique suivante :

Pourquoi les apprenants de 3^e AM continuent-ils à commettre des erreurs, notamment en grammaire, dans leurs productions écrites ?

A cette question principale nous proposons de joindre des questions subsidiaires:

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de 3^{ème} année moyenne lors de la réalisation d'une expression écrite ?
- Quelle sont les solutions pour les résoudre ?

Pour pouvoir y répondre, nous avons des hypothèses à confirmer ou infirmer, à savoir :

- Les apprenants ne maîtrisent pas les règles de la grammaire dans leurs productions écrites.
- L'influence de l'arabe dialectale dans les idées de l'apprenant.

Notre motivation est justifiée par notre envie d'aller jusqu'au bout avec le sujet de recherche et d'arriver à répondre aux questions de départ. Nos enseignants ont aussi joué un rôle remarquable dans notre formation couronnée par la préparation d'un mémoire de fin d'étude.

Notre travail est basé sur un échantillon de la classe de 3^{ème} année du cycle moyen, et pour confirmer ou rejeter les hypothèses proposées, nous avons utilisé deux instruments de recherche : les productions écrites et des activités des apprenants.

Le mémoire comprend deux chapitres :

- ✓ Le premier chapitre présente le cadre théorique dans lequel nous expliquons les concepts clés (erreur, faute, grammaire...)

Introduction Général

- ✓ Le second chapitre présente le cadre pratique dans lequel nous présentons les résultats obtenus à travers les enquêtes faites dans une classe.

CHAPITRE I :
LES ERREURS DE GRAMMAIRE
EN F.L.E

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous allons essayer tout d'abord de définir la notion d'erreur et de la distinguer de celle de la faute et d'aborder son intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, comme étant un passage obligatoire. Ensuite nous allons donner un petit aperçu sur les typologies d'erreurs.

L'enseignement secondaire en Algérie dure trois ans. En fin de cycle secondaire, l'apprenant devrait être capable de produire des énoncés écrits de manière cohérente et correcte. Mais le constat que les apprenants trouvent beaucoup de difficultés en production écrite. L'apprentissage des langues étrangères demande une bonne maîtrise des règles grammaticales afin de rédiger sans commettre des erreurs. Ces dernières sont dues à un manque de compétence.

Pour bien mener cette analyse des erreurs, notre méthodologie est basée sur les théories de l'erreur grammaticale.

1. La faute et l'erreur

Exploiter l'erreur pour la rendre profitable pour l'apprenant revendique d'abord une prise de conscience de ce qu'elle recèle. En fait, cette notion n'est pas aussi simple que l'on croit, elle est souvent dans la vie quotidienne synonyme de "faute", bien que ces deux termes puissent être opposés. A cet égard, il est inévitable d'élaborer une définition précise de ces deux termes, pour voir ce qui les distingue, à la fois d'un point de vue sociologique et d'un point de vue didactique.

1.1. Qu'est-ce que l'erreur ?

L'erreur est considérée comme un phénomène naturel dans l'apprentissage. Le terme « erreur » vient du verbe latin « errer », de « errare » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychique qui en résultent »¹. Elle considérée comme partie intégrante de l'apprentissage, voire même un passage obligé pour se construire de nouvelles connaissances, d'une autre terme, l'erreur est inévitable dans un processus normal d'apprentissage.

¹ Robert, 2009 :920

Selon le petit Larousse, « l'erreur est un jugement contraire à la vérité »¹

Selon les didacticiens, « l'erreur est un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé »²

En pédagogie, « l'erreur est une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai, la représentation de l'erreur relève d'abord d'une adéquation à la vérité, c'est une perception assez neutre de l'erreur »³

- Pour l'enseignant, c'est un indicateur qui va lui permettre d'évaluer les acquis des apprenants.
- Pour l'apprenant, l'erreur sera un moteur d'évolution et de progression dans l'appropriation d'une langue étrangère.
- Pour le chercheur, un moyen d'approcher les processus cognitifs de l'apprentissage d'une langue et ses composantes.

Nous pouvons constater que l'erreur est définie par rapport à des représentations et des jugements d'adéquation à une norme reconnue par un groupe social. D'un point de vue didactique, elle divulgue une méconnaissance ou une connaissance insuffisante des règles du fonctionnement d'une langue étrangère. Cette définition reste incomplète, dans la mesure où l'erreur peut être considérée par rapport à la langue maternelle, la langue étrangère et bien évidemment par rapport à l'interlangue de l'apprenant. Dans cette perspective l'erreur est plus une trace qui révèle la compétence effective d'un apprenant à un stade donné, qu'un signe de déficit dont souffre ce dernier. Ainsi, selon les partisans de ce point de vue, ces erreurs doivent faire l'objet d'une profonde analyse afin de permettre à l'enseignant de poursuivre et de guider la progression de l'interlangue de l'apprenant.

1.2. Statut et typologie des erreurs

1.2.1. Statut de l'erreur

Dans toute situation d'enseignement/apprentissage, l'occurrence des erreurs ne peut être évitée et la façon d'agir, de comprendre, de cerner l'erreur et d'en tirer parti se particularise d'une méthodologie à l'autre.

¹ Le petit Larousse, p390, 1972

² Cuq, p86, 2003

³ Déco, pédagogie, P456

Avant d'entamer la discussion à propos du "statut" et de "la place" attribués à l'erreur, il est à prendre en compte que le développement du statut de l'erreur et son intégration comme un levier à un apprentissage réussi, dépend de l'évolution du statut même de l'apprenant.

L'erreur s'adonne un nouveau statut et devient, par conséquent un outil pour enseigner. Selon PIAGET, l'erreur est une haie nécessaire pour construire les apprentissages puisqu'apprendre.

De ce fait, on va traiter deux grandes conceptions théoriques qui sont : le béhaviorisme et le constructivisme.

1.2.2. L'erreur dans la théorie béhavioriste

Selon cette théorie, nous distinguons deux écoles de pensée sur la conception béhavioriste de l'erreur

➤ La première conception béhavioriste

L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadaptées, les adeptes de cette première conception estiment que l'acquisition du langage ne se fait pas en commettant des erreurs. Le moyen pédagogique le plus développé en classe de FLE est selon eux, l'exercice structural.

➤ La deuxième conception béhavioriste

Contrairement à la première, la seconde conception admet le caractère inévitable de l'erreur malgré tous les moyens et techniques mis en œuvre en classe de FLE, afin de réussir cet apprentissage. En ce sens, il est préférable de corriger les erreurs immédiatement et assurer ainsi un FEED-BACK (retour en arrière) qu'on peut appeler renforcement¹

1.2.3. L'erreur dans la théorie constructiviste

En réaction au béhaviorisme qui limitait à une simple association de stimulus-réponse, le constructivisme considère l'apprentissage comme un processus de

¹ Ghali : 20, 2014

réorganisation de connaissances conflictuelles où l'erreur est un signe de difficulté qui doit être pris en charge par l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance¹

2. La conception de l'erreur

2.1. Erreurs et normes

Parler d'erreurs implique la référence à une norme, « *Est erronée une production non conforme à un modèle socio normé de la langue cible* »². La norme, c'est ce qui est attendu, ce qui est considéré comme valable, comme réussi par la société (du moins celle ... des spécialistes, en ce qui concerne les apprentissages scolaires).

En linguistique classique, la norme est équivalente à la langue saussurienne ou à la compétence chomskyenne. Elle écarte ainsi tout ce qui n'est pas le système, et en particulier, les conditions de production, les variations inhérentes au système. Cette délimitation peut, sans doute, se justifier scientifiquement, mais elle est trop restrictive pour pouvoir rendre compte du fonctionnement du langage.

Selon J. M. Defays en face des variétés sociolinguistiques, s'instaurent aussi spontanément une série de normes qui permettent l'intercompréhension entre des interlocuteurs de groupes et d'endroits différents. Ainsi on fait la différence entre :

- Une norme descriptive : une variété (parmi d'autres) que l'on se contente d'enregistrer, d'adopter librement dans certaines conditions.
- Une norme prescriptive : une variété sociale ou idéale imposée par des autorités (politiques, éducatives, intellectuelles) à l'ensemble de la communauté comme étant seule variante correcte et recevable.

La norme prescriptive sert de points de repère pour contrôler la précision, la clarté de la communication linguistique. Mais une attitude trop conservatrice dans ce domaine risque d'entraîner des effets négatifs : (auto) censure, insécurité et on empêche la langue d'évoluer sous prétexte de la protéger.

La norme du français a connu et connaît encore plusieurs versions :

- Le français des élites métropolitaines : le français des courtisans de Versailles, puis celui de la haute bourgeoisie éclairée, puis des intellectuels parisiens, ont successivement été les exemples à imiter au cours des siècles ;

¹ Ghali, 2014 ;20

² M.f. NARCY-COMBES, Précis de didactique, devenir professeur de langue, ellipses, Paris, 2005, p102

- Le français des écrivains : la littérature (ou plutôt une certaine littérature) sert toujours de référence à de nombreux professeurs de langue, à plusieurs dictionnaires et surtout au Bon Usage de M. Grevisse ;
- Le français de tout le monde: ce français, pourtant propre à une classe socioculturelle bien spécifique, la petite bourgeoisie, a longtemps joué un rôle de modèle dans l'enseignement du français langue étrangère qui généralisait et diffusait une manière de vivre en même temps qu'une manière de s'exprimer ;
- Le français de personne : devant la réalité régionale, sociale, et francophone, on reconnaît maintenant que « le français standard » n'est qu'une langue théorique et que sa norme repose sur le plus petit dénominateur commun. »¹

Le concept de « français standard » renvoie à l'ancienne conception de la langue, selon laquelle on parlait plus ou moins bien ou mal. En fait, cette conception est fautive parce que maîtriser la langue ne consiste pas à s'exprimer tout le temps et partout la langue soutenue, mais être capable de passer d'une variante à l'autre selon les circonstances.

En début d'apprentissage, on opte pour un français standard en rapport avec les compétences linguistiques des apprenants. Rapidement, ces apprenants se rendront compte, grâce aux différents documents que leur proposera l'enseignant, des diverses formes du français. C'est alors le moment de présenter les variantes, dans leur principe et dans leur richesse, en privilégiant le français auquel les apprenants sont ou seront exposés en dehors de la salle de classe.

On ne gagne donc rien à enseigner une langue neutre sous le prétexte de sa large diffusion. Et il est important de partir de la culture des apprenants, et de viser les objectifs de l'apprentissage : intégration sociale, études supérieures, activités professionnelles.

Ainsi les variantes que produisent les apprenants eux-mêmes en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue cible et des interférences avec la langue source, on ne peut pas les rejeter simplement comme des « fautes », alors que des formes comparables sont attestées à tel endroit ou à tel moment dans la société ou dans la francophonie.

¹ J. M. DEFAYS et S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga, Liège, 2003, p 62

2.2. Erreurs de compétence et erreurs de performance

Toute production, écrite ou orale, comporte des erreurs. Pour traiter la production des erreurs et de l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère), il est souvent fait allusion à la distinction entre erreurs de compétence qui ont un caractère systématique, (c'est le cas des erreurs fossilisées) et erreurs de performance qui sont occasionnelles et seulement liées aux conditions de leur performance (inattention, fatigue, émotion).

Les compétences ont un grand succès actuellement en didactique et dans l'enseignement. Elles visent directement l'action en se déclinant sous la forme « être capable de ... » réaliser telle opération, de résoudre tel problème, y compris d'acquérir de nouvelles connaissances et de compétences. Sur le plan strictement linguistique N.

Chomsky (1965) a été le premier à utiliser en linguistique les termes de compétence et de performance employés en psychologie et à expliquer leur différence. Il oppose la compétence qu'il définit comme la capacité permettant à un individu de produire et de comprendre une infinité de messages (à partir d'un petit nombre de règles ou modèles abstraits) à la performance qui est la mise en œuvre de cette capacité dans des actes de parole concrets chaque fois différents.

Cette vision de la dichotomie compétence / performance a été très vite considérée comme trop restreinte. En effet, si la compétence ne concerne que la connaissance et l'aspect créatif du langage, cela signifie que l'on ne peut étudier que ce qui est idéalement grammatical et acceptable. Tout le reste relève du domaine de la performance qui représente alors un amalgame de phénomènes distincts et donc, tout être humain possède une capacité innée à produire toutes les phrases possibles de la langue. Dès qu'elle est confrontée à des êtres humains réels, dans des situations réelles, cette conception idéalisée devient inadéquate : lorsqu'un enfant acquiert la connaissance des phrases de la langue, cette connaissance n'est pas seulement grammaticale, elle est aussi appropriée.

Le processus présidant à la formation des erreurs de compétence est nettement plus complexe que celui de la performance; de plus, il conduit, la plupart du temps, à des erreurs beaucoup plus difficiles à détecter qu'une simple "faute d'orthographe" conduisant à la création d'un non-mot.

Lorsque le locuteur écrit dans une langue étrangère, la problématique est légèrement différente : de nombreux facteurs le conduisent à produire non seulement les erreurs de performance et de compétence rencontrées chez un locuteur natif de la langue

en question, mais aussi des erreurs de compétence qui lui sont propres. D'autres causes, inhérentes à l'acquisition du langage en général, entrent en ligne de compte.

3. Typologie des erreurs

Dans la pratique d'enseignement des principales erreurs rencontrées dans les productions écrites des apprenants et de leurs évaluations, on constate deux types des erreurs :

3.1. Erreurs de contenu

Tout d'abord, quand l'apprenant lit le sujet de travail, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte sera mal cadré ou hors sujet, l'apprenant au cours de son production est conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente en respectant le type de texte (narratif, argumentatif, explicatif et descriptif...)

Il est essentiel d'établir la construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la compétence textuelle qui devient ainsi indispensable.

Autrement dit, l'apprenant est obligé à utiliser les mots d'outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte.

3.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, lexicales et morphologiques, orthographiques et grammaticales (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents.

➤ Groupe nominal

Ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj.). Etc.

➤ Groupe verbal

Il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). Etc.

➤ **Structure de la phrase**

La phrase prédomine des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaisons, la ponctuation et l'orthographe.

Tandis que le non-respect des consignes d'essai favorise les erreurs grammaticales en productions écrites, et peut empêcher le message à se transmettre d'une façon claire et compréhensible, mis en évidence que le taux élevé d'erreur décourage l'élève et provoque chez lui une démotivation et perte de confiance.

4. Les sources des erreurs

Jain (1975), Selinker (1980), Richards (1980), Corder (1981) et Norrish (1983) sont des linguistes qui se sont penchés vers la question des sources des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour eux, les sources principales d'erreur sont plurielles et elles ne concernent pas que l'interlangue. Elles prendraient racine dans l'interférence de la langue maternelle par la formation d'habitudes, la traduction mot à mot, des stratégies de communication.

4.1. L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes

Lado¹ postule que la langue maternelle influence énormément l'apprentissage des langues étrangères. Si les apprenants ne savent pas maîtriser les interférences, ce processus spontané les amène à des déviations linguistiques et culturelles. Comme on le constate, surtout dans les premiers moments de l'apprentissage d'une langue étrangère, les individus laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des propriétés du système langagier maternel : les formes et le sens ainsi que leur culture. Par conséquent, vu que l'apprentissage d'une langue peut être conçu comme une formation d'habitudes, pour certains psycholinguistes comme Selinker (1971), elle peut être la source des erreurs : les habitudes mises en place joueraient un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se

¹ 1981, p.2

transférer aux nouvelles ; une habitude acquise, celle de langue source, pourra modifier la formation d'une nouvelle habitude en langue étrangère. Dans ce cas, la langue maternelle est une cause importante d'erreurs. Le transfert d'habitudes peut être positif ou négatif. Il est positif lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible.

En revanche, il devient négatif lorsqu'il cause des difficultés. Ce transfert négatif peut apparaître à différents niveaux :

- Au niveau morphosyntaxique ou grammatical, l'apprenant emploie la structure de la langue source avec laquelle il a l'habitude de parler et l'applique à la langue cible. Ainsi, par exemple, pour l'emploi d'un temps du présent et du futur de l'indicatif, les apprenants persanophones pour dire : "Si tu fais des efforts, tu réussiras", utilisent la formule grammaticale du persan "Si + le présent du subjonctif + le présent de l'indicatif", ce qui donne [Si tu fasses tes efforts, tu réussis].

- Au niveau phonétique, dans le cas où les sons de la langue cible n'appartiennent pas à la langue source, comme les sons /y/, /œ/... du français pour les apprenants persans, certains prononcent le mot "université", /ynivɛʁsite/ → [/universite/] ou le mot "meuble", /mœbl/ → [/mobl/]. Les étudiants simplifient la prononciation en supprimant le son auquel ils ne sont pas habitués et en le remplaçant par celui du plus proche existant dans la langue source. Il s'agit là d'un transfert négatif de la langue maternelle qui se manifeste par les erreurs.

- Au niveau sémantique, nous pouvons prendre pour exemple le cas des mots paronymes ou homonymes. Le mot "dealer", qui est un mot emprunté à l'anglais, n'a qu'une signification en persan : "le grand négociateur dans le domaine de la finance" ; le même terme, homonyme en français "dealer" ou "dealeur" est aussi un anglicisme, mais cette fois désigne un vendeur de drogue, produits illicites ou dopants. L'équivalent du mot dealer au français est "trader" un autre mot anglais complètement différent de point de vue morphologique. En se trompant, l'étudiant peut utiliser le mot "dealer" à la place du mot "trader". Vu les grandes divergences existant entre le français et le persan, la présence d'erreurs graves provenant de l'interférence de la langue persane et la formation des habitudes langagières dans les énonciations françaises des apprenants iraniens ne nous étonneraient pas.

4.2. La traduction mot à mot

Selinker (ibid.) précise qu'il y a une différence entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction mot à mot. L'interférence de la langue maternelle et la formation des habitudes langagières est un phénomène inconscient, alors que la traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire. Ainsi, la plupart du temps, lorsque l'apprenant communique dans une langue étrangère, il produit un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue cible. La structure qu'il utilise existe dans la langue source mais ce n'est pas une structure de la langue cible.

4.3. Des stratégies de communication

Selinker¹ est le premier à parler de stratégie de communication pour rendre compte de certaines classes d'erreurs commises par les apprenants dans une langue étrangère. Suso² définit la stratégie de communication comme « une façon d'exprimer une signification dans une L2 ou une langue étrangère de la part d'un apprenant qui possède une maîtrise limitée de la langue. Dans ses tentatives de communication, l'apprenant doit ainsi pallier les lacunes de ses connaissances de grammaire ou de vocabulaire »

Pengpanich³, à son tour, pense que les stratégies de communication peuvent entraîner des énoncés erronés. Certains de ces énoncés, sans être grammaticalement conformes, sont compréhensibles. De ce fait, les apprenants vont ignorer leurs erreurs lorsque l'objectif de communication est atteint. :

5. Globalité ou localité d'erreur

5.1. Erreur globale

Selon ces deux linguistes, l'erreur globale est une erreur qui touche la structure globale de la phrase et entrave sérieusement la communication. Par exemple, dans la phrase suivante le sens est complètement perdu en raison de gravité de l'erreur.

¹ Op. Cit, p. 38

² 2001, p. 6

³ 2003, p.68

5.2. Erreur locale

Contrairement à l'erreur globale, l'erreur locale touche un seul élément et elle n'entraîne pas la perte du sens de l'énoncé. Malgré la présence d'une ou plusieurs erreurs, la communication se déroule.

6. Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement d'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger.

Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger, signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « *une classification générale des erreurs.* »¹, à corriger :

- ❖ **Les erreurs affectant l'intelligibilité du message** : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.
- ❖ **Les erreurs fréquentes** : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants.
- ❖ **Les erreurs jugées irritantes** : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs, surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation en français avec lui. Par conséquent, il est clair, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignement de FLE face aux erreurs devient très important, en raison de la prise en considération des besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de leur compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

¹ CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, « *le point sur la phonétique* », Paris, Clé international, 1993, p78

6.1. Comment corriger ces erreurs ?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

Ce n'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire :

- « Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.

- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitier clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.

- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit.

- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs ?

- Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer »¹

- **Evaluation et auto-évaluation des apprenants**

Christine Tagliante définit l'évaluation comme étant : « *D'une part, comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs, comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »²

En effet, Tagliante distingue 3 fonctions d'évaluation :

- Le pronostic, « *Qui sert principalement à orienter l'élève* »
- Le diagnostic « *Qui sert à réguler* »

¹ www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm

² Tagliante, 1993, P453

- L'inventaire, « *Qui sert principalement à certifier* ».

L'évaluation de la production écrite rédigé pour l'apprenant de 1ère AM ne pourrait pas être efficace que si l'élève lui-même est impliqué dans un processus de gestion des erreurs de la grammaire, pour se faire, l'élève a besoin d'être conscientisé par rapport à ceci, non seulement par sa sensibilisation, mais aussi par des outils mis à sa disposition pour le guider et lui permettre de dédramatiser les erreurs.

Ainsi, il est souhaitable que les élèves de 1ère AM s'appuient sur des outils de référence, toute évaluation devrait se faire à partir d'une grille de correction établie par ces apprenants, suite aux observations permanentes effectuées pendant les diverses phases de la suivie.

Les grilles d'évaluations et d'indicateurs de réussite en production écrite permettant de clarifier et classer les apprenants selon son niveau d'apprentissage et rédactionnelle, il voudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et s'auto-évaluer.

Ces grilles de correction et d'évaluation des erreurs grammaticales ont un but de vérification, en référence à l'application des paramètres discursifs de l'écrit, dont l'évaluation portera sur des paramètres textuels qui se tiendrait compte l'apprenant lors de la réécriture finale de ses moutures textuelles.

6.2. Quand corriger ?

Pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et de certains stratégies, techniques /tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

- **En classe (pendant le cours)**

a) Pour l'enseignant :

- Il apporte une aide ponctuelle.
- Corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti.

b) Pour l'apprenant :

- Motivé par le professeur, il doit s'impliquer dans son autocorrection.
- Il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats.

- Il doit relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire... etc.)

➤ **Après la classe (après le cours)**

a) Pour l'enseignant :

- Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants.

- Rendre les textes d'expression écrite et contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

b) Pour l'apprenant :

- il doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur en se servant des grilles d'indicateurs de réussite (Ex : grille d'autocorrection et d'auto-évaluation).

- Demander de l'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

6.3. Pour qui ?

La correction des erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

a) Pour l'enseignant : L'analyse des erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.

b) Pour l'apprenant : Cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

c) Pour l'enseignement : Tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (assurer la régulation du programme d'enseignement)

6.4. Pourquoi ?

a) L'enseignant :

- Pour vérifier les résultats attendus.
- Pour vérifier l'acquisition de compétences.
- Pour analyser les erreurs et y remédier.

b) L'apprenant :

- Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.
- Pour pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur, qui est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique, il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliquerait de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible dans la situation actuelle de notre système éducatif.

L'erreur étant bien un témoin d'une évolution en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'élève un moyen de progression.

7. La pédagogie de l'erreur en production

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordres morphosyntaxique. Comme les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients puisque inséparables de ce processus, elles sont au contraire la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « inter langue » et dont le système linguistique est en train de se mettre en place. Il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation, de cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme moyen d'apprendre et de progresser.

De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Dans cette optique Christine TAGLIANTE propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.* »¹

¹ TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, p153, 155

7.1. Conceptualisation

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. « Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère »¹

7.2. Systématisation

L'objectif consiste : « à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite »²

Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement pour la transmission correcte du message. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

7.3. Appropriation et Fixation

Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et les structures langagières se rapportant au thème. Il faut donc favoriser l'emploi répété des structures à fixer.

8. Qu'est-ce que la faute

Selon le dictionnaire Larousse, le terme faute et issue du verbe latin « flita », Il signifie « manquement à une règle morale, mauvaise action »³

Yvonne Cossu Déclarent aussi que lors d'une production écrite : « Le terme faute est encore parfois utilisé pour décrire une non-conformité à la norme. Il y a dans « faute » Une connotation morale qui culpabilisatrice. La norme de la langue est

¹ DEMIRTAS, Lokman, « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque » 2008, p 100

² DEMIRTAS, Lokman, Op.cit. p101

³ Dubois : 403,2000

considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer virgule et donc toute violation est sanctionnée [...] »¹

La faute est une méprise, une action inconsidérée, voir regrettable, un défaut de jugement où d'appréciation.

Nous nous apercevons très bien qu'une connotation morale est attribuée à ce terme, dans la mesure où il est souvent employé d'une manière péjorative, pour donner un jugement de ce qui est : juste/faux ; bon/mauvais ; exacte/inexacte. Considérée comme le stigmate de défaite, la faute est sanctionnée et pourchassée afin de disparaître.

9. Les typologies des fautes

9.1. Les fautes d'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est perçue comme étant la manière dont les mots sont rédigés dans les dictionnaires. Et selon Lucie Duchesne² : Globalement, les auteurs définissent l'orthographe lexicale comme la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique. Cette définition prend des formes variées selon les auteurs : l'association sons-graphies, l'association sons-graphies-sens et la façon d'écrire un mot, hors contexte.

9.2. Les fautes d'orthographe grammaticale

Plusieurs théories ont été avancées pour expliquer ce que l'on doit entendre par « orthographe grammaticale ». Julie Duchesne³ tente de les résumer dans la citation suivante : Les définitions de l'orthographe grammaticale (aussi appelée orthographe de principe, orthographe de règle ou orthographe d'accord) se divisent en deux catégories : certains auteurs proposent (...) des marques morphologiques (les morphogrammes grammaticaux) et des règles d'accord ; d'autres suggèrent que l'orthographe grammaticale concerne seulement les règles d'accord. Et s'agissant de la notion de « faute d'orthographe grammaticale », V. G. Gak, dans un essai datant de 1976, proposait déjà l'explication qui suit : Les fautes d'orthographe grammaticale peuvent se diviser en deux : les fautes provoquées par une interprétation incorrecte des catégories grammaticales du mot dans une phrase (...) ; les fautes qui représentent l'orthographe incorrecte d'une catégorie grammaticale correctement interprétée. Pour notre part, nous

¹ Roger : 06, 2004

² 2012 : p 21

³ 2012 : 23

avons axé notre démarche sur les fautes d'accord les plus récurrentes en rapport avec l'orthographe grammaticale, parmi celles-ci il y a les accords du participe passé (PP).

9.3. Coquilles et fautes de frappe

Techniquement, en typographie, une coquille est une erreur de placement des lettres au sein d'un mot. Elle est causée par un oubli, un ajout ou un déplacement fautif d'une ou de plusieurs lettres. De manière générale, le terme fait allusion de nos jours aux fautes d'inattention (ou fautes de frappe). Nous avons trouvé deux types de coquilles : les lexicales et les nominales. La première renvoie à la déformation d'un mot de la langue et la seconde à la graphie fautive de nom de personnes, de lieux...

10. La faute dans l'apprentissage

Ne parler que de faute, c'est être injuste envers l'apprenant, c'est laisser l'apprenant se complaire dans cette situation de mauvaise foi, de paresse, de stratégie d'évitement, c'est lui fournir une fausse bonne conscience, c'est ne pas l'aider à parvenir à un meilleur niveau. Donc, il convient de considérer la faute à sa juste valeur. La faute est de la responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer.

11. Distinction entre fautes et erreurs

D'un point de vue didactique, la faute ne témoigne pas d'un manque ou d'un déficit de compétence, elle a trait à la performance. Selon S.P Corder: « La faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou d'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée. »¹

Il s'agit donc des ratés de production qui sont dus à la fatigue, au stress ou à l'hésitation, ce que l'on appelle des lapsus. Ces derniers peuvent être dus également à des pathologies touchant les organes de parole. Contrairement à l'erreur, la faute peut être commise par des étudiants apprenant une langue étrangère, comme par des natifs.

L'erreur nécessite un effort cérébral de la part de l'apprenant. C'est un résultat d'une connaissance inachevée, pas énormément résolue et développée. Parfois l'apprenant peut commettre des erreurs mais il ne peut pas s'autocorriger. Ses erreurs

¹ Op.cit.

sont spontanées et inconscientes ou liées à une connaissance insuffisante de la règle alors il pourrait avouer qu'il s'est trompé.

De la faute à connotation morale, d'une transgression aux normes et aux règles qu'il faut sanctionner, à l'erreur qu'il faut comprendre et embrasser, une distinction qui dévoile différentes conceptions. Des conceptions qui attribuent aux écarts que nous pouvons repérer dans les productions des apprenants, un statut différent d'une méthode à l'autre.

La distinction désormais répondu entre erreur et fort renvoi approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger des erreurs, Représentative de la grammaire intériorisée, mais peut en corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques »¹

Rédiger un texte, une production écrite ...etc. c'est avoir déjà des prés acquis, des capacités langagières pour communiquer. Donc, ce passage explique la notion de l'écriture et la production écrite.

12. La faute, la responsabilité de l'apprenant

« La pédagogie de l'erreur, postule qu'un élève doit être toujours motivé, toujours plein de bonne volonté. Nous estimons alors que la faute est normale, utile et positive dans l'apprentissage : nous dramatisons les essais « ratés », nous l'encourageons à s'exprimer et à réfléchir.

Mais cette pédagogie de l'erreur n'a-t-elle pas pour effet pervers de favoriser la négligence de l'élève à baisser sa vigilance et finalement de répéter systématiquement les mêmes fautes.

En effet, en ne parlant que de l'erreur, nous oublions que certains écarts à la réponse attendue par le professeur relèvent de la responsabilité de l'élève : il s'agit de la faute. Il en est ainsi toutes les fois où l'élève manifeste un manque d'effort, de volonté, de travail... Il semble inconcevable de parler d'erreur lorsque l'élève n'écoute pas, ne s'investit pas, répond n'importe quoi pour se débarrasser au plus vite de la question, quand il ne tient pas compte des données, des conseils, quand il se satisfait d'une

¹ Besse et Porquier, 1991 :209

réponse erronée, quand il ne donne pas le meilleur de lui-même ... seul l'élève est responsable »¹

Alors, pour éviter tout mauvais diagnostic, il paraît nécessaire de faire des efforts supplémentaires (exercices, questionnement, productions écrites). Si l'apprenant ne joue pas le jeu alors il sera le seul responsable de son défaut d'excellence, puisqu'il ne fait rien pour le dépasser malgré l'aide que lui propose le professeur.

13. La grammaire

13.1. Définition et typologie de la grammaire

« Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelque fois de grammaire d'apprentissage évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès n'est, possible et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de réglés ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. »²

La notion de grammaire vient du mot grec *gramma*, qui signifie figure ou lettre, elle « *était l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface.* »³. Aujourd'hui, cette notion est liée à la face écrite de la langue, à son orthographe, et par conséquent sa négligence dans l'apprentissage d'une langue expose les apprenants à de grandes difficultés. Ainsi au cours de l'évolution des différentes méthodologies, et aussi pratiques grammaticales qui ont affecté le domaine de la D.L.E, on se trouve en face d'une multitude variété de grammaires et de métalangages grammaticaux, qui renvoient aux théories linguistiques de référence qui ont marqué l'histoire de l'enseignement-apprentissage de la didactique des langues étrangères.

La grammaire est conçue comme une série de règle prescriptives qui garantissent le bon usage de la langue, dont la typologie grammaticale consiste les suivantes :

- Grammaire active / passive :

Active : ou de « production », c'est l'ensemble des règles linguistiques, maîtrisées à un niveau de compétence active.

¹ www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf

² CUQ, J.-P (sous la direction), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, éd clé International, p117

³ GERMAIN, CLAUDE, Séguin, Hubert, Le point sur la grammaire, Paris, CLE International, 1998, p4

Passive : ou de « niveau de reconnaissance », qui étudie l'identification des formes déjà rencontrées précédemment.

➤ **Grammaire contextualisée/décontextualisée :**

Contextualisée : c'est l'enseignement à travers une situation de communication.

Décontextualisée : s'effectue par des exercices composés de phrases isolées.

➤ **Grammaire déductive/inductive :**

Déductive : c'est l'enseignement qui va des règles aux exemples avec des exercices d'application correspondants à la règle enseignée.

Inductive : c'est l'enseignement qui va des exemples aux règles à partir une série de phrases choisies, desquelles sont déduites la règle.

➤ **Grammaire interne/externe :**

Interne : ou « intermédiaire », c'est l'apprentissage intuitif des règles utilisées en parlant spontanément.

Externe : c'est l'ensemble des règles enseignées à travers des exercices d'application.

➤ **Grammaire normative/descriptive :**

Normative : ou « traditionnelle », c'est l'ensemble des règles enseignées dans le but de bien parler ou bien écrire.

Descriptive : ou « moderne », c'est l'ensemble des règles qui régissent la langue dans son usage telle qu'elle fonctionne réellement dans ses formes orales.

13.2. Grammaire en FLE

La grammaire a connu un recul dans les années soixante et soixante-dix. Aujourd'hui, elle semble revenir en force dans la classe de langue, comme une composante linguistique incontournable dans l'enseignement-apprentissage d'une

langue, en ce sens qu'elle « est conçue comme étant un outil au service de l'enseignement/apprentissage d'une langue, le français en l'occurrence. »¹

Cette notion ne se limite pas seulement à la description de la langue, mais aussi elle tente de préciser les conditions d'emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une dimension prescriptive qui va nous rappeler à chaque fois les règles et les conditions de son usage afin de produire des énoncés corrects.

13.3. Extension progressive du champ de la grammaire

L'objectif de la grammaire était de permettre aux apprenants de comprendre le fonctionnement d'une langue et son usage dans le but de former des phrases correctes. Apprendre une langue, c'est « apprendre à entrer avec un certain nombre de locuteur (natif ou non) de cette langue, par le moyen de phrases construites conformément aux normes de cette langue »²

Autrement dit, il est question de produire des phrases correctes, et par conséquent de mettre en œuvre certaines règles. Cependant l'analyse de la grammaire a été particulièrement réservée à la phrase et c'est à partir des années 80, et sous l'influence de la pragmatique que nous avons assisté à une véritable extension du champ d'application de la notion de grammaire, d'où l'apparition de nouveaux modes d'analyses : grammaire de texte, grammaire énonciative et grammaire de discours.

13.3.1. La grammaire de texte

Ce mode d'analyse est apparu en réaction à l'analyse phrastique qui ne répondait plus aux attentes de nombreux chercheurs qui visent d'autres catégories d'analyse dans le cadre de l'enseignement des langues. Cette grammaire étudie la construction et le fonctionnement des textes qui renvoient aux différentes manifestations concrètes de l'activité discursive en classe de FLE d'une façon générale, la grammaire de texte permet d'analyser les énoncés constituant un texte dans une perspective fonctionnelle ; il s'agit dans ce sens de définir les règles de structuration d'un texte, et aussi les éléments indispensables qui peuvent assurer sa cohérence.

¹ Vigner, Grenard, la grammaire en FLE, Paris, Hachette, 2004, p15

² Vigner, Grenard, la grammaire en fle, paris, hachette, 2004, p35

13.3.2. La grammaire énonciative

C'est une approche qui considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit (son degré d'implication dans un énoncé), par rapport à son interlocuteur ou destinataire, appelé aussi Co-énonciateur, et par rapport à la situation d'énonciation. Donc la grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue.

13.3.3. La grammaire de discours

Influencée par la linguistique pragmatique et la linguistique textuelle, l'étude de la grammaire s'étend aux énoncés qui composent le discours, ainsi, elle permet de sensibiliser les apprenants aux différents mécanismes grammaticaux assurant la continuité d'un énoncé, et son inscription dans une situation d'énonciation bien déterminée et à visée précise.

13.3.4. La grammaire textuelle

La grammaire textuelle est une branche de la linguistique qui s'est développée à la fin des années 60, dans les pays anglo-saxon sous le nom de « text-linguistic ». Ce n'est que vers la fin des années 80, que cette linguistique textuelle est apparue dans le milieu francophone en réaction contre la grammaire phrastique.

La linguistique textuelle ne décrit pas le fait linguistique selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire, qu'elle prend en charge « des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique »

Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel, elles sont employées. Ce qui est primordial est d'étudier la progression de l'information dans un texte et la manière avec laquelle les ressources de la langue (pronoms, temps verbaux, subordination, et) sont exploitées par le scripteur afin d'apporter de nouvelles informations ou reprendre des éléments déjà connus.

Plus généralement , la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent¹.

13.3.5. La grammaire traditionnelle

Appelée également méthode de « grammaire-traduction », cette méthode est conçue de prime abord pour l'enseignement des langues classiques, les dites langues mortes. C'est la méthode qui a eu la plus longue durée de vie, vu qu'elle s'étend sur trois siècles.

Selon Cuq et Gruca, « L'accès à la littérature, généralement sous forme de morceaux choisis, constitue ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. »

Le but fondamental de cette méthode selon ces auteurs était de permettre à l'apprenant d'accéder à la littérature étrangère, qui sert de prétexte pour faire apprendre la grammaire de la grammaire de langue étrangère en question. Pour ce faire, elle mettait l'accent sur la pratique de traduction comme étant le meilleur moyen pour enseigner la grammaire. Donc, après la lecture d'un texte littéraire sélectionné par l'enseignant, on commence à dégager les points grammaticaux et les expliquer selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Ainsi une place primordiale est attribuée à la grammaire formelle de la langue écrite, celle du « bonne usage », considérée comme supérieure à la langue orale. Il est à constater également que l'enseignement de la grammaire se réalise d'une façon explicite et déductive, où les règles sont présentées directement par l'enseignant et suivies d'une batterie d'exercices.

Au cours de la première moitié du 20^{ème} siècle, et suite à plusieurs critiques précisément sur l'usage abusif de la traduction, cette méthode se trouve mise en question et remplacée par d'autres méthodes plus souples, intégrant l'aspect oral de la langue.

¹ D.Maingueneau , 2000, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, p143

14. Apprendre la grammaire française

Pour parler et écrire correctement le français, il est important de connaître les principales règles de grammaire et certains termes techniques. Nos explications ont été conçues pour que l'apprenant puisse les apprendre facilement et faire des progrès rapides. Tous les points essentiels sont résumés de manière simple et claire. Les exercices lui permettent d'appliquer et de conforter tout de suite ses nouvelles connaissances.

14.1. Les temps de l'indicatif

Cette section est consacrée à la conjugaison française. Les temps permettent de situer un fait dans le passé, le présent ou le futur. Le français possède neuf temps : le présent, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple, le passé antérieur, le futur simple, le futur antérieur et le futur composé.

14.2. Les noms

Les noms français peuvent être masculins ou féminins (le bureau, la table)), ils sont généralement employés avec un article. On ajoute la plupart du temps un « s » pour former son pluriel.

14.3. Les déterminants et pronoms

Les pronoms remplacent un nom (la fille → elle). Il y a différentes catégories de pronoms : personnel, possessifs, relatifs, interrogatifs, démonstratifs et indéfinis. Les déterminants précèdent le nom, ils font partie du groupe nominal.

14.4. Les adverbes

Les adverbes sont des mots invariables (ici, hier, seulement, certainement) qui permettent de s'exprimer sur le lieu, le temps, la cause ou la manière. Certains adverbes possèdent un comparatif et un superlatif.

14.5. La structure de la phrase

Cette section contient des explications sur la place des mots dans la phrase française, notamment sur la construction de la phrase interrogative, de la proposition subordonnée et du discours rapporté.

14.6. Les verbes

Cette section contient des informations sur les différents modes du verbe : le gérondif, les participes, le conditionnel, le passif, l'impératif et le subjonctif. Le mode permet d'exprimer une attitude par rapport à ce que l'on dit. Une partie est aussi dédiée aux verbes pronominaux, une autre à être et avoir.

14.7. Les articles

Les noms sont presque toujours accompagnés d'un article ou d'un autre déterminant. Celui-ci indique le genre du nom (masculin ou féminin) et le nombre (singulier ou pluriel). Il y a des articles définis (le, la, les) et des articles indéfinis (un, une, des).

14.8. Les adjectifs

Les adjectifs indiquent les caractéristiques d'un nom. Ils définissent l'état de quelqu'un ou de quelque chose (belle, noir, rapide). Ils permettent de former les comparatifs et le superlatif. En français, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils complètent.

14.9. Les prépositions

Les prépositions sont des mots courts (avant, dans) qui servent à mettre en relation les différents mots ou éléments d'une phrase. Elles posent certains problèmes aux traducteurs et apprenants de langues étrangères car elles ne sont pas traduisibles telles quelles d'une langue à l'autre.

15. Analyse de l'erreur grammaticale

Besse et Porquier affirment que : « l'analyse d'erreurs, a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues dans l'amélioration des descriptions pédagogiques dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants. »¹

Dans un premier lieu, ces auteurs ont constaté que la prise en considération de la progression de la grammaire d'apprentissage dans la confection des manuels et

¹ p.211

l'élaboration des programmes, constitue un essor dans le domaine de la didactique des langues, surtout qu'elle se situe dans un champ théorique qui mise sur la centration de l'apprenant. Dans ce cas la grammaire pédagogique est non seulement à concevoir en fonction de la grammaire d'apprentissage mais encore elle est à son service. Elle se doit donc de la guider et de la soigner.

Dans un second lieu, on a constaté une amélioration des attitudes vis-à-vis de l'erreur, considérée souvent comme embêtante, aberrante et troublante. Tant de représentations négatives et péjoratives qui emmenaient les enseignants à traquer, sanctionner et à prohiber toutes manifestations fautives, et les apprenants à évier et à fuir toute formule pouvant engendrer des erreurs. L'analyse d'erreurs a donc collaboré à la dédramatisation de l'erreur, dans la mesure où elle devient partie intégrante dans le processus d'apprentissage, voire un matériau utile et exploitable dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Dans un parcours d'apprentissage de la grammaire, l'analyse de l'erreur s'effectue au sujet d'apprenant de 3^{ème} AM, de manière à vérifier s'il a bien réussi à investir toutes les compétences qu'il a déjà maîtrisé auparavant, en termes de savoir apprendre, savoir être, et savoir-faire.

L'élève à rendre compte au remarque, donc les annotations dans la marge des copies « bien », « juste », et les autres évaluations courantes, ainsi des connotations morales, « mauvais », « bon élève », qui doivent être faire.

Il est indispensable que dans l'apprentissage de la grammaire d'ausculter la nature des erreurs commises par les apprenants de 3^{ème} AM, de les analyser en égard à la langue maternelle, aux difficultés spécifiques de la langue cible, à la conception qu'on se fait des trajets de ces apprenants dans le problème de l'ordre d'acquisition.

En dernier lieu, les auteurs ont estimé que la mise en œuvre d'une démarche pareille nécessite la mise au point d'une formation et d'un recyclage perpétuels d'enseignants en vue de leur fournir les outils pédagogiques adéquats à ses nouveaux objectifs.

Pour résumé, il faut mentionner que cette analyse a également introduit de grands changements dans la manière de s'y prendre avec l'erreur. Il ne s'agit plus de corrections

automatiques et systématiques, il s'agit bel et bien d'une nouvelle tendance, sollicitant la capacité de conceptualisation de l'apprenant, son intuition grammaticale ainsi qu'une collaboration collective du groupe- classe.

16. L'objectif de l'enseignement de la grammaire

La grammaire a de tout temps constitué un fondement de l'enseignement du français. Elle a toujours été considérée comme l'un des piliers de l'enseignement français.

L'enseignement de la grammaire permet aux apprenants à maîtriser des règles générales de construction des phrases ainsi que des règles et des normes orthographiques et typologiques dans la perspective de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. La grammaire favorise la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographiques. L'apprenant compte sur le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture, exprimer correctement leurs pensées, comprendre, analyser et examiner les textes qu'ils lisent dans différents contextes. La grammaire donne à l'apprenant la capacité de communiquer ; de s'exprimer avec clarté dans la langue contemporaine orale ou écrite ; à lui permettre d'exprimer dans une langue correcte sa personnalité, sa culture et les cultures étrangères.

Vu l'importance accordée aujourd'hui à la notion de grammaire dans un cours de F.L.E, qui dépend essentiellement des facteurs reliant aux apprenants, nous essayons de distinguer trois types de grammaire.

16.1. Les grammaires descriptives

Le dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde définit la grammaire descriptive comme suit : « Une théorie sur le fonctionnement de la langue »¹

C'est-à-dire que les faits linguistiques sont présentés et catégorisés sous un ensemble de règles, qui décrivent le fonctionnement d'une langue donnée, selon le point de vue d'un linguiste, un point de vue scientifique qui, au fur et à mesure de l'évolution du champ didactique, peut être mis en question. Nous pouvons en citer : la grammaire

¹ 2003, p.117

traditionnelle, le structuralisme Européen, le structuralisme américain, la grammaire sémantique, la grammaire énonciative etc.

16.2. Les grammaires pédagogiques

Selon le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, la grammaire pédagogique est: « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue l'art de parler et d'écrire correctement »¹. Ce qui différencie cette grammaire de la précédente, c'est qu'elle n'est pas soumise aux mêmes contraintes, dans la mesure où elle ne fournit pas des descriptions de la langue aux apprenants pour connaître le fonctionnement de la langue dans son intégralité, mais pour les aider à acquérir des points de langue, souvent présélectionnés selon des objectifs prédéfinis, par le biais d'exercices, d'explications, de tableaux...etc. Ce qui ne l'oblige pas à adopter et suivre un modèle métalinguistique précis. En conséquence, elle se manifeste éclectique dans la mesure où elle puise dans plusieurs théories et courants linguistiques pour assurer un enseignement/apprentissage adéquat aux besoins des apprenants. Cette dernière est surnommée pareillement "grammaire d'enseignement"²

16.3. La grammaire d'apprentissage

Que l'on peut appeler grammaire intériorisée, système approximatif ou plus simplement interlangue. Besse et Porquier la conçoivent comme : « Un phénomène proprement humain encore mal connu. » (p.13)

Elle incarne la connaissance que se construit l'apprenant progressivement, à un stade donné, ce qui lui donne un caractère évolutif. Elle est par conséquent sensible aux savoirs auxquels l'apprenant s'expose dans la classe de langue, également à sa langue maternelle, et aux autres langues existantes dans son répertoire.

A ces trois types Boyer, Butzbach et Pendaux postulent nécessaire d'ajouter un autre type qu'ils qualifient de grammaire d'enseignement, « pour mieux appréhender la pratique pédagogique. » (p.214)

¹ 2003, p.117

² Cuq, 2003

16.4. La grammaire d'enseignement

Définie en terme de pratiques pédagogiques proposées aux apprenants, du métalangage adopté, des descriptions distinctives et de l'image de la grammaire transmise par l'enseignant, cette dernière illustre la pratique enseignante en classe qui consiste à choisir, les outils et les dispositifs didactiques nécessaire (manuel, tableaux, image...etc.), les procédures d'enseignement de grammaire, et la terminologie de description, ce qui aura un effet sur l'image que l'apprenant va recevoir de la grammaire (facile, difficile plaisante, fastidieuse...etc.). De notre point de vue, la grammaire d'enseignement semble être la face visible de la grammaire pédagogique, son côté pratique, elle est en quelque sorte le fruit de la formation et du matériel pédagogique que lui fournit cette dernière.

Conclusion

La recherche que nous avons effectuée dans ce chapitre nous a permis de connaître la définition de l'erreur et de la faute et la distinction qui existe entre elles, alors que le premier terme est embrouillé d'une connotation morale péjorative, le second est paré des prestiges d'un courant qui opte pour son intégration comme tremplin à l'apprentissage.

Il est évident qu'une correcte utilisation de la grammaire est un aspect essentiel de la compétence rédactionnelle, et qui pourrait amener nos apprenants à améliorer leurs expressions écrites.

CHAPITRE II :
L'ANALYSE DES ERREURS DES
PRODUCTIONS
ECRITES DES APPRENANTS.

Introduction

Dans ce second chapitre, nous allons nous intéresser aux difficultés qui entravent les apprenants de 3^{ème} année moyenne dans leurs productions écrites.

La production écrite est une activité qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. L'enseignement de l'écrit est l'une des tâches les plus pertinentes de l'école de nos jours. Dans ce contexte, l'enseignant n'est qu'un médiateur guidant l'apprenant pour construire son propre savoir-apprendre.

Nous avons traité dans ce chapitre la notion de la production écrite et ses objectifs dont lesquels nous nous avons essayé de sensibiliser les apprenants par la gravité des erreurs grammaticales et son impact dans l'apprentissage du FLE, c'est pourquoi nous avons proposé une suggestion comme étant une aide à des déficits pour améliorer leurs écrits, mis en œuvre à l'outil de correction des productions écrites des apprenants de 3^{ème} année moyenne pour traiter les erreurs. En second lieu, nous évoquerons l'écrit, tout en insistant sur l'importance qu'on accorde actuellement à cet aspect dans la vie professionnelle du sujet apprenant. Et en dernier lieu, nous essayons de mettre l'accent sur certains modèles de production écrite ainsi que la relation entre la grammaire et les différents textes élaborés par les apprenants.

1. Définition de l'écrit

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociales, les annonces et toutes sortes d'affiches. A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions ont émergées, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est : « Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est

pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. »¹. Dans un deuxième sens ils ont défini : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »². Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pense que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter »³ Alors que « le savoir écrire finalement est affaire de stylo, de don, ou de talent »

2. Les fonctions de l'écrit

Selon M. ECKENSCHWILLER, Les fonctions de l'écrit sont nombreuses :

2.1. Communiquer :

Ecrire, c'est tout d'abord un message, autrement dit c'est développer une nouvelle aptitude intellectuelle, concrétiser une pensée et c'est aussi partager des idées et des connaissances avec autrui.

En classe de FLE écrire, c'est communiquer en étant soumis à des consignes de la tâche donnée par l'enseignant. Ainsi toute expression écrite est évaluée en tenant en compte du respect ou non-respect de la consigne à savoir (thème et type de texte à produire).

2.2. Mémoriser :

L'écrit joue un rôle primordial pour conserver les informations, il permet ainsi à chaque sujet apprenant de se rappeler, de lire et de relire. C'est un efficace moyen de mémorisation des mots, du lexique et de la syntaxe pour l'apprenant.

¹ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « cours de didactique du français LE et LS », Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178

² GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p 182

2.3. Transmettre :

L'écrit permet la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire.

2.4. Prendre et faire prendre conscience :

L'écrit a une double fonction de conscientisation et d'appropriation de manière à permettre à l'apprenant de prendre de l'assurance en prenant conscience qu'il se construit autant qu'un auteur d'une idée, ceci dit l'écrit conduit l'apprenant à se situer en tant que membre d'une communauté discursive. D'autre part, l'écrit a une fonction évidente de renvoi, permettant aux différents lecteurs, soit de partager l'avis du scripteur ou de le réfuter.

En conclusion, nous pouvons dire que nos apprenants aux collèges n'ont pas encore les moyens linguistiques pour mieux développer leurs compétences scripturales. L'école demeure le seul lieu où l'apprenant apprend à écrire.

3. La relation entre grammaire et les écrits des apprenants

Comme nous l'avons déjà signalé dans notre premier chapitre, la grammaire occupait aujourd'hui une place incontournable dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Et pour mieux cerner les causes qui ont pu conduire les apprenants à être déficitaire en expression écrite, l'enseignant recourt aux productions écrites erronées des apprenants, qui vont lui permettre d'observer le degré de maîtrise d'une forme donnée, et de considérer ainsi, les erreurs grammaticales comme étant un point d'appui pour améliorer le processus d'appropriation de l'écrit d'une langue étrangère.

D'autre part GAUTHIER 1987, affirme la nécessité pour l'apprenant de se confronter avec l'erreur.

4. Le rapport de l'élève à l'écriture

Comme nous l'avons déjà signalé, l'écriture est un moyen d'expression qui a longtemps été au centre des préoccupations des intérêts pédagogiques en particulier au collège ; phase transitoire entre les premiers apprentissages et le cycle secondaire.

C'est pourquoi, Barré de Miniac affirmait que « l'écriture est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel. »

ns l'enseignement /apprentissage du FLE impliquant la mise en œuvre des savoirs des apprenants, car les difficultés et les blocages des élèves peuvent intervenir à tout moment au cours de l'apprentissage. En effet, d'une manière générale, écrire, c'est se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses désirs et ses conflits.

Allant plus loin dans sa réflexion, le même auteur souligne, « qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres. »

Pour conclure ce point, nous dirons que l'écriture est en perpétuelle relation avec d'autres pratiques du sujet apprenant, qui met en action diverses opérations comme l'investissement des savoirs et de ses représentations sur la langue étrangère.

5. Définition de la production écrite

La production écrite est une compétence très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'expression écrite est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un ¹destinataire. L'expression écrite ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est pourquoi les enseignants de français langue étrangère gardent à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication particulière : définir le destinataire, la fonction de la communication, et le moyen de cette communication et des circonstances spatiotemporelles, sélectionnés de manière que l'apprenant soit amené à pratiquer ce qu'il aura appris précédemment. Nous devons former nos apprenants à la production écrite de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

S'exprimer, c'est chercher à exprimer un sentiment de satisfaction, chez le destinataire ou chez l'émetteur. Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a sûrement la possibilité d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il reste une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant

¹ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « cours de didactique du français LE et LS », Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178.

² GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p 182.

³ ROIER, Jean Maurice, « la didactique du français », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002, p 30.

⁴ ROIER, Jean Maurice, Op.cit., p 30.

dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication¹.

Ecrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code particulier, celui de l'écrit d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles, comme le définissent I. GRUCA et J.P CUQ (2002 :182)

La production écrite est l'une des opérations d'acquisition des connaissances en générale et des langues en particulier, seulement cette activité demande certaines compétences en matière d'écrire et de s'exprimer en langue étrangère.

6. L'objectif de la production écrite

La production écrite est une activité très importante pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficiente d'elle.

La production écrite est un aspect important dans la vie professionnelle du sujet apprenant. Son objectif est d'amener l'apprenant de manière progressive, vers le sens d'un document écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif principal de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit avec le temps, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire ou de prendre un article en français.

7. Place de la production écrite dans les principales approches pédagogiques

7.1. L'approche grammaire –traduction

Dans cette approche, les activités d'écritures sont limitées et consistent principalement à la traduction des textes littéraires en thèmes et en versions d'auteurs célèbres. En ce sens cette pratique régulière de la langue littéraire (lecture,

¹ https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignement-apprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi16.html

compréhension de texte et traduction) est considérée comme « un moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. »

Or, nous remarquons que dans cette approche que l'apprentissage de l'écriture servira plus à former de bons traducteurs que de véritables apprenants rédacteurs, et ceci à travers les exercices d'écriture proposés en classe du FLE, qui sont tirés des textes littéraires et qui traitent des points de grammaire différents qu'il fallait apprendre par cœur par les apprenants en FLE.

7.2. L'approche audio-orale

Pour cette approche, l'apprentissage d'une langue est conçu comme l'acquisition d'un ensemble de structure linguistique à travers des exercices, particulièrement de répétitions, en s'appuyant sur le structuralisme bloomfieldienne et le conditionnement issus des théories béhavioristes, favorisant ainsi, l'expression orale au détriment de l'écrit, les activités envisagées se limitaient uniquement à des exercices de transformation et de substitution.

Par contre, ces tâches d'écritures ne permettent pas à l'apprenant de développer ses compétences en production écrite.

7.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle

Comme la précédente approche, celle-ci favorise l'expression orale en se basant sur les recherches faites par GUEBERINA (Professeur dans le domaine de la linguistique et de la phonétique, c'est aussi un grand devancier des théories modernes de l'énonciation et de la pragmatique des valeurs discursives) qui accordait une grande importance à la communication orale.

De ce fait, l'apprenant devrait premièrement reproduire les sons qu'il a entendus. Quant à la production écrite, nous constatons qu'elle se fait par la lecture des phrases déjà rédigées par l'apprenant. En ce sens, le passage à l'écrit constitue pour cette approche une étape auxiliaire qui servait à renforcer l'oral. Notons, par ailleurs que la dictée reste l'exercice traditionnel, le plus appréhendé en classe de F.L.E pour apprendre à écrire.

7.4. L'approche cognitive

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, cette approche accorde une grande importance à l'apprenant dans son apprentissage et préconise un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues, ainsi les exercices proposés n'ont pas pour but d'aider les apprenants à résoudre les difficultés d'écriture, mais en général, ils visent l'amélioration de l'approche grammaire-traduction. Dans cette optique, les chercheurs cognitivistes s'appuient sur les processus mentaux mis en œuvre dans les différentes situations d'apprentissage en classe de langue. Et comme nous nous intéressons à cette approche dans notre présente recherche, nous essaierons de bien la détaillée dans les passages qui vont suivre.

7.5. L'approche communicative

Reposant sur le principe de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication, HYMES donnait une nouvelle conception de la langue qui se fondait principalement sur la théorie des actes de paroles. Cependant, GERMAIN (1993) ajoute que, « *la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer.* ». Ainsi les programmes dispensés en classe de F.L.E sont déterminés en fonction des besoins communicatifs des apprenants. Dans cette perspective, l'écrit n'est plus conçu comme un moyen au service de l'oral, mais les deux codes : l'oral et l'écrit sont mutuellement importants l'un que l'autre dans la communication. A ce propos, SOPHIE MOIRAND, avançait qu'« *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* »

De ce fait, l'apprentissage de l'écrit se fait moyennant la lecture des écrits non littéraires à savoir, la lecture d'article de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus etc., et ceci représente une compétence indispensable dans la production écrite.

8. L'apprentissage de l'écriture en FLE

L'écriture est une activité dont le but principal est de donner du sens. Pour écrire, il faut maîtriser certaines compétences qui vous permettront de respecter le système d'écriture et l'orthographe, mais aussi le respect des caractéristiques du type d'écriture.

L'écriture dans une langue nécessite de reconnaître que vous pouvez écrire dans cette langue, mais cela ne suffit pas, car les gens doivent également être capables de comprendre toutes les caractéristiques de système d'écriture de cette langue. Aussi, le déchiffrement d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux) ne suffit pas pour lire réellement un texte car il ne suffit pas de décoder un texte à travers des signes visuels des mots pour écrire réellement.

Il faut donner du sens à l'œuvre que l'on écrit et faire comprendre au destinataire le sens de l'œuvre. Lors de la rédaction d'un texte supposez que les gens imaginent la forme et le contenu du texte qui n'affectent pas nécessairement le destinataire. Les apprenants qui écrivent un texte dans un environnement scolaire le font souvent pour améliorer leurs connaissances sur une matière ou une autre. Les textes sont généralement des répétitions d'informations connues. Dans la plupart des cas, les enseignants ont toutes les connaissances que les apprenants peuvent avoir dans le domaine concerné. Par conséquent les apprenants ne pensent pas avoir besoin de développer des stratégies pour présenter de nouvelles informations aux enseignants.

9. Présentation de corpus

Il est difficile de se prononcer sur les erreurs grammaticales en classe algérienne, sans mener un travail sur terrain. C'est ce que nous proposons de faire dans ce chapitre.

Notre objectif se circonscrit à mettre en évidence la pratique enseignante en classe vis-à-vis de l'erreur. De ce fait les procédures que l'enseignant adopte en matière du traitement d'erreur feront l'objet d'observation et d'analyse.

Mais avant de se lancer dans cette analyse, nous allons tout d'abord décrire notre corpus et les conditions dans lesquelles nous avons mené notre observation.

Niveau : 3ème AM

Projet : 2

Séquence : 1

Activité : expression écrite

Durée : une heure

Nombre d'élèves : 16 élèves (13filles, 3garçons)

➤ **Objectifs :**

- Cerner les difficultés récurrentes dans l'apprentissage de la grammaire
- Aider les apprenants d'intérioriser des modèles grammaticales
- Améliorer leurs niveaux de l'écrit

Il est crucial d'avoir une idée sur l'enseignement/apprentissage du français en tant qu'étudiant et futur enseignant, c'est pour cette raison que nous avons décidé de faire un stage au sein du CEM Si Bouazza Abdelkader (oualhasa), wilaya d'Ain T'émouchent. On a eu l'honneur de travailler dans une classe expérimentale de 3^{ème} année qui travaille en groupe à cause de covid 19. Notre expérimentation est basée sur la production écrite dans lequel nous sommes intéressées à l'analyse des erreurs commises par nos apprenants en expression écrite.

Dans un premier plan, le professeur présente aux apprenants le thème de l'expression écrite et détaille-le au tableau dont ils devraient rédiger un texte descriptif d'un lieu à partir de la consigne suivante « écrire une description d'un lieu ou d'un paysage que tu as beaucoup l'aimé ». Il explique les étapes de travail donnant quelques consignes. Les apprenants semblent dès le départ hésitant d'abord la tâche, le tumulte règne dans la classe, et les regards se croisent. Rare ou l'on voit un ou deux apprenants travailler individuellement. Certains griffonnent sur le papier. Ils ont l'air indifférent et désintéresse.

Les apprenants demeurent longtemps dans la réflexion, ils cherchent à communiquer entre eux et le bruit s'accroît, le temps passe et pèse sur l'énigme, les déplacements sont fréquents, et le travail n'évalue pas. L'embarras du travail manifeste un désordre et une nonchalance indéterminée, le climat se dégrade et l'on constate un handicap chez les élèves. Les meilleures réponses échappent et le recueil des informations est critique, les apprenants échangent des idées avec une concentration absolue.

Le groupe travaille dans une ambiance compétitive ou l'on entend que des chuchotements, on intervient auprès des apprenants qui éprouvent quelques difficultés, on les encourage et on l'aide dans l'acheminement de l'expression sans dominer. Le

travail par équipe utilise le plaisir qu'ont les apprenants à s'associer pour accomplir une tâche commune.

Le travail de groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux apprenants une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Enfin, les apprenants sont arrivés à réaliser leur travail à l'heure et les résultats ont été satisfaisants.

Critères	Evaluation			
	Très bien	Bien	Moyenne	Faible
Motivation /participation			×	
Antinomie				×
Emulation			×	
Interaction			×	
Qualité des travaux				×

Tableau 1 : Grille d'observation.

10. Difficultés rencontrées aux apprenants de 3^{ème} AM

Aujourd'hui la plupart des apprenants aux différents niveaux d'étude : moyen, secondaire et même universitaire éprouvent d'énormes difficultés en matière de production écrite. Ils commettent plusieurs erreurs dans leurs copies d'examens ou dans leurs travaux de classe. Alors, ils ont développé un sentiment négatif sur l'erreur ; pour eux c'est un signe de faiblesse. Or aujourd'hui, tout a changé, l'erreur est devenu un

outil nécessaire dans l'apprentissage. Notre objectif est de leur montrer que rien n'est impossible pour dépasser ce genre d'erreur à condition de bien travailler et d'avoir les outils essentiels.

Ces apprenants présentent un écart fonctionnel dans leurs productions écrites comme source de frustration extrême, dont ils ne comprennent pas pourquoi ils sont incapables décrire aisément qu'ils peuvent comprendre, ce problème peut être attribué aux difficultés suivantes :

Les difficultés de compréhension du thème du texte qu'il doit le rédiger dans son propre rédaction écrite.

Une faible mémorisation et d'analyse de travail dans le but de gérer les capacités, les compétences, et les habiletés indispensables pour produire un texte écrit :

Lesquelles l'expression d'idée et les connaissances, la grammaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, la relecture, la révision, etc.

Les difficultés de concentration, d'attention, de réflexion, d'organisation, dont l'élève a un faible niveau d'attention aux idées formulées dans un temps limité.

➤ **Suggestions pour aider les apprenants qu'ayant des difficultés**

Encourager l'apprenant à travailler en courtes périodes au lieu de passer plusieurs heures à la fois sur un même travail.

Faire habituer l'apprenant à suivre un remue-méninge qui lui permette d'écrire ses idées sur le sujet, et l'aider à les organiser en créant un modèle organisationnel par le plan de rédaction, et un aperçu sur le projet, en commençant dans le brouillon.

Demander à l'apprenant de réviser son travail sur le plan du vocabulaire des phrases, des constructions grammaticales, de la mécanique de l'écriture (orthographe, majuscules, ponctuations, paragraphe)¹

¹ Analyse des erreurs de grammaire en production écrite, mémoire de master

11. L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est une étape fondamentale dans l'appropriation d'une langue étrangère, elle sert à décrire, expliquer et corriger les erreurs comme la signalée REMY PORQUIER. Ainsi la façon de reconsidérer l'erreur aujourd'hui a évolué, on est éventuellement passé d'une conception négative à une autre où l'erreur apparaît comme témoin pour repérer les difficultés des apprenants.

« Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent un bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète (...) l'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures »¹

En prenant en considération les difficultés des apprenants, l'analyse des erreurs suggère une nouvelle réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères en vue de son perfectionnement. Cependant, STREVENNS écrit que, « l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite et fruits. »²

Et comme les erreurs commises par nos apprenant reflètent l'existence des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en FLE, notre principal objectif sera ainsi, d'amener ces apprenants déficitaires à être autonomes dans leurs processus d'acquisition des savoirs, en l'aidant à mieux intérioriser un savoir grammatical efficient en fonction des besoins constatés dans leurs écrits.

Sachant que chaque apprenant possède sa propre grammaire intériorisée nommée aussi par d'autres chercheurs « inter langue » de l'apprenant et qui représente une étape intermédiaire relative au développement cognitif que l'apprenant a atteint pendant l'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est pourquoi nous supposons, que cette démarche sera un moyen efficace pour l'enseignant afin de réguler ses apprentissages et de promouvoir ainsi, l'activité intellectuelle des apprenants qui est soumise constamment à des rectifications et des remédiations de la part de l'enseignement en classe de FLE.

¹ STREVENNS, P, 1964, Cité par BESSE, H et PORQUIER, R, 1999, p206

² STREVENNS, P, 1964, Cité par BESSE, H et PORQUIER, R, 1999, p206

12. L'erreur est un indicateur de processus d'apprentissage

Perçue comme étant des symptômes d'obstacles auxquels la pensée des apprenants est confrontée, l'erreur acquiert ainsi, un nouveau statut, « *celui d'indicateur et d'analyser des processus intellectuels en jeu.* »¹

A ce propos, il semble évident de l'exploiter afin de mieux guider les apprenants. Dans le même ordre d'idées JEAN-PIERRE ASTOLFI ajoutait qu'elle est également « la pierre de touche d'une plus grande professionnalisation en cours du métier d'enseignant². Aussi, CORDER affirmait, « nous voyons dans les productions incorrectes des indices de son processus d'acquisition et, si l'on cherche à décrire sa connaissance de la langue à un stade quelconque de son développement. Ce sont bel et bien les erreurs qui fournissent ces indices »³

Et pour bien mener cette tâche, l'enseignant doit avoir des qualités professionnelles à savoir maîtrise de l'objet et de la méthode à enseigner sans s'écarter de son rôle d'indicateur et de facilitateur d'apprentissage dans cette nouvelle perspective communicationnelle.

C'est pourquoi aujourd'hui, l'enseignant n'est plus la personne qui sanctionne et qui détient seul le savoir, il est aussi partenaire de l'apprentissage, et son véritable rôle en classe de FLE consiste à amener l'apprenant à se décider à apprendre. A cet effet, il est question selon MICHEL BOIRON, « d'établir un contrat entre élèves et professeurs qui définissent clairement les objectifs à atteindre, les règles du jeu et le rôle de chacun »⁴

D'autres part, ASTOLFI soulignait qu'il faut, « décortiquer la logique de l'erreur » Au lieu de se fixer sur l'écart à la norme, et d'en tirer profit pour améliorer les apprentissages.

¹ ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, PARIS, ESF, 1997, p17

² Ibid, p8.

³ CORDER in source internet : www.google.fr

⁴ BOIRON, MICHEL, « *le français, une langue à vivre et à partager* », in *Le français dans le monde* n° 34, p36-37 et 38

13. Effet du constructivisme sur l'apprentissage

L'enseignement constructiviste est une théorie d'apprentissage qui se base essentiellement sur le rôle que peut jouer l'apprenant une fois engagé dans une situation d'apprentissage active, où il saura s'approprier la connaissance en réfléchissant sur ses propres règles, par un processus d'ajustement afin de s'adapter à de nouvelles connaissances. Ainsi les principes de cette théorie sont :

- l'apprentissage est un processus de modification et de rectification des acquis antérieurs.
- l'apprenant est l'élément principal dans le processus d'apprentissage.

Notons par ailleurs, que cette théorie est en relation avec l'approche par compétence appliquait aujourd'hui dans l'enseignement - apprentissage du F.L.E, et qui consiste à rendre les apprentissages plus opérationnels. Aussi vise-t-elle à instaurer un lien entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisations hors de la classe.

Dans cette vision, l'accent était mis principalement sur le développement de la situation d'apprentissage, en permettant ainsi, à l'apprenant « d'apprendre à apprendre », mais également apprendre à échanger et à coopérer avec autrui. Dès lors, il est question de placer l'apprenant au centre des apprentissages au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages.

Cette pratique à notre sens va développer des compétences chez les apprenants en les sensibilisant davantage afin d'atteindre un degré de savoirs plus élaboré.

14. La didactique du FLE et la centration sur l'apprenant

Devenant, l'acteur principal de son apprentissage, LOUIS PORCHER écrit que, « *l'enseignement doit être conçu en fonction de l'élève et c'est vers lui que doivent s'orienter les différentes actions exercées.* »¹. Le rôle de l'enseignant serait donc celui d'accompagnateur, en sollicitant la participation de l'apprenant, dans ce sens, un autre

¹ PORCHER, LOUIS, op.cit., P17

auteur affirmait qu'« un enseignement centré sur l'apprenant est celui qui prend en charge et en compte le profil de ce partenaire. »¹

Cependant, il est nécessaire d'aider ces apprenants à transformer leurs savoirs et d'acquérir des habilités et des connaissances, comme le signale PAUL RIVENC « l'apprenant avance par proximité successives »². Par ailleurs, tout apprentissage réussi, doit être marqué par des erreurs intermédiaires, qui reflètent les difficultés des apprenants à un stade donné au cours de l'appropriation d'une langue étrangère. « On n'apprend pas tout à la fois, et on n'enseigne pas tout en même temps (...). »³

De ce fait, nous accordons une importance capitale au développement cognitif de l'apprenant et, à son système transitoire dans l'apprentissage du F.L.E. Pour sa part PIAGET a montré que, « l'enfant doit découvrir lui-même ce qu'il doit apprendre [...] le laisser travailler sur les données de son expérience et ainsi trouver par lui-même les concepts et les règles qui lui sont nécessaires pour arriver à un niveau de connaissance supérieur »⁴

Pour cette raison, nous allons insister sur la notion d'interlangue de l'apprenant qui est dynamique, systématique et, nous permet de mieux comprendre le système intériorisé par l'apprenant à tout moment de son développement dans son apprentissage de la langue cible.

15. L'interlangue de l'apprenant

L'interlangue est :

« La connaissance et l'utilisation « non native » d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage on l'appréhende, en comporte certaines

¹ LE MERCIER, LAURENT, Les itinéraires de découverte : enseigner autrement, Paris, Hachette, 2002

² RIVENC, PAUL, Cité par ROUHOULLAH RAHMATIA, « l'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères », in plumes n°3

³ BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactiques des langues, Paris, Didier, 1991, p213

⁴ PIAGET, Cité par Françoise Cormon, L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992, p90.

composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons ici : interlangue. »¹

Aussi, ce concept, « est un système langagier qui permet à l'apprenant d'utiliser la langue seconde. C'est un système qui a sa propre cohérence, qui est en évolution constante et qui est distinct à la fois de la langue maternelle et de la langue seconde. »²

De ce fait, l'interlangue est une stratégie d'apprentissage utilisée par l'apprenant pour s'approprier une langue étrangère, caractérisée par une structure propre qui ne peut s'appliquer ni à la langue source ni à la langue cible.

Toujours concernant le même concept, VOGEL avance, « *par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. »³*

En effet, ce qui nous intéresse dans notre recherche est, comment évoluer et transformer l'interlangue des apprenants pour s'approcher de la langue cible.

Par ailleurs, cette notion est appelée aussi système approximatif, grammaire intériorisée, dialecte idiosyncrasique ou encore système construit par l'apprenant

En situation d'apprentissage, « *l'interlangue est donc un microsystème que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langue source et cible. Pour atteindre cette dernière, il a procédé à la restructuration de la langue cible en utilisant des règles de la langue source. »⁴*

Aussi, cette langue provisoire est un moyen efficace pour l'élève pour progresser, et elle constitue également une piste infinie qui peut servir de base aux recherches des enseignants en vue d'un bon choix des activités d'apprentissages.

D'une manière générale, l'implication du sujet apprenant est fondatrice dans l'acte d'apprentissage dans toute langue, quelles que soient les conditions, « *un*

¹ BESSE, H, PORQUIER, Op.cit., p216

² CORMON, FRANCOISE, L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992, p97

³ Source internet : [www. Google](http://www.Google)

⁴ JEAN-PIERRE ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys, 2008

apprenant n'apprend que s'il est mis en situation d'initiative. »¹. Et l'acte d'apprendre est, « *une action qui ne peut être conduite que par l'engagement même de l'élève.* »²

Par conséquent, chaque apprenant développe sa propre langue en classe de F.L.E, d'où l'existence de plusieurs cas d'interlangue.

En ce qui concerne notre situation, nous remarquons que l'apprenant a utilisé certaines règles concernant la fonction de la détermination en F.L.E qui n'existent que dans son propre système, comme l'emploi aléatoire des prépositions qui précèdent normalement les compléments des noms et le mauvais choix dans l'emploi des pronoms relatifs « qui » et « que », ce qui nous amène à nous intéresser aux stratégies d'apprentissage élaborées par ces apprenants dans le but de leur faire acquérir une véritable compétence en L2 et, qui se manifestent dans leur interlangue.

Considérant l'apprentissage comme une activité de traitement de l'information qui peut être cognitive, affective ou sociale, centrée essentiellement sur « *l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain [...] les données issues de la psychologie cognitives prennent une signification importante pour l'enseignement de la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances.* »³

En ce sens O'MALLEY et CHAMOT (1990), avançaient que la compréhension du processus de l'acquisition de la L2 se fait principalement en tenant en compte du lien entre langue et l'ensemble des processus cognitifs mis en œuvre par l'apprenant.

16. Difficultés des apprenants dans l'appropriation de l'écrit

Nous distinguons deux tendances qui émergent dans l'étude de l'acquisition d'une langue, et qui prenaient en charge les difficultés posées par l'apprentissage d'une langue étrangère.

La première tendance insistait sur l'analyse des interlangues et l'analyse des erreurs des apprenants.

¹ PORCHER, LOUIS, L'enseignement des langues étrangères, Paris, Hachette, 2004, p36

² Ibid., p36.

³ TARDIF, cité par PAUL CYR, stratégie d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998

La deuxième tendance s'appuyait sur le rôle de la langue maternelle qui se manifeste dans l'étude des interférences et l'analyse contrastive. Concernant notre recherche nous allons adopter la première tendance qui va conduire à notre sens les apprenants déficitaires à surmonter leurs difficultés en expression écrite.

En effet, les productions écrites des apprenants en classe de F.L.E reflètent les compétences. Dans le même sillage, MARIE-PAULE PERY-WOODLEY (1993), souligne l'importance de l'analyse des productions écrites afin d'améliorer l'apprentissage.

Autrement, c'est dans l'évaluation de ces productions écrites que l'on peut élaborer des outils didactiques qui doivent permettre cette amélioration.

L'écrit véhicule une synthèse de toutes les normes, qu'elles soient lexicosyntaxiques, stylistiques, orthographiques ou encore relatives à la planification du texte et à la gestion transphrastique de l'information dont il est le support.

En outre, toute situation d'écriture est ressentie comme anxiogène par l'élève, particulièrement, quand elle débouche en classe de langue, sur une évaluation par le professeur. D'autre part, elle nécessite de la part de l'apprenant une mobilisation simultanée de ses compétences linguistiques et aussi le contrôle de toutes sortes d'opérations de mise en texte.

Dans ces conditions, la recherche en didactique de l'expression écrite essayait de promouvoir de nouvelles pratiques de l'écriture en classe de langue qui devraient avoir deux objectifs essentiels :

a – entraîner les apprenants à tous les types de textes par le recours à la rédaction à deux ou en groupe.

b – proposer régulièrement des exercices de remédiation relatifs aux diverses difficultés rencontrées par les apprenants dans l'élaboration d'un texte en langue étrangère. Autrement dit il est question de donner une place dans l'enseignement de

l'écrit à ce que certains chercheurs ont appelé « techniques de facilitation procédurales».¹

Qui visent en fait à sensibiliser les apprenants sur un problème précis afin d'obtenir la consolidation de chacune des stratégies de composition textuelle entraînées en classe de F.L.E. L'implication de l'élève s'avère nécessaire dans une activité qui constitue le support de la plupart des apprentissages scolaires.

C'est pourquoi, les recherches d'appropriation de l'écrit présentent un intérêt particulier à l'heure actuelle, vu que la connaissance des obstacles des apprenants au cours des apprentissages peut contribuer à améliorer les écrits des apprenants.

17. Pour une pratique efficace de la production écrite

Au sujet de la production de l'écrit, enseignants et apprenants doivent s'atteler à un véritable taureau pour réussir le pari. Ce que nous constatons dans les classes est que les classes sont que les activités de l'écrit sont enclavées du fait qu'elles n'ont pas de points d'ancrage sur le quotidien des élèves, ce qui les prive de toute saveur ou motivations pour ces apprenants qui subissent un véritable calvaire.

Partons de là, le processus d'apprentissage de l'écrit est appelé à se concevoir et à se construire comme étant un projet un négocie, partant de la lecture, de l'oral en embrayant sur le lexique, l'orthographe, la conjugaisons et autres. Tous ces domaines d'apprentissage doivent interagir constamment pour une consolidation véritable des acquis.

C'est ainsi que nous outillons les élevés en tablant sur différents aspects de l'écrit, car l'entrée dans l'écrit commence dès les premiers jours de prise de contact avec la lecture. Donc plus les élèves progressent et avancent dans leurs cursus plus les outils deviennent plus consistants et s'adaptent aux exigences et contraintes de nouvelles situations d'écrits. Nous oublions souvent que durant l'écrit l'élève doit se montrer curieux et attentif, voire même le meneur des jeux qui s'interrogent, qui posent problèmes, qui interpelle ses amis, travaille en groupe, se renseigner. Sans oublier l'importance du brouillon, de la révision de la réécriture et de l'affinement.

¹ CHAROLLES, M, 1986, Cité par Reichler, Beguelin, Marie-José, Denervaud, Janine, Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Paris, 1988, p10

Il est à rappeler qu'un écrit est fait pour être lu d'avant les autres élèves, non seulement pour être corrigé par l'enseignant. Pour joindre l'utile de l'ordinateur pour conquérir l'écrit en s'amusant : plusieurs types d'activités sont proposées sur la toile (les sites ne manquent pas à cet effet). C'est une besogne contraignante puisqu'elle sollicite des efforts de tous ordres.

L'apprentissage de l'orthographe n'a de sens et ne s'inscrit dans une logique d'efficacité et de pragmatisme que s'il répond à des critères pertinents :

- Mettre l'apprenant dans des situations de communication vraisemblables.
- Privilégier l'oral en situation (de face-à-face, en différé).
- Développer en lui des compétences communication ou l'oral, la lecture, et l'écrit se recourent et se complètent.
- Lui permettre de travailler en groupe pour réaliser des tâches et même de l'aider à résoudre ses propres problèmes de communication (écoute attentive, partage, tâtonnement, projet, mutualisation, etc.)
- Lui donner constamment la parole pour parler de lui, de son milieu, de ses interactions.
- Valoriser ses productions et ses performances en optant pour une approche didactico-pédagogique (auto et Co évaluation, affichage quotidien, affichage des productions de ses réalisations, et de celles de ses camarades de classe, élaboration de grilles personnalisées)
- Tolérer ses erreurs dans le cadre d'une pédagogie de l'erreur en lui faisant prendre conscience de soutien approprié.
- Lui permettre de s'investir dans la correspondance scolaire ; lui donner l'occasion de passer d'un élève –apprenant à un citoyen en devenir (rapport, école, vie)
- Lui permettre de se distancier par rapport à ce qu'il fait, pour développer des stratégies personnalisées (sens critique, curiosité, questionnement, remise en question, reformulation, compétences métalinguistiques, etc.)

18. L'évaluation des productions écrites des apprenants

La démarche des pratiques habituelles l'évaluation des productions écrites des élèves est toujours la même : remarques, annotations écrites en marge de la copie (non-

respect des règles de syntaxe, morpho syntaxe etc.), codages divers. La difficulté réside au niveau des problèmes de la structure du texte, de la cohérence ou du contenu du message. Les élèves n'apprennent pas à repérer des dysfonctionnements.

Dans la démarche du projet, l'important n'est pas qu'une production s'améliore du fait des interventions de l'enseignant, mais que les élèves apprennent à repérer eux-mêmes des dysfonctionnements et à y remédier.

Il peut intervenir pour orthographier lui-même certains mots ou rectifier des erreurs portant sur des aspects que l'enfant n'arrive pas encore à résoudre lui-même. Il va alléger ainsi la tâche de l'élève sur certains aspects pour qu'il puisse mobiliser son énergie sur d'autres aspects.

Nous avons également constaté que la quasi-totalité des erreurs relevées sur les copies des élèves ne concernaient que celles relevant du niveau phrastique (syntaxe, morphologie, lexicque) et que la dimension textuelle ainsi que les règles qui lui propres n'ont fait l'objet d'aucune observation, si l'on excepte un ou deux cas.

19. Catégorisation des erreurs

Notre analyse a pour objectif d'identifier les erreurs les plus récurrents qui touchent la compétence transitoire de ces apprenants de 3^{ème} année moyenne, dans le mesure où, ici, il est question de cerner la typologie des erreurs communes à ces apprenants, et de remédier aux dysfonctionnements en suivant un traitement qui focalise sur des propositions didactiques concrètes permettant d'éradiquer le caractère systématique des erreurs.

Nous allons mettre au point, dans ce chapitre, un classement qui va faciliter l'interprétation des erreurs et d'identifier leur nature et origine. Arrivés en cycle moyenne, les apprenants sont censés acquérir la maîtrise des règles des structures fondamentales du français. En fait, les erreurs, affectant les règles morphologiques liées à en particulier l'orthographe, devraient être peu nombreuses à ce stade-là.

D'ailleurs, même le nombre d'erreurs liées à l'interférence entre langue maternelle et langue cible devrait se restreindre, si l'on peut se référer à la théorie du « transfert » suivant laquelle, l'amélioration et la consolidation des connaissances des langues cibles (FLE), diminuera le recours des apprenants à leur langue maternelle.

Dans cette phrase suivante : « une fosse identité », s'agit-il d'une erreur de type lexical ou morphologique ? En d'autres termes, Est-ce que l'apprenant ignore : - l'orthographe correcte de « fosse » qui est : « fausse ».

-La règle d'orthographe grammaticale du changement de graphies dans certains cas du féminin d'adjectifs terminés par une consonne muette au masculin : « faux » donne « fausse ».

Compte tenu du nombre circonscrit des erreurs, nous avons tenté d'élaborer un classement (tableau de description) qui comprend les éléments suivants : code, niveaux, catégories, items.

D'ailleurs, une erreur peut concerner, à titre d'exemple, le niveau morphologique :(ex : variations du nom et de l'adjectif) et comme item : les désinences et les terminaisons appropriées.

➤ **Les catégories d'erreurs sont :**

- La substitution : les apprenants utilisent une forme pour une autre (marquée ou pas). L'omission : révèle que l'apprenant oublie d'utiliser un élément de la phrase.
- L'addition : ajout de certains éléments dans la phrase (adjonction).
- La transposition : mettre un mot à une place autre que celle qu'il occupe ou qu'il doit occuper.
- La mutilation : amalgame de deux ou trois types d'erreurs.

Pour certaines catégories, nous avons relevés des erreurs qui ne figurent pas dans la grille de notre corpus parce que :

- L'analyse est beaucoup plus complexe.
- Leur caractère est difficile à interpréter même en se référant au contexte (ex : dans (il n'y a rien à dire) : « il n'y a rien dire » : nous avons transposition (pas, rien) +absence de négation (ne).

A travers la fréquence et la systématisation de certaines erreurs, le tableau dressé ci-dessus relevé les difficultés qu'éprouvant ces apprenantes de 3ème année moyenne dans l'apprentissage du fle.

20. Enquête

➤ **Plan analytique : traitement et interprétation des copies**

• **Correction des erreurs récurrentes**

Nous avons pris des extraits des rédactions écrites contenant des mauvaises erreurs de la grammaire des 10 apprenants de 3^{ème} AM qui ont fait la description d'un lieu ou d'un paysage.

Erreurs	Corrections
Ji abite a tadmaya et elle village petitesse	J'habite à Tedmaya, elle est un petit village
je vous dire soyer les bien venus chez nous	Je veux dire soyez les bienvenus chez nous
Tedmaya est une belle et grand village	Tedmaya est un beau et grand village
Rechgune se situe dons wilayate ain tmouchent	Rechgoune se situe dans la willaya d'Ain Temouchent
Huneine se trouve a cote de la mer. elle est connuee pour les poissons	Honaine se trouve à côté de la mer. Elle est connue par les poissons
Dans cette ville en trouve les magasins, des cafés, les boutiques, des restaurant	Dans cette ville, on trouve des magasins, des cafétérias et des restaurants
On trouve 3 magasins de les alimmentation manaje, grande moscqui	On trouve trois alimentations, un manège et une grande mosquée
la petit village siga	le petit village Siga
Tedmaya est connue pour l'agriculture	Tedmaya est connue par l'agriculture
Est elle connue pour les poissons	Elle est connue par les poissons

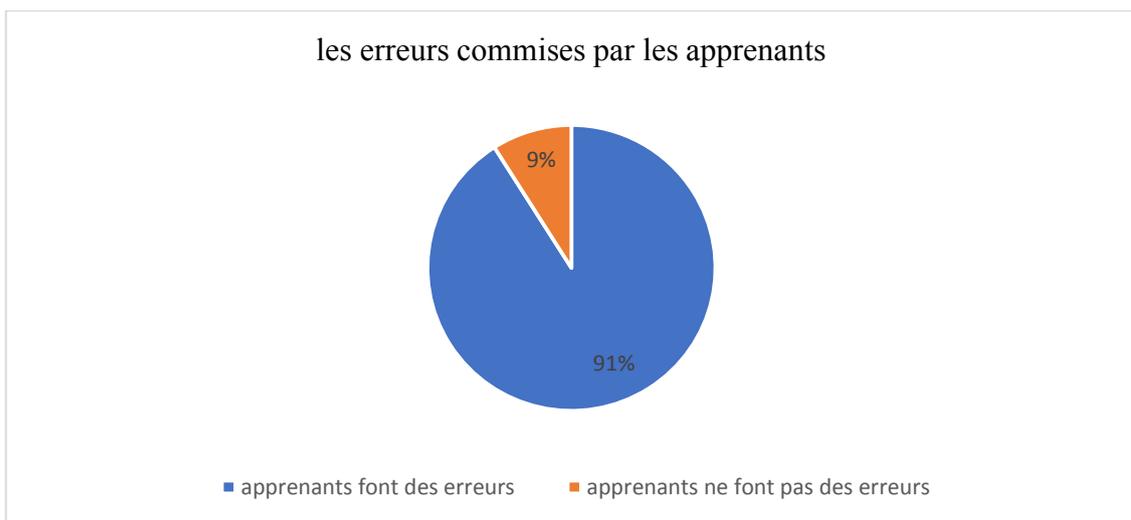
Tableau 2 : les erreurs commises par les apprenants

21. Pourcentages des erreurs

	Nombre des copies (16)	Pourcentage %
Apprenants qui font des erreurs	13	91%
Apprenants qui ne font pas des erreurs	3	9%

Tableau 3 : pourcentages des erreurs

- Grille de pourcentages des erreurs



• Remarque

Après l’analyse des copies, on a remarqué que 91% d’apprenants font des erreurs de type grammatical et syntaxique. En effet, ils font recours à la langue maternelle et la traduction littérale et mot-à-mot lors de la rédaction, c’est la raison pour laquelle ils trouvent une grande difficulté à matérialiser les idées acquises.

➤ **Plan pragmatique**

Les apprenants qui ont fait l’épreuve de l’écrit descriptif, ont respecté la nature de texte demandé à la consigne, en rédigeant une rédaction descriptive, qui décrit un lieu ou un paysage, sans atteinte majoritairement à la cohérence thématique.

➤ **Plan sémantique**

Les productions écrites qui sont rédigés par les apprenants examinés sont impertinentes et incohérentes sémantiquement : ensuite, les idées sont mal organisées, avec l'absence de la contradiction entre les phrases, les substituts nominaux, et les appropriés, mis en évidence à lexique qui est quasiment inadéquat, en présence des erreurs d'orthographe, ainsi de confondement entre les auxiliaires et les prépositions.

➤ **Plan morphosyntaxique / grammaire**

Les erreurs commises par les apprenants résument dans la non maîtrise de la morphologie d'emploi des temps verbaux, et la conjugaison et erronée, donc la cohérence temporelle est non assurée, ainsi que la structure des phrases, et les choix des déterminants.

Ce que signifie que la cohérence syntaxique est non prescrite, on outre l'usage des différentes notions grammaticales de coordinations et de subordinations est mal rédigées conformément, d'ailleurs l'orthographe grammaticale « accord nom/ adjectif, féminin/ pluriel » et la concordance des modes sont non respectées. Alors, nous avons constaté que la syntaxe phrastique est inacceptable grammaticalement.

22. Analyse des erreurs commîtes par les apprenants

22.1. Erreurs grammaticales

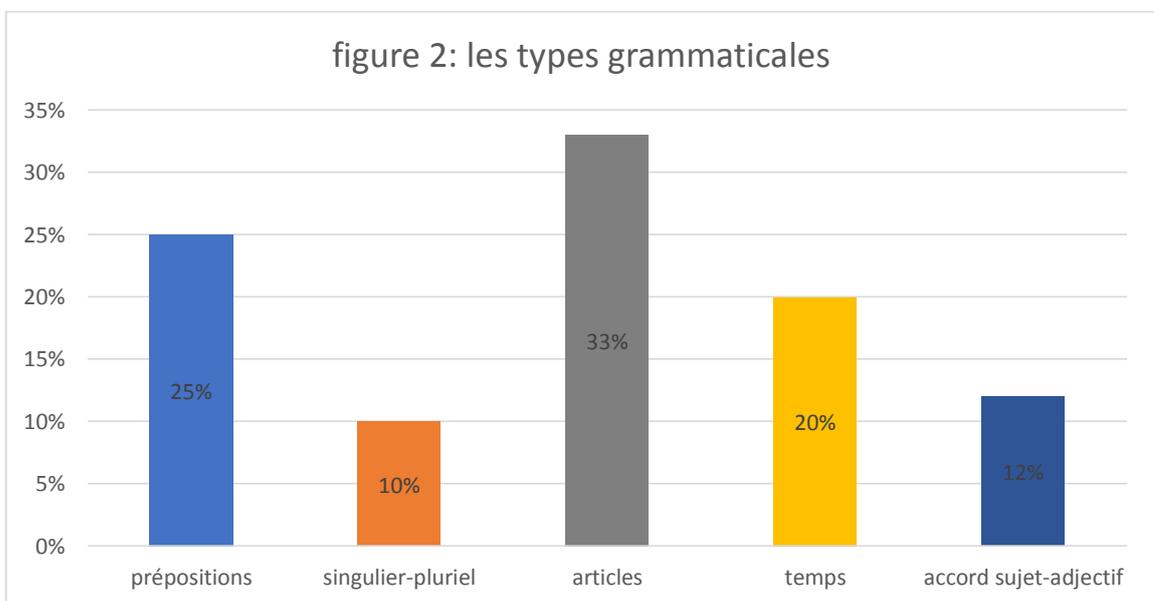
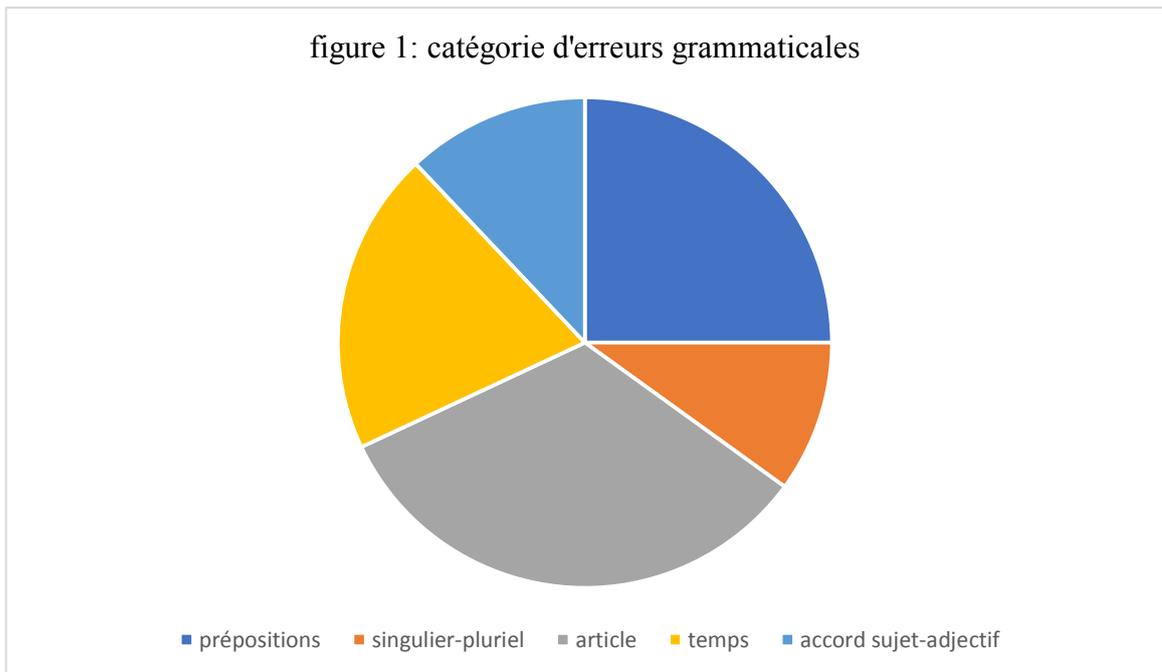
L'analyse de la production écrite des apprenants a montré que les erreurs grammaticales avec ses différents types, sont très fréquentes, les apprenants font beaucoup d'erreurs grammaticales dans leurs écrits, et pour faire une comparaison entre les différents types d'erreurs grammaticales, nous avons mis les erreurs dans le tableau ci-dessous :

Types des erreurs grammaticales	pourcentage	Exemples
prépositions	25%	- Honaine se trouve a côté de la mer. Au lieu de : Honaine se trouve à côté de la mer.
Singulier et pluriel	10%	-Des restaurant. Au lieu de : des restaurants .
articles	33%	-De les alimentations. Au lieu de : des alimentations.
temps	20%	-Je vive dans une commune. Au lieu de : je vis.
Accord sujet- adjectif	12%	-Une belle et grand village. Au lieu de : un beau et grand village.

Tableau 4 : Les erreurs grammaticales

- **Remarque**

En observant le tableau, on note que la classe de troisième année moyenne commet tous les types d'erreurs grammaticales : D'abord, pour les prépositions, les erreurs sont très fréquentes, les apprenants ont aussi une confusion en considérant le singulier et le pluriel, ils mélangent les deux et ajoutent ou omettent les « s » sans tenir compte du nombre et des règles, comme le montre le tableau. Nous avons aussi remarqué que les apprenants ont un problème sérieux en considérant les temps et l'accord sujet-adjectif. Afin de comparer et de voir les types d'erreurs grammaticales, nous avons établi les résultats comme suit :



Les erreurs grammaticales sont classées du plus au moins fréquent :

- ✓ Articles.
- ✓ Prépositions.
- ✓ Prépositions.
- ✓ Temps.
- ✓ Accord de sujet-adjectif.
- ✓ Singulier-pluriel.

22.2. Erreurs lexicales

Le vocabulaire utilisé dans les productions écrites est très mauvais, les apprenants n'ont pas diversifié leurs vocabulaires pour décorer leurs textes. Nous avons trouvé les mêmes idées qui se répètent, car les apprenants n'ont pas fait un effort, ils acquièrent un nombre de mots mais n'utilisent qu'une partie aussi connaître et comprendre le sens des mots ne pas l'employer. De plus, ils n'ont pas utilisé des substituts lexicaux /grammaticaux pour éviter la répétition.

- **Exemple :**

-Je vis dans une commune qui s'appelle Tedmaya, Tedmaya est un petit village.

22.3. Erreurs sémantiques

L'analyse que nous avons fait, a bien montré le niveau des productions écrites. Tout d'abord, dans certaines copies nous avons détecté que les apprenants traduisent sa langue maternelle vers la langue étrangère pour faire s'exprimer ces idées.

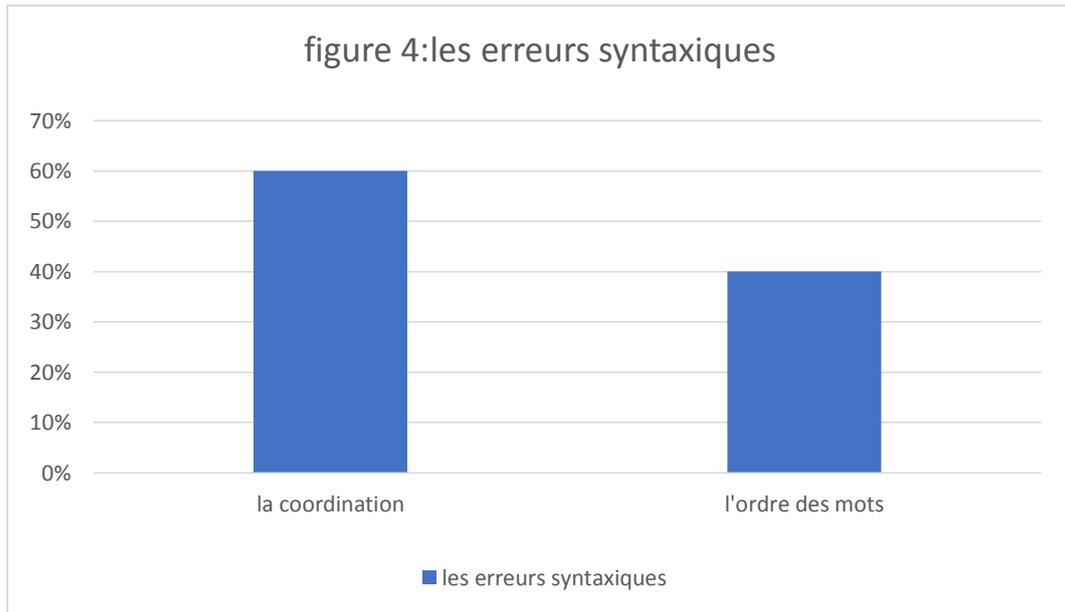
- **Exemple :**

-On trouve la grande route. Au lieu de : On trouve l'autoroute.

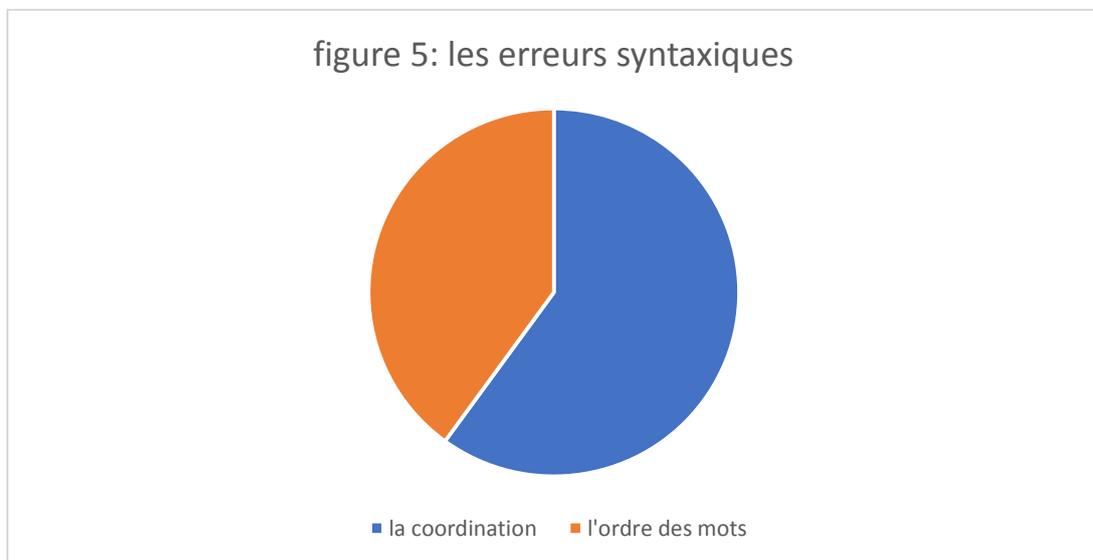
22.4. Erreurs syntaxiques

Type d'erreurs syntaxiques	pourcentages
La coordination	60%
L'ordre des mots	40%

Tableau 5 : pourcentage des erreurs syntaxiques



Comparaison entre les différents types d'erreurs syntaxiques



-Remarque

Le graphique montre que les apprenants commettent des erreurs syntaxiques de 40% ans l'ordre des mots et de 60% dans la coordination des phrases. Les apprenants n'organisent pas leurs idées, ils n'utilisent pas les marques de coordination.

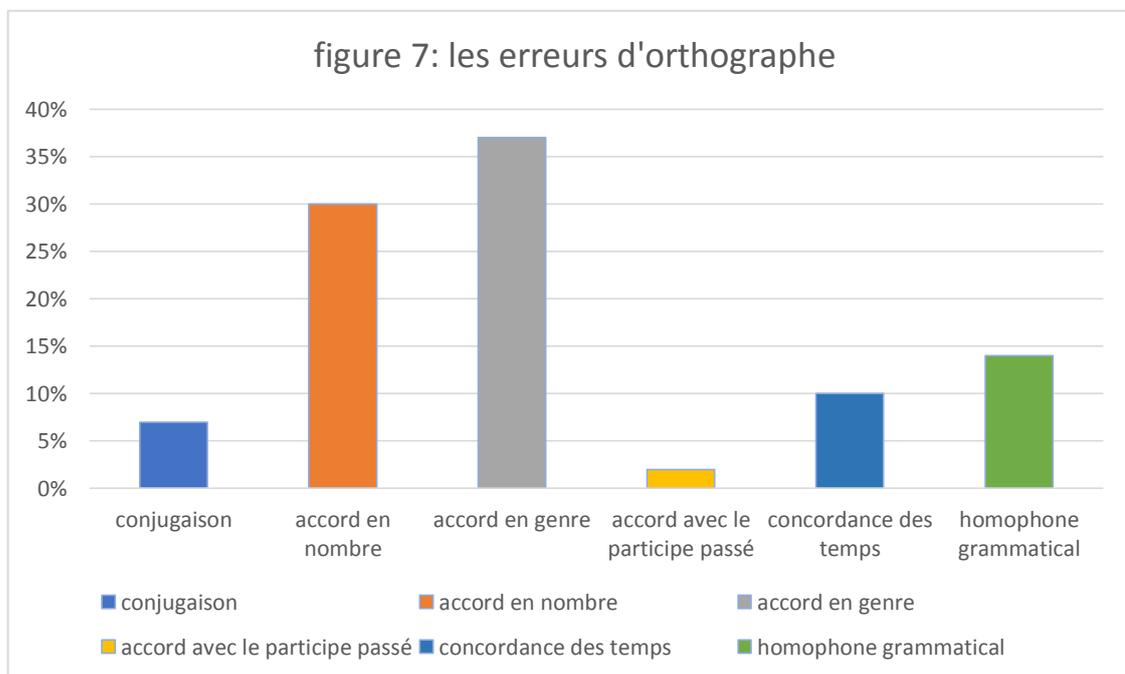
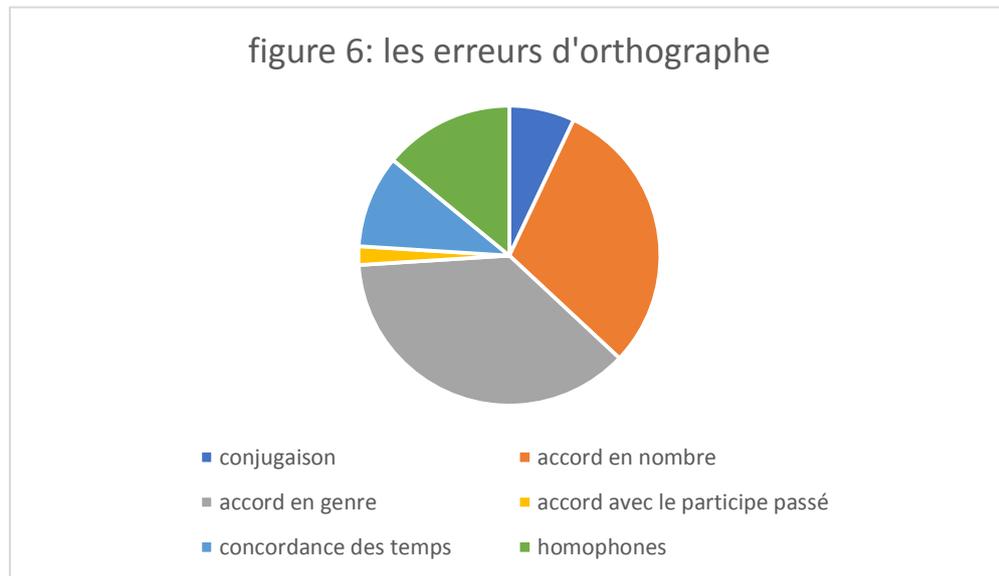
22.5. Erreurs d'orthographe

Types des erreurs d'orthographe	Exemples
Conjugaison	Béni saf et une belle ville. Au lieu de : Béni saf est une belle vie (le présent de l'indicatif)
Accord en nombre (s de pluriel)	On trouve deux mosquée. Au lieu de : on trouve deux mosquées.
Accord en genre	Tedmaya est une belle et grand village. Au lieu de : Tedmaya est un beau et grand village.
Accord avec le participe passé	Je suis née et grandi. Au lieu de : je suis née et j'ai grandi.
Concordance des temps	Les touristes visiteront Oron toujours. Au lieu de : les touristes visitent Oron toujours.
Homophone grammatical	a côté. Au lieu de : à côté.

Tableau 6 : Les différents types d'erreurs d'orthographe

Types des erreurs d'orthographe	Pourcentages
Conjugaison	07%
Accord en nombre	30%
Accord en genre	37%
Accord avec le participe passé	02%
Concordance des temps	10%
Homophone grammatical	14%

Tableau 7 : Pourcentages des types des erreurs d'orthographe



• **Remarque :**

Pour ce type-là, nous avons rencontré pas mal d'erreurs d'orthographe dans les copies des apprenants, ils ont un problème très sérieux lors de la rédaction d'une expression écrite. Les erreurs d'orthographe grammaticales nous permettent de dégager les points de faiblesse des apprenants. Donc, nous considérons que l'orthographe grammaticale est nécessaire dans la remise à niveau des élèves en orthographe.

Conclusion

Après l'analyse des copies, les résultats ont montré que les erreurs commises sont très fréquentes chez les apprenants de 3^{ème} AM. En effet, ils font recours à leur langue maternelle et la traduction littérale et mot à mot de la rédaction, c'est la raison pour laquelle ils trouvent une grande difficulté à matérialiser les idées acquises. Dans ce cas, nous souhaitons fournir des suggestions permettant à réduire les erreurs dans les productions écrites.

Conclusion
Générale

Conclusion Générale

« L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard, mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant se relève fausse, ou simplement inadapté » (G. Brousseau, 1994, P87).

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la diacritique, il est attaché à analyser les erreurs rencontrées par les apprenants de CEM dans la grammaire. Notre recherche porte sur l'analyse des erreurs grammaticales chez les apprenants de 3ème année moyenne dans leurs productions écrites. Notre corpus est composé de 16 copies de productions écrites dans lesquelles nous avons relevé toutes les erreurs commises par les apprenants.

Dans notre premier chapitre, nous avons identifié les erreurs et les décrire puis les expliquer d'un point de vue général. La deuxième partie consiste à rassemble des données en réalisant des productions écrites pour un échantillon de 16 apprenants. Cette partie pratique nous a permis de trouver des données répondant à nos questions de recherche et à confirmer nos hypothèses.

Il est évident qu'analyser les erreurs de grammaire, les traiter et remédier en s'appuyant sur leurs types et leurs impacts, lesquelles sont engendrées de multiples difficultés confrontées par les apprenants de 3ème année moyenne, dans ce contexte, Porquier et Besse soulignent que :

« L'analyse des erreurs doit avoir un double objectifs : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue, ces deux objectifs s'articulant l'un à l'autre permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut de la signification des erreurs » (Porquier, Besse, 1984, P207).

Les résultats obtenus sont montrés que les catégories d'erreurs trouvées dans les écrits des apprenants étaient grammaticales, syntaxiques, lexicales et sémantiques, les erreurs ont été analysées et catégorisées avec pourcentage. Après avoir analyser les erreurs des copies, on a découvert que les apprenant de 3ème AM commettent des

erreurs en français en raison de manque de maîtrise des règles et l'influence de la langue arabe et dialecte.

Ce modeste mémoire nous a permis d'obtenir plus d'information et de lieux comprendre les erreurs commises dans les productions écrites par les apprenants de français langue étrangère en général et de troisième année moyenne en particulier. Pour ce dernier point, l'étude actuelle devrait ouvrir la voie à la plus grande quantité de travail à faire dans ce domaine à l'avenir.

Liste Référence
Bibliographique

Références bibliographiques

1. ROIER, Jean Maurice, Op.cit.
2. Analyse des erreurs de grammaire en production écrite, mémoire de master ; Belmekki Sara
3. Astofli J.P, 2003
4. ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, PARIS, ESF, 1997.
5. Besse et Porquier, 1991 .
6. BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactiques des langues, Paris, Didier, 1991.
7. BOIRON, MICHEL, « *le français, une langue à vivre et à partager* », in *Le français dans le monde* n° 34.
8. CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, « *le point sur la phonétique* », Paris, Clé international, 1993.
9. CORDER in source internet : www.google.fr
10. CORMON, FRANCOISE, L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992.
11. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002
12. CUQ, J.-P (sous la direction), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, éd clé International.
13. D.Maingueneau, 2000, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, p143
14. DEMIRTAS, Lokman, « *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque* » 2008, p 100
15. GERMAIN, CLAUDE, Séguin, Hubert, *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1998, p4
16. GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « *cours de didactique du français LE et LS* », Coll.FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p 178)
17. GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p 182
18. https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignementapprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi16.html
19. J. M. DEFAYS et S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga, Liège, 2003, p 62
20. JEAN-PIERRE ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys, 2008
21. LE MERCIER, LAURENT, *Les itinéraire de découverte : enseigner autrement*, Paris, Hachette, 2002
22. *Le petit Larousse*, p390,1972
23. M.f. NARCY-COMBES, *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, ellipses, Paris, 2005, p102
24. PIAGET, Cité par Françoise Cormon, *L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques*, Lyon, Chronique sociale, 1992, p90.
25. PORCHER, LOUIS, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

Liste Référence Bibliographique

26. RIVENC, PAUL, Cité par ROUHOULLAH RAHMATIA, « *l'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères* », in plumes n°3
27. ROIER, Jean Maurice, « la didactique du français », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002.
28. Source internet : [www. Google](http://www.google.com)
29. STREVEN, P, 1964, Cité par BESSE, H et PORQUIER, R, 1999.
30. TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001.
31. TARDIF, cité par PAUL CYR, stratégie d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998
32. Vigner, Grenard, la grammaire en FLE, Paris, Hachette, 2004.
33. www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf
34. www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm

Les Annexes

La belle ville Huneine

- D'abord, Huneine se trouve à côté de la mer. Elle est connue pour les poissons et les arbres Amérite.
- En suite, dans cette ville on trouve centres de traitement d'eau et Huneine est une ville monument.
- En fin, Huneine attire les touristes grâce aux plages et ports.

Les bamills visiteront
serment cette ville

un
Siga
D'abord, Siga c'est un village
collé se situe près de Rachgoune
En suite, on trouve 3 magasins de
les alimentations manajé, grande mosquée
à côté de la route
Enfin, Siga attire les familles à cause
de ses ruines et est très belle

La belle ville Oran

D'abord, Oran se situe à côté de la mer, elle est connue pour l'aéroport et le port. Ensuite, dans cette ville on trouve les magasins, des cafés, les boutiques, des restaurants contenant de délicieux plats comme Santak rose et Sid Kachari. Enfin, les touristes visitent Oran et les familles l'aiment toujours.

La belle ville Tchédougne

D'abord, Tchédougne se situe dans la wilaya de Ain Témouchent, et elle est existante à côté de la mer. Ensuite, dans cette ville, on trouve des immeubles, des magasins, des marchés, et un stade. Enfin, Tchédougne attire les touristes, grâce à ses plages, les familles la visiteront sûrement.

Production éolienne

Le petit village Siga

Dabard, Siga se situe à côté de la mer, elle est connue pour le ~~port~~ et les poissons.

Ensuite, dans cette ville, on trouve les magasins.

Enfin, Siga attire les touristes et les familles qui visitent ~~ici~~ cette ville.

La belle ville Tadmaya

Dabard, Tadmaya se situe dans wilaya d'Alger. Elle est ~~à~~ à côté de Bin Sade.

Ensuite, dans cette ville on trouve des immeubles, des magasins, des marchés, un stade et des ~~cafés~~.

Enfin, Tadmaya est connue pour l'agriculture.

La belle ville Oran

- D'abord Oran se situe dans l'ouest de l'Algérie, elle est ~~une~~ côtière.

- Ensuite, cette ville est connue pour les poissons et le port et les bateaux ~~commer~~ commerciales.

- Enfin, les touristes visitent Oran toujours surtout en été.

Dans Tadmaya.

- D'abord, Tadmaya est ~~une~~ belle et grand village.

- Ensuite, dans Tadmaya ~~en~~ trouve des magasins qui vendent des vêtements et des alimentations.

- Enfin, elle, riche en paysages ~~est~~ naturel.

le titre

- Je vive dans une commune qui s'appelle Qulhaga, Fedmaya est un petit village où je vis exactement.

- D'abord, quand tu viens là-bà tu trouves plusieurs alimentations et des grossiers dans la population ici ne souffre pas de la manque des alimentati

- Ensuite, il ya aussi un de plus important choses c'est le pharmacie et un policlinique et une primère, C.E.M.

- Enfin, je vous dire soyez les bien venus chez nous puisque malgré que j'essaie de vous informe de ce village je ne trouve pas les mots.

D'abord, la ville de Tifaza, face au cheneua, s'étend l'ancienne ville romaine. pour la visiter,

Ensuite, jusqu'à la mer, bordée de chaque côté par des piliers. C'étaient les portes monumentales de splendide et vastes demeures, l'une des plus belles est la villa des fresques, plus haut s'élève le forum.

Enfin, traverser les pins, sur la mer et sur le cheneua, en sortant du forum! C'est un plaisir de s'engager dans les sentiers étroits sentant bon la lavande, afin de poursuivre cette promenade qui nous donne la joie de la découverte, dans un site enchanteur.

Accès à Tifaza

La belle ville Beni Saf.

D'abord, Beni Saf se situe à côté de la mer, les magnifia qui rendent

Ensuite, dans cette ville, est elle connue pour les poissons et le parti les vêtements traditionnels et modernes.

Enfin, les touristes visitent. Les familles l'aiment toujours.

La Belle Ville Beni Saf

• D'abord, Beni Saf est une ville touristique qui constitue à Ain Temouchent, elle est admirable, calme, riche d'un grand marché des poissons - et à ces côtés les plus magnifiques, fédérés elle connaît de "la ville de poisson"

• Ensuite, ~~entraîne~~ la grande route qui s'appelle "kadikadlou" est large des magasins. Aussi ~~En~~ Beni Saf, il y a le grand cimetière national. Autrement, il y a les ~~feret~~ des vastes ~~feret~~ de Hadid avec les Balas de bois.

• Enfin, Beni Saf est la plus belle ville dans l'est d'Algérie.

l'ouest

Résumé

Notre recherche a pour but de connaître les difficultés et les insuffisants grammaticales rencontrées par les apprenants en 3ème année moyenne, à l'établissement de SIBOUAZZA Abd El Kader (Oualhasa) à Ain Temouchent, et les erreurs qu'ils commettent en production écrite. L'apprenant fait de nombreuses erreurs lors de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Il affronte des difficultés, notamment au niveau de la production écrite. En plus, la non maîtrise des règles de la langue française peut être l'une de ces erreurs. Pour comprendre ce phénomène, nous avons mené une recherche avec un groupe d'apprenants de troisième année moyenne. Notre recherche est basée sur une production écrite destinée aux apprenants qui devaient rédiger une description d'un lieu.

Abstract

Our research aims to know the difficulties and the grammatical under and why they are experiencing the mistakes, they make in their written productions. The learners makes many mistakes when learning French as a foreign language. He faced difficulties, especially in terms of written production. In addition, not mastering the rules of the French language can be one of those mistakes. To understand this phenomenon, we conducted research with a group of third year average learners. This work aims to discover the grammatical difficulties, thus identifying the grammatical errors made by learners in written production. Our research it was based on a written production for learners to describe a place.

ملخص

يهدف عملنا إلى معرفة الصعوبات والنقائص التي يواجهها تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، واستخراج الأخطاء المرتكبة من قبلهم في تعبيراتهم الكتابية. يرتكب المتعلم العديد من الأخطاء عند تعلمه اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. فهو يواجه صعوبات، خصوصا في التعبير الكتابي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عدم إتقان قواعد اللغة الفرنسية يمكن أن يكون أحد هذه الأخطاء. لفهم هذه الظاهرة، أجرينا بحثًا مع مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط. هذا العمل يهدف إلى اكتشاف الصعوبات، تحديد الأخطاء اللغوية. يعتمد بحثنا على إنتاج تعبير كتابي موجه للتلاميذ يتمثل في وصف مكان.