



Centre universitaire Belhadj Bouchaïb d'Aïn-Témouchent

**Institut des lettres et langues
Département des Lettres et Langue française**

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de master de français

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Intitulé :

**LES ORIGINES ET LES DIFFICULTES DE L'ERREUR DANS
LA PRODUCTION SCRIPTURALE.
DANS LA CLASSE DU FLE.
CAS DES APPRENANTS DE 3AS LETTRES ET LANGUES ETRANGRES.**

Sous la direction de

M . BELKADI Mokhtar

Présenté par

- Mlle. ATTIGUI Meriem

- Mlle. AMAMRA Naziha Hena

Membres du jury

Président : M. BEN BRAHIM Hamida (MCA)

Examinatrice: Mme. GHARBI Kerima (MAA)

Rapporteur : M . BELKADI Mokhtar (MAA)

Année universitaire : 2017-2018

Remerciements

Nous adressons nos infinis et sincères remerciements à Allah, le tout puissant, qui nous a donné la patience et le courage pour réaliser notre mémoire.

Nous remercions également notre encadrant M.BELKADI Mokhtar qui a bien voulu diriger notre recherche, nous le remercions aussi pour sa disponibilité, son orientation et sa patience jusqu'à l'accomplissement de notre travail de recherche.

Nos vifs remerciements à Mme HADOU Assia & Mme ATTIGUI Fatima, enseignantes de français au lycée.

Nos vifs remerciements à tous les enseignants de langue française du centre universitaire BELHADJ Bouchaïb d' Ain Témouchent.

Nous remercions surtout nos parents pour leur soutien moral et financier.

Dédicaces

Je dédie le présent travail à ceux qui m'ont soutenue durant toutes mes études.

A mes parents, et surtout ma mère qui, sans elle, je ne serai jamais arrivée à ce palier, celle qui m'a poussée, encouragée à aimer les études.

Cette gratitude va de même à ma sœur Fatima qui m'a beaucoup aidée et soutenue continuellement et sans cesse tout au long de ma recherche.

Ainsi qu'à mes frères, Soulimen et Mohamed, et à ma grande sœur, Asma.

A toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation du présent travail.

A ma chère amie Naziha Hena.

ATTIGUI Meriem

Dédicaces

Avec l'aide d'Allah, le tout puissant, j'ai pu achever ce modeste travail que je dédie à mes très chers parents, Houari et Rahmouna, dont les judicieux conseils ont éclairé mon chemin et mon cursus scolaire.

Mes mots sont presque introuvables pour exprimer toute la gratitude qui remplit mon cœur pour faire honorer mes parents qui étaient toujours patients, compréhensifs et aimables envers moi.

Peut être que vous êtes fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venues de vous.

J'espère que ce travail satisfera la confiance que vous avez à moi.

Ma pensée et ma considération vont aussi à mon frère et mes sœurs : Toufik, Amel, Souhila qui m'ont énormément aidée et à qui je témoigne de leur souhaite tout le succès et le bonheur du monde.

A mes nièces Assil & Jasmine.

A ma meilleure amie Meriem et sa sœur Fatima pour leur soutien.

A mon encadreur Monsieur BELKADI Mokhtar qui a bien voulu diriger mes recherches.

AMAMRA Naziha Hena

Le sommaire :

Introduction générale :.....	1
Chapitre 01 : « L’erreur dans la production écrite ».....	4
Introduction.....	5
1.1. La didactique de l’écrit du FLE en contexte scolaire.....	5
1.2 L’erreur comme concept définitoire :	8
1.3 Les origines et les types de l’erreur dans la production écrite :	11
1.4 Les erreurs linguistiques dues aux interférences :	13
1.5 Les difficultés engendrées dans la production écrite :	17
1.6 La production écrite :.....	17
Conclusion :.....	22
Chapitre 02 : « L’analyse du corpus ».....	24
Introduction	25
2.1. Les erreurs orthographiques :.....	25
2.2. Les erreurs de conjugaison :.....	28
2.3. Les erreurs syntaxiques :	29
2.4 Les erreurs lexicales :.....	32
Chapitre 03 : Questionnaire : « analyse et commentaire ».....	35
Introduction :	36
Analyse et commentaire des questions :	36
Conclusion générale	52
Références Bibliographiques	55
Annexes	63

Introduction générale

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche de fin de Master. Nous avons choisi la didactique comme un domaine de recherche parce qu'elle nous apparaît répondre le plus à nos aspirations professionnelles futures.

Nous nous sommes intéressés dans ce travail aux origines et difficultés de l'erreur dans les productions écrites chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères. ce thème a attiré notre attention parce qu'il est considéré comme un problème majeur pour les enseignants aussi bien pour les apprenants du français langue étrangère.

Nous avons choisi l'écrit et non pas l'oral car l'activité scripturale paraît être considérée comme le pilier de l'acquisition d'une langue étrangère, le français dans notre cas.

En effet, l'enseignement du français langue étrangère pose de nombreux problèmes notamment sur le plan de l'écrit et plus particulièrement sur le domaine de la production écrite surtout au niveau de l'enseignement secondaire.

Pour se faire, nous avons choisi les apprenants du 3^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères car c'est une classe d'examen et la production écrite est évaluée sur 8 points.

Notre recherche porte donc essentiellement sur la production écrite et plus précisément sur le texte argumentatif c'est pour cela nous avons choisi le deuxième projet didactique dans le programme de la 3^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères, intitulé : « le débat d'idées ».

Après l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants et après l'analyse des productions écrites des apprenants du 3^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères qui sont censés de rédiger un texte argumentatif dans le but de défendre leurs point de vue concernant l'immigration ; nous avons trouvé que les apprenants font beaucoup de fautes dans leurs rédactions comme ils ont aussi plusieurs difficultés à rédiger un texte cohérent ou au moins un paragraphe.

Cela nous amène à poser les questions suivantes qui forment notre problématique :

-Où résident les difficultés des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites ?

-Pourquoi ils font plusieurs d'erreurs lors de la réalisation de cette tâche ? Et quel est l'origine de ces erreurs ?

-De ce fait, ces difficultés peuvent être dues aux méthodes utilisées par les enseignants lors de la séance de la production écrite

-Ou peut être parce que les apprenants ne lisent pas.

-Ou bien puisqu'ils n'ont pas la base en langue française dès le primaire.

Dans le premier chapitre de notre travail nous avons donné un aperçu général sur l'erreur dans la production écrite, des types d'erreurs et des difficultés engendrées, et par la suite nous avons parlé des notions clés pour évaluer la compétence scripturale.

Pour le deuxième chapitre, nous avons analysé les types majeurs des erreurs commises par les apprenants dans leurs rédactions selon notre corpus de recherche.

Et nous avons consacré le troisième chapitre à l'observation et l'analyse d'une source de données : le questionnaire.

CADRE THEORIQUE

Chapitre 01 :

L'erreur dans la production écrite

Introduction

Apprendre une langue étrangère n'est plus facile, ou certains apprenants rencontrent des difficultés à pouvoir poursuivre leur formation dans les différents cycles, malgré un enseignement / apprentissage commun pour tous.

Cela peut être dû à plusieurs facteurs :

- Une attitude de rejet de cette langue étrangère ;
- Les apprenants n'ont pas les mêmes capacités d'apprendre ;
- Le bagage à disposition est faible et limite fortement l'expression des idées etc....

Pour atteindre les objectifs du projet pédagogique, l'institution éducative à travers l'enseignement du FLE, insiste sur la maîtrise de l'acquisition de la compétence de communication notamment à l'écrit.

En effet et en particulier à l'école algérienne durant le cursus scolaire, les apprenants sont souvent confrontés à la rédaction de différents types de texte pour les quels, ils doivent mobiliser et développer des savoirs et des savoirs faire, ce qu'on appelle une compétence scripturale, cette activité ne semble pas être une tâche sans Erreurs et Difficultés.

Les apprenants en classe de FLE commettent des erreurs d'ordre orthographique ; normes grammaticales ; et syntaxiques.

Dans ce chapitre, nous avons parlé de la didactique de l'écrit dans le contexte scolaire, ensuite nous avons mis l'accent sur la nouvelle réforme. Puis, nous avons abordé la compétence scripturale en citant les différents types et origines de l'erreur tout en évoquant les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites.

1.1. La didactique de l'écrit du FLE en contexte scolaire

Le choix de travailler sur la production scripturale n'est pas arbitraire, mais il est justifié par le fait que cette activité occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage en classe du FLE, particulièrement au cycle secondaire qualifiant.

Toute production écrite laisse une trace du fonctionnement cognitif du scripteur apprenant, même dans des productions scolaires comme la rédaction ou la dictée. (Hayes et Flower, 1986)¹

¹ BESSE, J-M (dir.). « *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit* ». Paris : Retz, 2003

En effet, la production écrite en classe de langue est le reflet à la fois dans la fréquence, des expressions observées, dans ses prises de risques et dans l'originalité de ses idées.(Carroll97)²

L'écrit en classe de langue est associé à une consigne qui prévoit l'intention de communication. En effet le discours argumentatif retenu dans les programmes officiels, par le genre ou la consigne, définit un objectif de communication précis.

Celui-ci appelle des objectifs fonctionnels dont l'expression morphosyntaxique et lexicale est vue en classe.

Ce contenu linguistique, découvert à l'intérieur d'une situation de communication, est automatisé lors de réemplois. Ceci est d'autant plus vrai si celui-ci se trouve dans un contexte similaire.

En effet, les besoins des apprenants conduisent à l'analyse collective, en classe, d'un support écrit d'une même famille de situations, ayant les mêmes caractéristiques aussi bien structurelles que syntaxiques et morphologiques que celui ou ceux projetés d'être individuellement.

C'est dans le champ de didactique du français comme discipline scolaire. En effet, que l'institution scolaire prévoit l'enseignement de l'écriture, à tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à la classe terminale.³

Pour Reuter (1996 ;p 58) :« L'écriture est une pratique sociale, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations et d'opération, par lesquelles un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil sur support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné »⁴

La précision de la définition permet un certain nombre d'explications qui problématisent la place de l'écriture dans les apprentissages. Dire que c'est une pratique sociale, c'est par exemple dégager son apprentissage de l'acquisition de techniques rudimentaire et cumulatives pour insister au contraire sur les relations de l'écriture avec l'histoire de l'élève, son rapport au monde et à toutes les pratiques qui le lient aux autres.(Barré de Miniac, 2000)

² CARROLL, M. & STUTTERHEIM, Ch., « Relations entre grammaticalisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère » Acquisition et Interaction en Langue Etrangère(AILE) ,1997. Vol, pp.14-19.

³ BARRE DE MINIAC, C. (2000), « Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactique », Presses Univ. Septentrion. P93

⁴ REUTER, Y. « Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture », Paris, E, S, F, 1996, p58.

Une didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture. Longtemps centrée sur les contenus, la didactique s'est préoccupée de lexique ; syntaxe et d'orthographe et l'écriture était avant tout une préoccupation de professeur de français.

1.1.1 L'approche par compétences

Selon Gérard Scallon : « *L'approche par compétence met l'accent sur la capacité de l'élève à utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école tout comme dans la vie* »⁵

L'approche par compétence c'est une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses compétences et habilités afin de résoudre les problèmes. Elle s'appuie sur la capacité de l'élève à utiliser concrètement ce qu'il a reçu comme savoir à l'école dans des tâches et situations nouvelles mais aussi complexes.

L'approche par compétence traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève sur les actions et réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. L'approche par objectif qui a précédé cette nouvelle approche était centrée sur l'acquisition des processus intellectuels, l'élève ne comprend pas ce qu'il apprend, il reçoit l'information mais il ne mobilise pas ses facultés intellectuelles ni ses processus intellectuels, son activité se limite à accumuler les informations données par son maître. Il n'y a pas de dialogue entre l'enseignant et l'élève ni cet échange entre l'élève et ses pairs. L'approche par compétences vient combler les lacunes et les insuffisances de l'ancienne approche. L'approche par compétences suscite l'apprenant à concevoir les connaissances, à penser, à mettre en œuvre l'apprentissage, en ce sens l'élève va participer activement à sa formation par l'action. Puisque l'approche par compétences vient de concilier ces deux façons de penser, l'enseignement et apprentissage, l'élève participe lui-même à sa formation par l'action quand il est impliqué véritablement dans des tâches qui nécessitent sa motivation.⁶

⁵ SCALLON, G « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* », Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p124

1.1.2 La compétence scripturale

Définie par Dabène (1987) comme : « la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoirs faire et de représentation concernant la spécificité de l'ordre du scriptural »⁷

Cela exige que l'apprenant doit être capable de comprendre et de choisir ses termes ; d'organiser son plan ; d'enchaîner et relier régulièrement ses idées et de structurer tout cela dans un produit fini bien déterminé.

« Le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particulier et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité » (Jean-François Haleté.1989 a : 8)⁸

L'écrit est une compétence très complexe qui se construit et se développe tout au long d'une vie. On peut distinguer dans l'acte d'écrire trois composantes : la graphomotricité ; l'orthographe et la rédaction.

Nous savons qu'un écrit est une tâche particulièrement exigeante pour le jeune scripteur et ne peut se faire sans l'automatisation de certaines de ces composantes.

Si l'automatisation ne se fait pas ou si les ressources attentionnelles sont limitées, il se produit une surcharge cognitive, c'est-à-dire l'élève n'a plus d'énergie mentale pour effectuer une tâche déterminée.

1.2 L'erreur comme concept définitoire :

1.2.1 La Définition de l'erreur : est défini selon le dictionnaire LARROUSE, acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux : commettre une erreur.

La Définition didactique : en didactique des langues, l'erreur est une chose fréquente dans le processus d'apprentissage qui ne devrait pas être négligée, mais analysée, corrigée de façon différente et remédie.

Selon S.P.Corder cité par O4Neil Charmain (1993, p83) « Les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même parce que l'on peut considérer le fait

⁷ DABENE, M, « L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle », Bruxelles-Paris : De Boeck (prismes-Editions Universitaires), 1987, p14

⁸ HALETE.J.F, « Savoir écrire-savoir faire » pratiques, 1989 a :8 , 61, pp.3-28

de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant à de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est entrain d'apprendre»⁹

L'apprentissage d'une langue étrangère diffère de celui de la langue maternelle. L'apprenant est influencé par les connaissances de sa propre langue dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie du langage, de la sociolinguistique etc....

Les apprenants algériens apprenant le français comme une langue seconde, dite étrangère. La langue maternelle et la langue française n'ayant pas la même origine, ni la même évolution ces différences franchir progressivement une série d'obstacles, et une grande difficulté aux lycéens algériens de 3^{ème} AS, ou n'ayant qu'une compétence transitoire linguistique et communicative, comment inévitablement des erreurs.

Selon C.Perdue : « *Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la striction de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs* »¹⁰

L'erreur n'a pas toujours le même statut, chacun de ces statuts correspond à un modèle pédagogique bien spécifique, J.P.Astolfi en dénombre trois :

- 1- L'erreur peut être assimilée à une faute, selon le modèle transmissif, c'est en quelque sorte un raté de l'apprentissage que l'élève aurait du parer. Une évaluation posteriori pourra la corriger.
- 2- Deuxièmement l'erreur peut être associé à une bague. Dans ce modèle béhavioriste l'erreur est commise car une connaissance défectueuse n'est glissée, en quelque sorte au milieu des autres connaissances pour remédier à cette erreur il faudra un traitement à priori pour la prévenir.

Les béhavioristes décomposent chaque séance en étapes élémentaires pour renforcer positivement chaque acquisition partielle, plutôt par récompense que par section mais rien ne garantit qu'au comportemental correspondra le mental. L'erreur est toujours considérée comme une faute car le maitre aura tout fait pour que l'élève réussisse (Astolfi, 1997)

⁹ CORDER, S.P, « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* »Revue langages n°5 7,1980-p13

¹⁰ PERDU, C. : « *L'analyse des erreurs : un bilan pratique* », -Revue Langages n°57,1980-p94

- 3- Enfin toujours, selon Astolfi l'erreur est un obstacle, ce n'est plus une erreur déniée mais une erreur positive.

Ce modèle constructiviste affirme que l'erreur est en fait due à une difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné.

Cette erreur sera corrigée au moment même ou elle a lieu, pour que l'élève ne la garde pas en mémoire. L'erreur est considérée comme une ignorance donc elle est nécessaire pour enseigner.¹¹

1.2.2 Définition de la lacune :

Selon le dictionnaire LAROUSSE la lacune est :

1. espace vide dans l'intérieur d'un corps.
2. interruption dans un texte : *Les lacunes d'un vers.*
3. ce qui manque à une chose ; insuffisance : *les lacunes d'une éducation.*¹²

A travers cette définition nous dirons qu'une production écrite lacunaire est une production où il y a un manque de savoir, une insuffisance dans l'outillage référentiel.

Il est nécessaire que l'apprenant doit avoir des représentations référentielles.

1.2.3 La différence entre la faute et l'erreur :

Une faute c'est un manquement à une règle (moral ; scientifique ; artistique...), à une norme, alors qu'une erreur, n'est rien d'autre qu'une méprise, une action inconsidérée, voire regrettable, un défaut de jugement ou d'appréciation. Selon Gheorghe Doca « les fautes sont liées à la performance »¹³ ainsi S.P.Corder propose d'appeler désormais « fautes » les erreurs de performance et de réserver le terme « d'erreur » aux erreurs systématiques des apprenants.

D'après cela, la faute est liée à la performance ou au non respect d'une norme ou d'une règle et l'erreur elle est inconsciente, involontaire, un défaut de jugement ou encore liée à la compétence (car elle est causée de manque de connaissance suffisante de la règle)

¹¹ ASTOLFI, J.P, « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, E, S, F, 1997 p117

¹² LAROUSSE, S, « *Larousse* », Maury-Eurolivres à Manchecourt, France, Mai2004, p238

¹³ DOCA, G, « *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* », Publication de la Sorbonne, 1981, p250.

1.3 Les origines et les types de l'erreur dans la production écrite :

Dans la didactique des langues étrangères, il existe cinq types d'erreurs. Selon Christine Tagliante, ce sont les « *erreurs de types linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* » (Tagliante, 2001 : pp 152,153)¹⁴

Mais pour la production scripturale et son évolution nous avons retenu la typologie d'erreurs de J.P.Astolfi (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs.

1.3.1 Les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail donné à la classe :

Dans la vie scolaire de l'élève la consigne est le chemin qui mène aux apprentissages, comprendre ce qu'il est demandé de faire, aide l'élève à apprendre et à construire son savoir.

La consigne ne doit pas être trop vague ni trop bavarde. Pour une meilleure compréhension des consignes les enseignants sont censés d'employer des formules claires et définies et de bien choisir les verbes d'action ainsi que d'introduire un lexique spécifique pour chaque discipline.

La consigne peut être courte ou longue mais elle doit surtout focaliser l'attention de l'apprenant et pour faciliter la tâche il est préférable que cette dernière soit précise et explicite.

Astolfi propose une gamme d'exercices permettant aux élèves de décoder l'implicite des consignes, par exemple il propose d'analyser quelques « pièges » recherche les rapports entre les exercices et les leçons qui précèdent, de distinguer ce qui est utile et essentiel dans un exercice. De choisir « la bonne question » de rédiger des consignes correspondantes à une réponse donnée.

1.3.2 Les erreurs résultantes d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes :

D'une part, les habitudes scolaires produisent des constructions erronées mais assez cohérentes par rapport à des règles connues, sur généralisées ou l'élève doit comprendre qu'à l'école, il existe un usage spécifique du langage, pour les élèves de l'éducation prioritaire, ce langage est souvent éloigné du langage dont ils ont l'habitude très contextualisé, centrée sur la communication, le vécu et la connivence.

¹⁴ TAGLIANTE, C, « *La classe de la langue* », Paris, clé international. Coll. Techniques de classe, 2001, p 152.

A l'école le langage accompagne les apprentissages en train de se faire ; la transformation de l'expérience en savoir, et il est un outil majeur de conceptualisation.

D'autre part, l'apprenant trouve des difficultés à décoder les implicites de la situation, pour J.P.Astolfi : « *les règles sont connues, mais moins leurs limites d'emploi, d'autres résultent d'une élaboration coutumière sans lien avec la maîtrise d'un système global* » - J.P.Astolfi (2011)¹⁵

1.3.3 Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves :

Selon G.Bachelard, cité par J.P.Astolfi (1997), la notion d'obstacle résume l'idée de représentation faite par l'apprenant sur ce qu'il connaît précédemment. « *On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation*»¹⁶

Il ajoute que les obstacles apparaissent durant l'action lorsque l'apprenant emploie des moyens qui n'étant pas certainement adéquats, ce qui le conduit à perpétrer des erreurs.

1.3.4 Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :

Ce type concerne surtout, la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation et le réinvestissement. L'enseignant prend conscience que chaque apprenant a sa propre manière de penser et sa méthode de résoudre un problème.

1.3.5 Les erreurs portant sur les démarches adoptées :

L'apprenant choisit d'une manière spontanée une démarche différente à ce que l'enseignant attend de lui ou contraire à la règle commune. Ce choix de stratégie de la résolution du problème semble comme étant une erreur qui entrave l'opération.

1.3.6 Les erreurs dues à une surcharge cognitive :

Il s'agit de la mémorisation du savoir et à la charge mentale des différents aspects. Elle dépend de la capacité sélective de la mémoire à court terme, si elle est de faible capacité de sélection et de détention de l'information à cause d'une mauvaise concentration ; cela affecter l'enrichissement de la mémoire à long terme.

¹⁵ ASTOLFI, J.P, « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, E, S, F, 2011 p117

¹⁶ BECHELARD, G, « *La formation de l'esprit scientifique* », Paris, Librairie philosophique véricin, 1938, 1er édition, p13

Ici l'enseignant doit prendre en compte le niveau de la mémoire de ses apprenants et essayer de décomposer l'activité et de faire une évaluation pour que ses apprenants puissent réviser leurs écrits.

1.3.7 Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline :

Certaines situations problèmes exigent à l'apprenant de faire inconsciemment un transfert négatif d'une discipline à une autre à cause d'une mauvaise interprétation, ce dernier ne peut plus distinguer entre leurs traits de surface et leurs outils communs. J.P.Astolfi a nommé cette erreur « le transfert des connaissances entre les disciplines » Pour éviter ce genre d'erreur nous proposons que l'enseignant doit identifier les énoncés spécifiques de chaque discipline et les faire comprendre à ses apprenants.

1.3.8 Les erreurs causées par la complexité propre du contenu :

Le contenu pourrait être une cause majeure d'erreur s'il est difficile ou complexe, dans ce cas là l'apprenant trouve une grande difficulté pour qu'il puisse décoder les mots clés du contenu. Dans ce cas, il est préférable que l'enseignant analyse les données pour faciliter la tâche à ses apprenants et avoir un résultat attendu (positive).

1.4 Les erreurs linguistiques dues aux interférences :

L'Algérie comme étant un pays plurilingue grâce à plusieurs facteurs et surtout coloniaux, les apprenants transfèrent le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue comme dans la langue cible. De ce fait, les interférences négatives provoquent des problèmes d'apprentissage, ou les apprenants commettent des erreurs sur des différents plans en plusieurs domaines.

Donc l'erreur peut avoir d'autres types et origines ; des erreurs linguistiques dues aux interférences interlinguales ainsi que des erreurs linguistiques dues aux interférences intralinguales.

D'abord, qu'est ce que nous entendons par interférence ?

On dit qu'il y a interférence «*quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1.*»(Kannas, 1994: 252).¹⁷

¹⁷KANNAS, 1994: 252 cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/8964> consulté le : 11/05/2018 à 16h

Pour Hamers (1994: 178), «L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent».¹⁸

D'ailleurs, l'interférence est un phénomène d'interactions, avec des influences mutuelles entre deux ou plusieurs langues surtout sur la structure de la langue.

1.4.1 Les Erreur linguistique dues aux interférences interlinguales :

Selon oztokat, 1993 :69) « les interférences interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatif que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre»¹⁹

Nous sommes en mesure de générer des erreurs de type linguistique sur la base d'étude des erreurs les plus fréquentes pour le français.

Il s'agit ici des erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques ; phonétiques.

1.4.1.1 Erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques :

Il est aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des difficultés majeures au niveau de l'écrit.

- Erreurs dans la classe grammaticale des déterminants du nom :

Ex : **une** avion au lieu de **un** avion

Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par interférence, ou la majorité des sujets algériens utilisent des noms français en arabe dialectal, mais en remplaçant l'article français par celui de l'arabe dialectal « El ».

- Erreur dans la classe grammaticale des prépositions :

Ex : les élèves n'arrivent pas **de réussir** au lieu de **à réussir**.

- Erreur dans la catégorie du verbe :

¹⁸ HAMERS, 1994: 178 cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/8964> consulté le : 11/05/2018 à 16h

¹⁹ ÖZTOKAT, N. 1993. « Analyse des erreurs/analyse contrastive ». Grammaire et Didactique des langues, n°590, p69.

Ex : Des jeunes qui **aime émigrer** au lieu de des jeunes qui **aiment émigrer**.

Les formes « aime émigré/ aiment émigrer » possèdent les mêmes représentations phoniques à l'oral.

1.4.1.2 Erreur dues aux interférences phonétiques :

Dans le domaine de la phonétique, chaque langue a ses caractéristiques spéciales. Qui présupposent un système différent, ce qui amène à la difficulté de la perception lorsqu'on apprend une langue étrangère.

« Dans le cadre d'un bilinguisme successif et plus encore d'un apprentissage plus tardif encore de l'autre langue, la plasticité et le filtre phonologique joueront un rôle nonnégligeable sur la perception-articulation des phonèmes de l'autre langue » Jérémi SAUVAGE²⁰, L'enseignement des langues vivants étrangères à l'école.

Ex : **l'éléphant** pourra être perçu et prononcé comme **l'éléfon**.

L'origine de ces erreurs se situe au niveau des habitudes articulatoires de l'arabe qui ne connaît pas de voyelles intermédiaires entre le **a**, le **i** et le **u**. Bien qu'elle soit présentée en arabe dialectale, la voyelle **e** (une voyelle intermédiaire) constitue aussi chez un bon nombre de locuteurs algériens une des difficultés articulatoire du français.

1.4.2 Erreur linguistique dues aux interférences intra linguales :

« Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère » (Ozatokat, 1993 :70)²¹

On parle ici de l'erreur lexicale et de l'erreur grammaticale, mais de quoi s'agit-il exactement ? Et comment différencier ces deux types d'erreur ?

Commençons par les fautes lexicales, elles sont appelées également fautes d'usage, elles concernent les erreurs quant à l'écriture de certains mots.

➤ L'orthographe des mots homonymes ou homophones :

Les mots qui ont la même prononciation mais ils ne s'écrivent pas de la même façon :

²⁰ SAUVAGE,J, cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/5783> le 12/05/2018 à 10h

²¹ ÖZTOKAT, N. 1993. « Analyse des erreurs/analyse contrastive ». Grammaire et Didactique des langues, n°590, p.70.

Ex : le mot « **vert** » qui signifie la couleur, « **vers** » qui signifie le vers de terre et le « **verre** » dans lequel on boit. Si on fait une erreur dans ce mot là, et bien on va dire que c'est une erreur lexicale.

➤ Les erreurs relatives aux consonnes doubles :

- Les erreurs lexicales incluent aussi les erreurs relatives aux consonnes doubles, les mots à consonnes doubles sont source d'erreur lors d'une rédaction :

Ex : écrire « mourrir » au lieu de « mourir ».

➤ Les erreurs en rapport avec les mots difficiles :

Ex : amphore, les apprenants écrivent amphore avec **f**, parce qu'ils ont l'envie de mettre **f** au lieu de **ph**.

De ce fait, Laniel. (2005, p.80) constate que « *les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent ont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible* »²²

Nous estimons que ces erreurs lexicales montrent l'incapacité d'employer correctement le vocabulaire de la langue cible.

- Passons aux fautes grammaticales, elles portent sur la méconnaissance de certaines règles grammaticales et la non-maitrise de la conjugaison :

➤ Les erreurs relatives à l'accord :

Ex : -Participe passé « elle est parti » au lieu de « elle est partie ».

-Adjectif « des hommes grand » au lieu de « des hommes grands ».

➤ Les erreurs de conjugaison :

Ex : « je parles » au lieu de « je parle »

²² LANIEL, D. 2005. « Le vocabulaire en français langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur. In Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, vol. 25, no2, p80

1.5 Les difficultés engendrées dans la production écrite :

D'ailleurs, apprendre à produire des textes en langue étrangère c'est apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, avoir écrit c'est avoir une stratégie de production de textes puisque l'écrit consiste en bagage linguistique, à la réflexion, à la réflexion, à la sélection, et au raisonnement.

L'ensemble des recherches menées sur les processus d'écriture en langue étrangère montre que l'apprenant rencontre des difficultés spécifiques. Wollf 1991 classe les difficultés en trois types :

- Difficultés linguistiques, sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la langue seconde des stratégies rédactionnelles pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d'ordre socioculturel puisque chaque langue a ses caractéristiques rhétoriques propres que l'apprenant ignore. Et là quand on parle des apprenants au secondaire algérien, il est difficile de lui faire acquérir les spécificités culturelles du français car il l'apprend avec l'ensemble d'autres matières.

Aussi ces travaux ont montré que les processus d'écriture en langue maternelle et ceux en langue étrangère sont similaires. Il s'agit de trois opérations récursives qui sont mobilisées au cours du processus rédactionnel : la planification, la mise en texte et la révision.

En effet, l'apprentissage de l'écrit n'est pas un processus linéaire, il passe par essais ; tâtonnements ; difficultés ; erreurs ; échecs... il y a donc pour les apprenants un endroit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte.

1.6 La production écrite :

« Est une acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »²³

Alors la production est une activité complexe qui regroupe deux aspects : d'une part, un aspect individuel ; lorsque l'apprenant exprime ses idées , ses sentiments , ses intérêts , ses préoccupations et il les traduit ensuite dans des écrits, et d'autre part un aspect social , lorsqu'il communique ces écrits à l'autre. Cette communication nécessite également une mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'apprenant sera capable de les maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

²³ http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmà_1-4/docs/prog3e-pe.pdf consulté le:15/05/2018 à 11h

L'acquisition de la production écrite est liée étroitement à la lecture car ces deux compétences « la lecture et l'écriture » se développent simultanément, de façon parallèle et interdépendante, donc elles doivent être enseignées en même temps.

Les apprenants avant leur entrée à l'école possèdent déjà un nombre de connaissances reliées à l'écriture qui vont se manifester graduellement dans leurs études partant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

Dans une classe où le français est enseigné comme une deuxième langue, l'enseignant vise à apprendre à ses apprenants, le français comme un outil d'apprentissage et de communication, il doit aider l'apprenant à faire une relation, un lien logique de ce qu'il connaît et ce qu'il a appris dans sa langue seconde (le français).

1.6.1 Les processus de rédaction :

Nous trouvons très important de citer et décrire les différentes qui entrent en jeu lorsqu'un rédacteur écrit un texte, PIOLAT et ROSSEY 1992, présentent de façon complète les quatre éléments qui interviennent dans le processus rédactionnel : la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

❖ La planification :

Cette activité contient trois sous-processus :

1-La conception : permet le rédacteur de tirer et prendre de sa mémoire à long terme, les informations nécessaires dans rédaction ou une partie de sa rédaction. C'est au niveau de cette phase que l'apprenant peut rédiger quelques idées sur son brouillon ou il peut réaliser le plan de sa rédaction.

2-L'organisation : elle lui permet d'organiser ou de classer les informations selon des critères propres : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des techniques ou des stratégies qui lui aident à mettre en relation les informations, telles que les flèches ou les liaisons.

3-Le recadrage : il sert une phase d'évaluation de la pertinence des deux premiers processus. Ces trois sous-processus s'enchaînent de façon automatique en très rapide, ils sont récurrents, mais ils ne se déroulent pas forcément dans cet ordre.

❖ **La textualisation :**

Elle permet au rédacteur ou à l'apprenant de classer et d'enchaîner les différents éléments de la mémoire de travail en un texte ; tout ça se fait en respectant les principes de la langue (**la cohésion, connexité et la cohérence du discours**)

- ❖ **La révision :** cette phase sert d'un côté, l'évaluation de la production écrite et d'autre côté, l'adéquation du plan de compositions aux buts définis durant la planification. Cette phase permet à l'apprenant de relire son texte en vue de détecter des erreurs ou des manquements.

1.6.2 Les notions clés pour évaluer la compétence écrite

❖ **La cohérence :**

On dit qu'un texte est cohérent, lorsqu'on sent qu'il y a un fil qui enchaîne ses termes, ses idées et ses paragraphes. Par conséquent, la cohérence est considérée comme la qualité globale du texte. Un texte cohérent, lorsque le lecteur voit comme une identité, comme un tout.

La cohérence n'est approuvable que lorsque les connaissances que porte le texte soient communes entre ce dernier et lecteur, et on parle de l'incohérence quant le lecteur ne comprend pas le texte.

Il y a deux types de cohérence :

*La cohérence implicite : on rencontre ce genre de cohérence dans les textes qui sont difficile à décoder, ils prennent beaucoup du temps et d'effort pour les comprendre.

*La cohérence explicite : on trouve ce type de cohérence dans les textes qui sont faciles à décoder c'est-à-dire à comprendre, c'est pour cela qu'il est souhaitable que les apprenants évitent le plutôt possible la polysémie dans leurs rédaction, donc, ils doivent rédiger des textes à cohérence explicite pour faciliter la tâche de l'enseignant lors de la correction de leurs écrits.

❖ **La cohésion :**

Les deux notions : la cohérence et la cohésion paraissent identiques pour beaucoup de linguistes, mais pour d'autres la cohésion représente une conséquence de la cohérence. Par ailleurs, il y a des différents éléments linguistiques qui produisent la cohésion textuelle, parmi lesquels nous citons :

*L'anaphore : est une figure de style qui permet au rédacteur de reprendre un élément déjà cité dans son produit, elle aide à éviter la répétition et de donner une charge sémantique au texte.

*La cataphore : comme l'anaphore, la cataphore permet d'éviter la répétition et de créer un élément de suspens, parce qu'elle ne reprend pas seulement un élément déjà cité dans le texte mais de le reprendre par rapport à ses référent, et elle peut se situer à l'extérieur.

❖ **La connexité :**

C'est l'utilisation des connecteurs et des articulateurs logiques qui aident le rédacteur à structurer et à hiérarchiser l'ensemble des phrases et des paragraphes de son texte, ce qui facilite la tâche de décodage pour le lecteur.

*Les connecteurs : ceux sont des mots qui permette d'organiser ; relier ; enchaîner et hiérarchiser les phrases ; les idées et les paragraphes d'un texte, selon les liens qu'ils expriment et selon leurs fonctions. Nous avons trois grandes branches :

-Les connecteurs d'organisation ;

-Les connecteurs temporels ;

-Les connecteurs argumentatifs ;

*Relation de cause : les connecteurs qui expriment la cause : parce que, puisque, comme, étant donné que, du fait que, car, à cause de, etc.

*Relation de conséquence : les connecteurs qui expriment les conséquences : alors, donc, par conséquent, si bien que, c'est pourquoi, si...que, ainsi, aussi (au début de phrase ou de proposition)...etc.

*Relation d'opposition : les connecteurs qui expriment l'opposition : alors que, tandis, mais, en revanche, cependant, toutefois, au lieu de, cependant, etc.

*Relation de concession : les connecteurs qui expriment la concession : même si, bien que, quoique, quoi que, malgré, en dépit de, etc.

❖ la ponctuation :

Elle représente l'ensemble de signes qui permettent l'organisation et la présentation du texte écrit, elle joue un rôle très important dans l'organisation des idées et des paragraphes, elle peut parfois remplacer un connecteur.

La ponctuation peut avoir trois niveaux :

*Au niveau des mots : « traits d'union, apostrophe, point abrégatif

*Au niveau des phrases : « l'alinéa, le point, le point –virgule, la virgule, etc.

*Au niveau de texte : » ensemble des blancs qui donnent au texte sa forme, le plus petit blanc étant alors l'alinéa.

1.6.3 L'évaluation de la production écrite :

L'évaluation se fera en principe d'ordre : diagnostique, formative et finalement sommative.

Dans la production écrite, l'apprenant doit prendre en compte : le contenu, le style, l'organisation des idées et des règles de langue parce qu'ils représentent les aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture :

**Le contenu :*

Le contenu d'un écrit reflète ou justifie le choix et la pertinence des idées et des informations que l'apprenant veut transmettre, mais il ne faut pas négliger le rôle du contenant, parce que parfois il montre le type de texte sans le lire et le donne une valeur organisationnelle et esthétique.

**le style :*

Le style se manifeste à travers l'utilisation de différents éléments linguistiques qui enrichissent le travail et le donne plus de charge sémantique, tels que : les synonymes, les antonymes, les différents types de phrases, les figures de stylesetc. et tous ce qui peut donner au texte une touche personnelle plus originale pour attirer et inciter le récepteur en générale et le correcteur (l'enseignant) en particulier.

Ces éléments doivent être dans une perspective communicative.

**L'organisation du texte :*

La visée de la communication doit être claire et précise pour que l'apprenant puisse connaître les stratégies d'engagement et d'enchaînement logiques de ses idées et les informations qu'il veut transmettre pour que son message soit clair et précis, donc, il doit utiliser les connecteurs logiques qui expriment les différents rapports pour enchaîner ses idées et les paragraphes de son texte.

**Les règles de langue :*

Pour ses écrits soient bien formuler, l'apprenant doit utiliser correctement : l'orthographe, les règles grammaticales , la ponctuation, le lexique, la syntaxe et le vocabulaire convenable à chaque sujet.

Conclusion :

Nous avons vu dans ce chapitre tout ce qui concerne l'erreur dans la production écrite et les difficultés rencontrées par les apprenants ,ensuite nous avons parlé de la production écrite et les notions clés pour évaluer la compétence scripturale, et par la suite, dans le deuxième chapitre nous allons analyser les erreurs commises par les apprenants selon notre corpus de recherche.

CADRE PRATIQUE

Chapitre 02 :

L'analyse du corpus

Introduction

Dans ce chapitre, nous avons travaillé d'une façon particulière sur les types majeurs d'erreurs commis par les apprenants dans leurs rédactions qui présentent notre corpus de recherche.

Le but de notre étude est de cerner les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de la rédaction de leurs écrits et du texte argumentatif d'une façon particulière.

D'après l'analyse que nous avons faite, nous avons remarqué que la majorité des erreurs commises par les apprenants sont de différents types, mais nous avons focalisé notre analyse sur quatre(4) types majeurs :

- 1- Des erreurs orthographiques ;
- 2- Des erreurs de conjugaison ;
- 3- Des erreurs syntaxiques ;
- 4- Des erreurs lexicales ;

2.1. Les erreurs orthographiques :

Dans ce type d'erreur, les apprenants font en quelque sorte, une certaine confusion entre les mots qui ont le même son ou la même prononciation ; c'est ce qu'on appelle : les homophones.

Exemple 1 : *l'immigration et magnifique.*

Dans cet exemple , ils confondent entre « **et** » :la conjonction de coordination et « **est** » le verbe « **être** » avec le troisième pronom du singulier « **il** ».

Exemple 2 : *une destination indirecte a la mort.*

Dans ce deuxième exemple, ils confondent entre la préposition « à » et « a » l'auxiliaire « avoir » avec le troisième pronom du singulier « **il** ».

Exemple 3 : *les jeunes adolescents sont les plus toucher*

-Parce qu'elle est développer.

Dans ces deux phrases, les apprenants utilisent « er » marque de l'infinitif au lieu de « é » marque du participe passé parce qu'ils ont la même prononciation.

Exemple 4 : *ils pensent qu'elle présente des bienfaits mes elle provoque des risques.*

Ici les apprenants utilisent « mes » l'adjectif possessif au lieu de « mais » la conjonction de coordination, pour la même raison parce qu'ils se prononcent de la même façon, alors que dans cette phrase il s'agit d'une opposition, le mot juste à employer est « mais » la conjonction de coordination qui exprime l'opposition.

Dans ce cas là peut être l'erreur due au manque d'attention ou bien due car les apprenants écrivent les mots comme les entendent en inventant des graphies.

On outre, Cogis et Brissaud (2003) constatent que les apprenants ont des connaissances qu'ils appliquent dans les exercices mais qu'ils ont du mal à les transférer dans une autre situation par exemple, les apprenants savent que « a » est le verbe « avoir » et qu'il peut être remplacé par « avait » mais en situation de production écrite ils risquent d'écrire : « Emma à une sœur ». *le transfert des connaissances ne se fait pas directement, il demande du temps et de l'entraînement.*

Dans le même contexte et dans une autre classe des langues d'une autre établissement, ou les apprenants sont censés de produire un texte argumentatif concernant le travail de la femme et ils commettent les mêmes erreurs au niveau d'orthographe.

Exemple 5 : « *le travail de la femme est un sujet très important.* »

Dans cet exemple , l'apprenant a écrit le mot « femme » avec « a » au lieu de « e », il l'a écrit comme il le prononce ,dans ce cas là, la voyelle « e » lorsqu'elle est suivie de deux consonnes , elle se prononce « a » comme : évidemment, fréquemment, différemment ...etc.

Et l'explication la plus simple que nous avons trouvé est ici : « *les consonnes nasales doubles nn et mm sont des graphies historiques ; elles correspondent à une prononciation : voyelle nasalisée +consonne nasale (une année ãne), un homme (om), une femme (fãm), la grammaire (gRãmeR). La voyelle nasalisée au xl, s'est ensuite dénasalisée, aux xv –xvll siècles, le plus tardivement pour le on (on). On a donc d'abord écrit an pour (ã) +2ème consonne n. »²⁴*

Par ailleurs, nous avons remarqué que les apprenant ont un problème du **majuscule** c'est-à-dire de placer la majuscule dans la phrase, or, nous savons tous la règle qui dit : « **la phrase commence par une majuscule et se termine par un point** ».

Partons de cette règle, la majuscule se met au début d'une phrase ou après un point final, ou bien lorsqu'il s'agit d'un nom propre ; mais, ce que nous avons remarqué est que les apprenants utilisent la majuscule d'une façon aléatoire

1-au milieu de la phrase :

Exemple : « ...un grand développement au niveau de notre Société »

2- après le point-virgule :

Exemple : « Aujourd'hui ; L'immigration a été marqué un grand développement... »

Ici dans ce cas, la règle grammaticale dit : quand une phrase a un lien étroit avec celle qui précède, elle en est séparé par un point – virgule et non pas

²⁴ <https://french.stackexchange.com/questions/8239/pourquoi.certaines-e-se-prononcent.ils-a>.
Consulté le : 09/05/2018 à 9h

un point ... le point –virgule peut terminer une phrase, mais il ne termine jamais un texte. On ne met pas de majuscule au mot qui suit le point –virgule, sauf s’il s’agit d’un nom propre.²⁵

Ces erreurs sont dues peut être parce que les apprenants ne distinguent pas entre la majuscule et la minuscule.

Les autres erreurs sont des erreurs qui concernent la forme du mot, par exemple : « pour *imigrer* » et « aujourd’hui, *l’imigration* a été marqué un développement. »

-le mot : « *immigration* » s’écrit avec deux « **m** », mais les apprenants l’écrit avec un seul « **m** ».

2.2. Les erreurs de conjugaison :

Dans ce type d’erreur, nous avons détecté deux forme d’erreur :

A-Au niveau du choix du temps verbal :

C’est le cas des phrases suivantes :

1-« *les adolescents croyant que le fait d’immigrer..* »

L’apprenant ici, a utilisé le participe présent au lieu d’utiliser tout simplement le présent de l’indicatif pour dire : « *les adolescents croient que le fait d’immigrer..* »

²⁵ http://grammaire.reverso.net/5_1_06_le_point-virgule.shtml consulté le : 09/05/2018 à : 19h

Nous avons remarqué que les apprenants ne font pas la différence entre les temps et les modes, selon la règle de conjugaison : le temps permet de situer l'action dans le présent, le passé, le futur et de comprendre l'enchaînement des faits. ²⁶

« Les modes indiquent la façon dont on envisage l'action, les modes personnels (l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif, et l'impératif) et les modes impersonnels (l'infinitif, le participe présent et passé).²⁷

3-« *l'immigration a été marqué un grand développement* ».

Dans cette phrase, l'apprenant a employé le passé composé de la forme passive au lieu d'employer le passé composé parce que ici, c'est le sujet qui fait l'action, alors, nous devons dire : « *l'immigration a marqué un grand essor dans notre société* »

B-le temps verbal bien choisi mais mal conjugué :

C'est le cas de : il feut**au lieu de**il faut.

-ils veuts.....**au lieu de** ils veulent.

2.3. Les erreurs syntaxiques :

Dans ce type d'erreurs, nous avons remarqué que les apprenants ont commis des erreurs sur trois niveaux :

A-Au niveau de l'ordre des mots dans la phrase :

Dans ce type d'erreurs, la difficulté des apprenants se situe au niveau de la structure de la phrase :

²⁶ <https://www.lelivrescolaire.fr#!manuel/11740667/français-4e-2016/chapitre/1185014/cojugaison/page/1176198/1-les-temps-les-modes-et-les-voix/lecon> consulté le : 10/05/2018 à : 10h

²⁷ ²⁷ <https://www.lelivrescolaire.fr#!manuel/11740667/français-4e-2016/chapitre/1185014/cojugaison/page/1176198/1-les-temps-les-modes-et-les-voix/lecon> consulté le : 10/05/2018 à : 11h

Exemple : « *les adolescents croient que le fait d'immigrer à un pays étranger le donne des bienfaits* »

L'utilisation du « le » n'est pas juste parce que ici le mot qu'on essaye de le remplacer est « l'adolescent » et il est ici un sujet, alors nous devons le remplacer par « leur » qui renvoient au sujet.

B -Au niveau de l'auxiliaire mal choisi :

Dans ce type, nous avons remarqué que les apprenants ont des difficultés dans le choix de l'auxiliaire :

Exemple : « *ils sont pensé qu'elle est bénéfique* »

Dans cette phrase, l'usage de l'auxiliaire « être » est erroné, même si l'usage du passé composé en lui-même est erroné, mais puisque nous sommes dans une étude, nous devons signaler cette erreur, donc l'auxiliaire convenable pour cette phrase est « avoir » : « *ils ont pensé qu'elle est bénéfique* ».

Ici l'apprenant ignore totalement le sens profond du verbe « avoir » "la possession" et le verbe « être » "exister" voilà qu'il tombe dans la maladresse de l'emploi du verbe « être ».

dans ce type d'erreurs, nous avons détecté certaines difficultés dans le choix des articles et des prépositions :

Exemple1 : « *les jeunes adolescents sont le plus touchés* »

C'est une faute d'accord, mais aussi c'est un faux choix de l'article, donc on dit : « *les plus touchés* »

Exemple 2 : « *ils ont une fausse idée à travers l'immigration* »

L'usage de « à travers » est erroné parce qu'il ne s'agit pas ici d'un lieu mais d'une notion alors nous disons : « *ils ont une fausse idée sur l'immigration* »

Exemple 3 : « *l'Algérie aujourd'hui, peut réaliser tout un bel avenir chez leur habitant* »

Dans cette phrase, l'apprenant a utilisé la préposition « chez » pour désigner les habitants par rapport à leur pays mais la préposition convenable ici est « pour » c'est-à-dire : « *l'Algérie aujourd'hui, peut réaliser tout un bel avenir pour leur habitants* »

dans le quatrième et le cinquième exemple les apprenants commettent les mêmes erreurs mais d'un autre sujet qui parle du travail de la femme.

Exemple 4 : « *Aidez-la à dépenser pour elle-même* »

Dans cet exemple , l'apprenant a mal structuré la phrase , il a utilisé l'impératif même si qu'il y n'y a aucune raison pour utiliser ce mode , mais nous croyons qu'il a oublié le sujet c'est-à-dire ; il veut dire que : le travail de la femme lui permet de s'occuper de ses besoins .alors, le problème ici est dans la forme de la phrase , en principe en français la phrase est composée d'un sujet +verbe +C.O.D .

Exemple 5 : « *le travail de la femme est important car cela les rend une personnalité dans la société et avoir l'indépendance et la liberté .* »

Dans cet exemple ; la première phrase est juste jusqu'à « important » , après l'apprenant a utilisé le rapport logique de la cause exprimé par « car » pour cordonner les deux phrases mais le sujet de la deuxième préposition est mal utilisé , puisque c'est le même sujet de la principale , donc il est préférable d'utiliser ici le pronom relatif « qui » au lieu de « cela »en plus nous devons utiliser « lui » pronom de la troisième personne du singulier du complément d'objet indirect pour remplacer la femme et éviter la répétition de ce mot .

Alors, la phrase correcte est bien de dire : le travail de la femme est important parce qu'il lui permet d'avoir une forte personnalité dans sa société.

2.4 Les erreurs lexicales :

Pour ce type d'erreurs, nous avons trouvé plusieurs difficultés chez nos apprenants, par fois elles sont du d'un mauvais choix des mots ou d'une traduction fautive des mots de la langue maternelle à la langue française :

Exemple 1 : « *l'immigration tue les personnes* »

L'utilisation du verbe « tuer » est complètement fautive, peut être l'apprenant pense directement en Arabe et il traduit ses mots et par conséquent il tombe à l'erreur, pour dire justement : « *l'immigration cause la mort des personnes* »

Exemple 2 : « *ils pensent qu'elle est bienfait* »

Dans cette phrase, l'apprenant confond entre le nom et l'adjectif, dans ce sens, il doit utiliser l'adjectif au lieu du nom pour dire : « *ils pensent qu'elle est bénéfique* »

Exemple 3 : « *ensuite, elle est la principale cause de développement de la mort* »

Encore une autre fois, l'apprenant fait recours à l'Arabe la langue maternelle pour s'exprimer ce qui le retombe à l'erreur, c'est une difficulté de traduire correctement ce qu'il pense en langue française.

Dans cette phrase l'apprenant veut dire par « *le développement de la mort* » : « *le taux de mortalité chez les jeunes* » c'est-à-dire « *la croissance du taux de mortalité chez les jeunes algériens* »

Exemple 4 : « *aujourd'hui, l'immigration a marqué un grand développement au niveau de notre société* »

Pour la deuxième fois le mot « développement » mal utilisé dans la phrase par rapport au sens du contexte, pourquoi ce mot ? parce que ce mot là, a plusieurs sens qui sont rapprochés comme : (augmentation- essor- croissance- progression) , de ce fait là, l'apprenant se trompe dans son emploi par rapport au contexte.

Donc, dans cette phrase le mot convenable est « essor »

Exemple 5 : « ...*et on observe que les adolescents est la catégorie la plus touchée* »

Dans cet exemple, nous avons repéré deux erreurs : la 1ere :est le mal choix du verbe « observer », parce que ici, il s'agit de quelque chose qui : *attire l'attention* ,alors, nous devons utiliser le verbe « remarquer »au lieu d'utiliser le verbe « observer » qui concerne quelque chose qui est prescrit.

La 2eme erreur est : le mot « catégorie », d'une façon générale lorsqu'on parle *de la société*, on utilise le mot « tranche » au lieu de catégorie, donc nous devons dire : « *et on remarque que les adolescents est la tranche la plus touchée de la société* »

Exemple 6 : « *l'Algérie aujourd'hui, peut réaliser tous un bel avenir pour leur habitant* »

Dans cette phrase, le verbe « réaliser » : n'est pas convenable avec le sens de la phrase c'est encore la même difficulté celle du recours à l'Arabe, alors que nous pouvons utiliser ici le verbe « garantir » pour un sens correct et pertinent.

L'expression : « *un bel avenir* », est une traduction directe et mot à mot de la langue Arabe pour dire un : « *meilleur avenir* » pour leur jeunes.

Conclusion :

Notre but de cette analyse est de cerner d'une façon pratique les difficultés des apprenants lors de la rédaction de leurs productions, et grâce à cette étude nous avons pu analyser les erreurs des apprenants et par conséquent de cerner leurs difficultés qui se sont situées au niveau d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe et plus précisément au niveau lexicale parce qu'ils(les apprenant) font toujours recours à la langue maternelle(L'Arabe) pour s'exprimer et pour trouver les mots de leurs écrits .

Chapitre 03 :

Questionnaire :

analyse et commentaire

Introduction :

Dans ce troisième et dernier chapitre, nous avons analysé et commenté le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de la 3LE, dans le but de trouver des réponses à notre problématique.

Ce questionnaire contient quinze (15) questions dont chacune a un objectif précis dans notre recherche.

Analyse et commentaire des questions :

Question 1 : Faites-vous une évaluation diagnostique dans chaque début d'année ?

Les réponses des enseignants :

<i>pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
50%	Oui
50%	Non

***Analyse et commentaire :**

Notre objectif de cette question est de voir si les enseignants font l'évaluation diagnostique qui leur permet d'identifier les acquis aussi bien d'identifier les lacunes de leurs apprenants pour prévenir les activités qui leur permettent de remédier ses lacunes.

Nous avons trouvé que la moitié des enseignants ont l'habitude de faire cette évaluation et l'autre moitié ne font pas

-L'évaluation diagnostique est une activité très intéressante et son négligence peut affecter sur le niveau des apprenants et empêcher leur amélioration de fait que l'enseignant ne sait pas les acquis et les lacunes de ses apprenants.

Question 2 : Si « oui » comment trouvez-vous le niveau de vos apprenants ?

L'intérêt de cette question est de voir le niveau des apprenants de la 3LE dans cette classe de terminal. Cette question est destinée aux enseignants qui ont répondu par « oui » de la première question.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
50%	Faible
50%	Moyen
00%	Bon

-D'après les réponses des enseignants, le niveau de leurs apprenants est entre « faible » et « moyen » , dans ce cas là on peut dire que les apprenants n'ont pas un niveau qui leur permettent de commencer déjà une année scolaire d'examen , c'est- à-dire , dans la 3AS les apprenants doivent avoir certaines connaissances langagières qui leur permettent d'installer autres .

Donc, ici, nous pouvons dire que le niveau joue un rôle indispensable dans l'acquisition d'autres connaissances, et si l'enseignant détecte chez ses apprenants des lacunes, il doit les remédier et cela va prendre beaucoup de temps alors qu'il est obligé de suivre le programme et de le finir à la fin d'année

Par là nous pouvons Voir la réalité de situation, c'est -à-dire même si l'enseignant trouve des lacunes chez ses apprenants , il n'aura pas le temps de les remédier surtout chez la majorité.

Question 3 : Votre cours de production écrite est- il toujours précédé des activités d'entraînement à l'écrit ?

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants suivent la méthodologie qui permet aux leurs apprenants de bien produire et bien s'exprimer à l'écrit.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
75%	Oui
5%	Non
20%	Parfois

***Analyse et commentaire :**

La majorité des enseignants (75 entre eux) précèdent la séance de la production écrite par une séance de l'entraînement à l'écrit ou bien préparation à l'écrit, cette dernière permet à l'apprenant de s'entraîner pour bien rédiger et bien structurer son écrit.

20% des enseignants ne suivent pas cette logique , peut être pour gagner du temps mais cette séance de la préparation à l'écrit est nécessaire pour mettre l'apprenant en situation d'écriture pour évaluer son intérêt sur : le type de texte sur lequel il va trouver le lexique qu'il doit employer ; les temps verbaux qu'il doit utiliser....etc.

5% des enseignants ont répondu par « Non », bien que le nombre ne soit pas considérable , il peut s'affecter sur la rentabilité et la productivité des apprenants , surtout avec 25% des enseignants qu'ils font cette activité parfois .

Question 4 : Quelle démarche adoptez-vous pour enseigner une séance de production écrite ?

Notre objectif, par cette question est de voir la démarche suivie par les enseignants pour enseigner la séance de la production écrite , en plus pour savoir si tous les enseignants suivent les mêmes étapes et la même démarche ou pas.

***Analyse et commentaire :**

A partir de notre étude et l'analyse que nous avons menée sur le questionnaire et les réponses des enseignants , nous avons deux méthodes différentes :

La majorité des enseignants suivent la démarche par laquelle ils commencent par la compréhension de l'écrit suivie par les activités de langue puis ils font une séance de la préparation de l'écrit après ils lancent le sujet .

Une autre partie des enseignants lancent le sujet de la production écrite pendant la séance de l'évaluation diagnostique , puis ils suivent les autres activités de la séquence , parce qu'ils visent par cette démarche de laisser largement du temps à leurs apprenants pour rédiger leurs textes tout en respectant et réinvestant ce qu'ils apprennent tout au long de la séquence .

Par ailleurs , concernant le déroulement de la séance de la production écrite ; presque tous les enseignants suivent la même démarche :

- Lancement du sujet
- Observation et lecture de sujet
- Repérage des mots clés du sujet
- Elaboration collective du plan de rédaction
- Les critères de réussite (les outils linguistiques ...etc.)

Concernant la grille d'autoévaluation , nous avons trouvé qu'il y a quelques enseignants qu'il annoncent dans la séance de la préparation à l'écrit et d'autres ils laissent cette grille pour la séance du compte - rendu pour permettre à leurs apprenants de s'auto - évaluer.

Question 5 : Vos apprenants respectent-ils le plan de rédaction dans une production écrite ?

Notre intérêt par cette question , est de voir si les apprenants respectent le plan de la rédaction qui est un critère indispensable dans la rédaction d'un texte quel que soit son type.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
20%	Oui
5%	Non
75%	Parfois

***Analyse et commentaire :**

20% des enseignants ont répondu par « oui », c'est inquiétant parce que le plan du texte , autrement dit ; le contenant est indispensable , au contenu , c'est-à-dire sans contenant il n' y aura pas de contenu , donc si les apprenants ne respectent pas le plan , ils ne vont pas réussir dans leur rédaction et nous pouvons considérer ce problème là parmi les difficultés et les obstacles qui empêche l'amélioration de l'écrit chez ses apprenants.

75%des enseignants ont répondu par « parfois » , c'est-à-dire leurs apprenants ne respectent pas le plan de rédaction d'une manière régulière , peut être selon le type de texte, ou le sujet traité , mais c'est un nombre considérable qui présente un grand souci dans l'amélioration de l'écrit chez les apprenants.

5% des enseignants ont répondu par « Non » , c'est quand même convenable et réglementaire , même si nous aimerons un pourcentage équivalent à zéro , pour dire que nous n'avons aucune difficulté , mais c'est l'idéal.

Question 6 : Comment facilitez-vous l'apprentissage de l'écrit ?

Notre intérêt de cette question est de voir la démarche, autrement dit la manière de faciliter l'apprentissage de l'écrit suivie par les enseignants.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
65%	Choix des sujets issus du milieu socioculturel
25%	lire beaucoup
10%	Autres

***Analyse et commentaire :**

La majorité des enseignants, environ 65% des enseignants interrogés préfèrent de choisir des sujets issus du milieu socioculturel, peut être parce que cela stimule et inspire l'apprenant pour mieux comprendre et par conséquent pour mieux apprendre à écrire.

Par ailleurs, nous savons tous que si l'apprenant comprend le sujet, il va mieux produire et l'inverse.

25% des enseignants interrogés trouvent dans la lecture habituelle une façon pertinente pour apprendre à écrire parce que, la lecture est essentielle et très importante pour les apprenants parce qu'elle améliore leurs connaissances et développe leurs esprits critique ce qui facilite la compréhension et l'apprentissage de l'écrit.

En plus, ça se dit toujours « lire et écrire » c'est -à-dire, pour mieux écrire il vaut mieux lire.

Une minorité des enseignants pensent que le choix des sujets abordables et faciles à rédiger facilitent mieux la tâche pour les apprenants, et puis, le fait de présenter le plan du texte et d'expliquer les mots clés aux apprenants leur permettent de mieux comprendre et leur facilitent la production.

Question 7 : Lisez- vous le sujet de la rédaction à vos apprenants ?

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants lisent à leurs apprenants le sujet de la production écrite, ce que leur facilite la compréhension.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
75%	Oui
5%	Non
20%	Parfois

***Analyses et commentaires :**

75% des enseignants interrogés lisent à leurs apprenants le sujet de la production , peut être pour faciliter la tâche, parce qu'il s'agit ici de motiver l'apprenant à rédiger et s'il ne comprend pas le sujet il ne va pas produire , en plus la lecture du sujet par l'enseignant est une aide fertile surtout quand il s'agit à des termes que l'apprenant ne sait pas les prononcer même s'il comprend leurs sens, alors une fois l'enseignant lit le sujet , il saisit le sens facilement.

20% des enseignants interrogés ont répondu par « parfois » , c'est possible lorsqu'il s'agit d'un sujet nouveau et contient des mots difficiles .

5% des enseignants interrogés ne lisent pas le sujet à leurs apprenants, c'est quand même une minorité pour dire que la difficulté de l'écrit chez nos apprenants réside dans la compréhension du sujet.

Question 8 : Le choix des sujets de la rédaction aide- t-il vos apprenants à mieux rédiger ?

L'intérêt de cette question est de voir si le choix des sujets de la production écrite aide mieux les apprenants à mieux écrire c'est-à-dire , est- ce que l'apprenant peut s'exprimer dans un sujet mieux qu'un autre .

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
85%	Oui
15%	Parfois

***Analyses et commentaires :**

La majorité des enseignants interrogés (environ 85%) sont d'accord pour le choix des sujets de rédaction pour aider l'apprenant à mieux produire à l'écrit.

Ce nombre est suffisant pour assurer une motivation envers les sujets traités par les apprenants c'est-à-dire les enseignants facilitent la tâche à leurs apprenants le plus possible par le choix des sujets qui les inspirent et attirent leurs attention.

Par ailleurs, juste 15% des enseignants ne pensent pas que le choix des sujets de la production écrite aide leurs apprenants à mieux rédiger, peut être parce que leurs apprenants possèdent d'autres difficultés qui ne concernent pas le sujet traité.

Question 9 : le nombre de séance de production écrite durant la séquence est-il suffisant pour qu'un apprenant ait des compétences scripturales ?

Notre objectif par cette question est de voir si le nombre des séances de la production écrite dans une séquence est suffisant pour assurer une acquisition totale de cette activité, plus précisément pour améliorer la compétence scripturale chez nos apprenants.

Les réponses des enseignants :

<i>pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
45%	Oui
50%	Non
5%	Parfois

***Analyses et commentaires :**

La moitié des enseignants interrogés pensent que le nombre de séance de la production écrite dans la séquence est insuffisant pour améliorer ou pour installer des compétences scripturales chez les apprenants c'est-à-dire une séance de production écrite par séquence ne permet pas à l'apprenant d'améliorer ses compétences, pour eux , on doit donner plus de temps et plus de chance à cette séance parce qu'elle est le noyau de la langue.

Or, 45% des enseignants interrogés sont convaincus par ce nombre, pour eux, une séance par séquence est convenable et rentable car pour leurs apprenants cette séance est ennuyeuse, et si on réserve d'autres séances pour cette activité, cela va effectuer sur la rentabilité des apprenants.

Dans le même sens , 5% des enseignants interrogés trouvent que le nombre des séances de production écrite est tout dépend le type du texte, c'est-à-dire , il y'a des types de texte qui inspirent les apprenants comme le texte argumentatif ; l'apprenant se trouve a l'aise quand il défend son point de vue , ou refuse une idée.

Question 10 : Est-ce-que vos apprenants utilisent des dictionnaires lors de la rédaction de leurs productions écrites ?

Pour cette question, nous voulons savoir si les apprenants utilisent des dictionnaires lors de leurs rédactions, pour voir justement, s'ils ont des difficultés pour les situer exactement c'est-à-dire, s'ils ont un problème de traduction ou s'ils font un recours à la langue maternelle...etc.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
15%	Oui
55%	Non
30%	Parfois

***Analyses et commentaires :**

55% des enseignants interrogés ont répondu par « Non », c'est-à-dire leurs apprenants n'utilisent pas des dictionnaires lors de la rédaction, donc, nous pouvons considérer cette situation comme difficulté parce que l'utilisation des dictionnaires est une stratégie qui permet à l'apprenant d'enrichir son lexique en particulier et ses connaissances langagières en général.

Partons d'ici, le fait que l'apprenant n'utilise pas le dictionnaire représente un problème, surtout s'il s'agit d'une langue étrangère. Alors, pour ces raisons, nous pouvons arriver à deux conséquences. Ou bien les apprenants ne savent pas utiliser le dictionnaire, ou bien il savent très bien la langue !

La deuxième conséquence est impossible, c'est pour cela, nous pouvons dire que peut être ils ne sont pas habitués à utiliser le dictionnaire et cela représente un problème en lui même.

30% des enseignants ont répondu par « Parfois », leurs apprenants utilisent les dictionnaires, c'est un indice mélioratif qui montre qu'il s'agit quand même d'une réaction , une motivation c'est-à-dire, les apprenants font des efforts pour rédiger même si ce n'est pas toujours.

A partir de cela, nous disons que peut être que les apprenants utilisent les dictionnaires quand il s'agit de la rédaction d'un texte sur objectif, spécifique ; par exemple un texte explicatif qui parle des informations médicales.

Une minorité des enseignants on répondu par « Oui ».

15%, c'est quand même inquiétant , surtout dans une classe des langues ou le dictionnaire représente une aide fertile pour ses apprenants.

Donc , à partir de ces résultats, nous pouvons dire que la négligence de l'utilisation des dictionnaires dans une classe des langues étrangères traduit le niveau rédactionnel de nos apprenants.

Question 11 : Si « Oui » quel type de dictionnaire utilisent-ils ?

Pour cette question, elle est la suite logique de la question précédente pour voir les types des dictionnaires utilisés par les apprenants afin de cerner notre étude et voir s'il s'agit vraiment d'un recours à l'arabe.

Les réponses des enseignants :

<i>Pourcentages</i>	<i>Les réponses des enseignants</i>
10%	Français-Français
65%	Français-Arabe
25%	Autres

***Analyses et commentaires :**

La majorité des enseignants que leurs apprenants utilisent des dictionnaires, ils utilisent des dictionnaires ;(Français-Arabe) peut être pour traduire des mots français vers l'arabe pour comprendre le sens, afin d'expliquer le sujet et les mots clés ou pour expliquer des mots dans le but de les utiliser dans leurs rédactions.

25% des enseignants qui ont répondu par « Autres » , ils ont précisé le dictionnaire (Arabe-Français) cela peut justifier le recours à

l'arabe que font nos apprenants la fausse traduction qu'ils font dans leurs rédactions, car nos apprenants prennent le mot tel qu'il est dans le dictionnaire (Arabe-Français) et ils le placent dans n'importe quel contexte, ce qui mène à des erreurs de langues et d'autres de lexique, alors qu'ils doivent savoir que la traduction ne se fait pas mot à mot, mais il faut voir l'idée et le contexte .

10% des enseignants leurs apprenants utilisent des dictionnaires (Français-Français) , c'est un problème parce que dans une classe des langues , nous devons habituer nos apprenants à utiliser des dictionnaires (Français-Français) pour apprendre la langue dans sa source.

Question 12 : les erreurs commises par vos apprenants sont :

- Lexicales
- Sémantiques
- Orthographiques
- Grammaticales
- Cohérence et cohésion textuelle

Cette question est très importante dans notre recherche, pour voir les types des erreurs commises par nos apprenants pour

***Analyses et commentaires :**

A partir des réponses des enseignants interrogés, le type des erreurs le plus commis est : des erreurs de nature orthographique : peut être comme nous avons vu dans l'analyse de notre corpus causé d'un problème des homophones

Le deuxième type d'erreur était les erreurs de nature lexicale ; ici et d'après notre analyse , les apprenants ont un problème du recours à l'arabe et de ce fait là ils ont mal placé des mots dans leurs rédactions.

En plus, le troisième type d'erreur d'après les enseignants , sont des erreurs de nature grammaticales du d'un manque de connaissances et de règles grammaticales (le féminin et le masculin ...etc.

Par ailleurs, pour les enseignants le quatrième type d'erreur commis par les apprenants est celui de la cohérence et la cohésion textuelle ;

leurs apprenants n'ont pas cette logique qui structure leurs textes dès le début jusqu'à sa fin, autrement dit, à chaque fois ils perdent le fil qui garde la hiérarchie de leurs écrits, donc, ils perdent la logique qui permet la cohérence du texte.

Enfin, le dernier type d'erreur commis par les apprenants est celui de la sémantique ; cela nous garantit que les apprenants possèdent quand même un certain nombre de connaissances sémantiques et langagières qui leurs permet de rédiger un texte en français.

Question 13 : D'après vous pourquoi vos apprenants ont-ils ces difficultés à l'écrit ?

Cette question est en relation avec la question précédente pour savoir le point de vue des enseignants concernant les erreurs commises par leurs apprenants et de connaître les raisons derrière ses erreurs .

***Analyses et commentaires :**

La majorité des enseignants ont révélé le problème de la lecture ils disent que les apprenants ne lisent pas c'est pour cela ils ne s'améliorent pas et ils ne se corrigent plus.

En plus, d'autres enseignants signalent l'insuffisance et les difficultés que possèdent les apprenants dès le début de l'année, c'est-à-dire c'est une question de base.

Et puis, un autre obstacle qui empêche l'amélioration de la compétence scripturale chez nos apprenants, c'est celui du volume d'horaire , c'est-à-dire une seule séance de production écrite par séquence est insuffisante pour que l'apprenant apprenne à rédiger, et par conséquent, les enseignants révèlent la question des programmes scolaires qui sont trop chargés, avec l'obligation de leurs finitions à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire les enseignants n'ont pas le temps pour aider et remédier les lacunes de leurs apprenants.

Question 14 :

Dans la correction de la production écrite, que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants ?

Pour cette question, nous voulons savoir les stratégies utilisées par les enseignants pour remédier les lacunes de leurs apprenants.

Les réponses des enseignants :

<i>Le pourcentage</i>	<i>les réponses des enseignants</i>
45%	Evaluation formative
45%	Activités de langue
10%	Des devoirs de maison

***Analyse et commentaire :**

45% des enseignants utilisent l'évaluation formative comme une aide fertile pour remédier les lacunes de leurs apprenants dans l'écrit, après avoir fait le compte-rendu de l'expression écrite, ils prévoient une évaluation formative pour assurer la compréhension des connaissances vues tout au long de la séquence et plus exactement les points de vue dans le compte-rendu de la production afin d'améliorer le niveau de leurs apprenants.

Une autre partie des enseignants, environ 45%, préfèrent les activités de langue, pour remédier les lacunes de leurs apprenants peut être parce que, par cette manière, ils donnent à leurs apprenants la chance de comprendre les activités de langue d'une façon détaillée et plus pertinente.

10% des enseignants donnent à leurs apprenants des devoirs à la maison, même si c'est une méthode qui ne garantit pas la compréhension et l'acquisition des connaissances par les apprenants.

Question 15 : Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?

L'objectif visé par cette question est de voir les suggestions proposées par les enseignants parce qu'ils sont les personnes les plus proches aux apprenants, ils peuvent cerner leurs lacunes et leurs difficultés et par conséquent de trouver les solutions les plus convenables .

***Analyses et commentaires :**

La majorité des enseignants insistent sur les lacunes de leurs apprenants , c'est-à-dire, une fois ils trouvent des remèdes à ces lacunes , ils peuvent améliorer leurs niveau à l'écrit , dans ce sens , les enseignants proposent plus de séances de grammaire, de conjugaison et de syntaxe pour assurer l'acquisition des connaissances langagières qui permettent aux apprenants de rédiger .

En plus, les enseignants insistent surtout sur la notion de « la lecture » , pour eux grâce à la lecture les apprenants peuvent s'améliorer au niveau de toutes les spécialités .

Pour d'autre, ils proposent l'intégration des jeux linguistiques qui permettent aux apprenants d'apprendre la langue grâce aux jeux (lyrique).

Par ailleurs, une partie des enseignants proposent d'intégrer des séances de dictée et de rattrapage parce qu'ils permettent une acquisition immédiate et définitive des connaissances par l'apprenant parce qu'ils le mettent face à ses erreurs.

Sans doute, presque tous les enseignants signalent un problème très intéressant , c'est celui de la charge des programmes, donc il faut réduire un peu les programmes pour assurer plus d'assimilation des connaissances.

Conclusion générale

L'objectif de notre recherche est de voir les causes des difficultés et les erreurs chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire lettres et langues étrangères, en production écrite, c'est pour cela nous avons analysé un nombre considérable des copies des apprenants du 3AS aussi bien que le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants dans le même cycle.

A partir de l'analyse de ces copies et les résultats du questionnaire destiné aux enseignants nous avons découvert que le problème majeur de nos apprenants est le manque de connaissances langagières ; ce problème est devenu une difficulté que nous ne pouvons pas la dépasser.

D'après leurs enseignants, ce manque est peut être dû d'un problème d'acquisition dans le cycle moyen, où en principe l'apprenant doit avoir un certain nombre de connaissances (en grammaire, conjugaison, lexique, syntaxe) qui lui permettent de passer au cycle secondaire pour construire d'autres, ici réside l'origine de ces erreurs.

En plus, nous avons un problème qui vient au second lieu, est celui de l'incompréhension du sujet de la production écrite et si l'apprenant ne comprend pas le sujet il ne vas pas répondre , ce qui affecte sur sa rentabilité

Par ailleurs, les enseignants signalent une autre difficulté celle de la cohérence ; la mauvaise organisation des articulateurs logiques surtout

Cette étude nous a permis de confirmer et infirmer les hypothèses qui suivent notre problématique, de ce fait là, les difficultés que les apprenants rencontrent lors de la rédaction de leurs écrits ne peuvent pas dues aux méthodes utilisées par les enseignants lors de la séance de la production écrite, parce que d'après l'analyses du questionnaire nous avons trouvé que les enseignants suivent la démarche logique et selon les normes ; une séance de préparation à l'écrit suivie par une séance de production écrite puis la séance du compte-rendu qui permet aux apprenants de s'auto-évaluer et de remédier leurs lacunes

En plus, nous avons supposé dans notre problématique la lecture comme cause des erreurs des apprenants

Et après l'analyse du questionnaire nous pouvons confirmer que l'absence de la lecture chez nos apprenants présente un grand obstacle qui empêche leur amélioration, cette question est révélée par la majorité des enseignants parce que la lecture est très importante pour améliorer le niveau langagière et intellectuel des apprenants.

Par ailleurs, la troisième hypothèse que nous avons supposé au début de notre recherche était le problème de base, malheureusement, les enseignants confirment que les erreurs commises par les apprenants sont dues à un problème de base ; car, les apprenants doivent avoir un certain nombre de connaissances qui leurs permettent d'installer d'autres et s'ils ne les possèdent pas, l'enseignant ne peut pas installer d'autres.

A la lumière de l'analyse que nous avons menée sur les copies des apprenants et le questionnaire destiné aux enseignants, nous pouvons proposer quelques solutions qui peuvent mettre fin à ces difficultés et ces erreurs, et qui assurent l'amélioration du niveau scriptural de nos apprenants :

Alors, nous proposons d'abord de renforcer les séances des activités de grammaire , de conjugaison, de lexique et de syntaxe.

Ensuite, l'apprenant doit être motivé pour lire, puisque la lecture est la meilleure solution pour éviter les difficultés de compréhension du sujet et du lexique.

En plus, lors des séances de la rédaction, l'enseignant doit favoriser l'utilisation des dictionnaires pour habituer ses apprenants à les utiliser pour enrichir leurs vocabulaire.

On outre, les enseignants ont proposé aussi d'intégrer des séances de dictée et de rattrapage ce que nous trouvons très intéressant pour éviter les erreurs orthographiques surtout.

Finalement, notre but par cette recherche est de faciliter la tâche pour nos enseignants ainsi pour nos apprenants mais, elle reste juste une étude ou une recherche qui accepte l'erreur, nous souhaitons quel sera une aide fertile à nos enseignants, nos apprenants ainsi que à nos collègues pour améliorer ensemble le niveau de l'écrit chez nos apprenants.

Références bibliographiques

I. Ouvrages :

- ASTOLFI, J.P, « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, E, S, F ,1997 p117
ASTOLFI, J.P, « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, E, S, F ,2011 p117
BARRE DE MINIAC, C. « *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactique* », Presses Univ. Septentrion.2000, P93
BECHELARD, G, « *La formation de l'esprit scientifique* », Paris, Librairie philosophique vérin, 1938,1er édition, p13
- BESSE, J-M (dir.). « *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit* ». Paris : Retz, 2003
CARROLL, M. & STUTTERHEIM, Ch. « *Relations entre grammaticalisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère* » Acquisition et Interaction en Langue Etrangère(AILE) ,1997. Vol, pp.14-19.
DABENE, M, « *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* », Bruxelles-Paris : De Boeck (prismes-Editions Universitaires), 1987, p14
DOCA, G, « *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* », Publication de la Sorbonne, 1981, p250.
HALETE, J.F, « *Savoir écrire-savoir faire* » pratiques, 1989 a :8 , 61, pp.3-28
LAROUSSE, S, « *Larousse* », Maury-Eurolivres à Manchecourt, France, Mai2004, p238
ÖZTOKAT, N. 1993. « *Analyse des erreurs/analyse contrastive* ». Grammaire et Didactique des langues, n°590, p69.
ÖZTOKAT, N. 1993. « *Analyse des erreurs/analyse contrastive* ». Grammaire et Didactique des langues, n°590, p.70
REUTER, Y. « *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture* », Paris, E, S, F, 1996, p58.
- SCALLON, G « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* », Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p124
TAGLIANTE, C, « *La classe de la langue* », Paris, clé international. Coll. Techniques de classe, 2001, p 152.

II. Sitographie :

- HAMERS, 1994: 178 cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/8964> consulté le : 11/05/2018 à 16h
http://grammaire.reverso.net/5_1_06_le_point-virgule.shtml consulté le : 09/05/2018 à : 19h
http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmà_1-4/docs/prog3e-pe.pdf consulté le:15/05/2018 à 11h
<https://french.stackexchange.com/questions/8239/pourquoi.certaines-e-se-prononcent.ils-a>. Consulté le : 09/05/2018 à 9h
<https://www.lelivrescolaire.fr#!manuel/11740667/français-4e-2016/chapitre/1185014/cojugaison/page/1176198/1-les-temps-les-modes-et-les-voix/lecon> consulté le : 10/05/2018 à: 10h
<https://www.lelivrescolaire.fr#!manuel/11740667/français-4e-2016/chapitre/1185014/cojugaison/page/1176198/1-les-temps-les-modes-et-les-voix/lecon> consulté le: 10/05/2018 à : 11h
KANNAS, 1994: 252 cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/8964> consulté le : 11/05/2018 à 16h
SAUVAGE,J, cité dans : <https://arlap.hypotheses.org/5783> le 12/05/2018 à 10h

III. Article des revues :

CORDER, S.P, « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* »Revue langages n°57,1980-p13

LANIEL, D. 2005. « *Le vocabulaire en français langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur* ». In Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, vol. 25, no2, p80

PERDU, C. : « *L'analyse des erreurs : un bilan pratique* », -Revue Langages n°57,1980-p94

IV. Dictionnaires :

LAROUSSE, S, « *Larousse* », Maury-Eurolivres à Manchecourt, France, Mai2004, p238

Annexes

Table des matières

Remerciment.....
Dédicace	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction générale.....	1
CADRE THEORIQUE	4
Chapitre 01 « L’erreur dans la production écrite ».....	5
Introduction	6
1.1. La didactique de l’écrit du FLE en contexte scolaire	6
1.1.1 L’approche par compétences.....	8
1.1.2 La compétence scripturale.....	9
1.2 L’erreur comme concept définitoire :	9
1.2.1 La Définition de l’erreur :	9
1.2.2 Définition de la lacune :	11
1.2.3 La différence entre la faute et l’erreur :.....	11
1.3 Les origines et les types de l’erreur dans la production écrite :	12
1.3.1 Les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail donné à la classe :	12
1.3.2 Les erreurs résultantes d’habitudes scolaires ou d’un mauvais décodage des attentes :	12
1.3.3 Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves :	13
1.3.4 Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :.....	13
1.3.5 Les erreurs portant sur les démarches adoptées :.....	13
1.3.6 Les erreurs dues à une surcharge cognitive :	13
1.3.7 Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline :.....	14
1.3.8 Les erreurs causées par la complexité propre du contenu :	14
1.4 Les erreurs linguistiques dues aux interférences :	14
1.4.1 Les Erreur linguistique dues aux interférences interlinguales :.....	15

1.4.1.1 Erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques :	15
1.4.1.2 Erreur dues aux interférences phonétiques :	16
1.4.2 Erreur linguistique dues aux interférences intra linguales :	16
1.5 Les difficultés engendrées dans la production écrite :	18
1.6 La production écrite :	18
1.6.1 Les processus de rédaction :	19
1.6.2 Les notions clés pour évaluer la compétence écrite	20
1.6.3 L'évaluation de la production écrite :	22
Conclusion :	23
CADRE PRATIQUE.....	24
Chapitre 02 : « L'analyse du corpus ».....	25
Introduction	26
2.1. Les erreurs orthographiques :	26
2.2. Les erreurs de conjugaison :	29
2.3. Les erreurs syntaxiques :	30
2.4 Les erreurs lexicales :	33
conclusion:	35
Chapitre 03 : Questionnaire : « analyse et commentaire ».....	36
Introduction :	37
Analyse et commentaire des questions :	37
Conclusion générale	52
Références Bibliographiques	55
Annexes.....	60