

Remerciement

Nous voulons exprimer notre gratitude pour notre promotrice Mme Rekham Samira, sans son aide, son orientation et ses précieux conseils, ce travail ne serait pas accompli.

Nos vifs remerciements vont également aux membres de jury qui ont eu l'amabilité de lire et de discuter notre travail.

Nous tenons également à remercier nos parents et toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

DEDICACES

Je dédie ce travail à ceux qui comptent le plus pour moi au monde, ceux qui m'entourent d'amour et de tendresse, et qui illuminent mon chemin de leur bienveillance, et qui me soutiennent et m'encouragent sans arrêt : mes précieux parents.

À mes deux chers frères : Amar et Sofiane, qui m'ont toujours soutenu et encouragé.

À la mémoire de mes deux chères grands-mères Madjen Kheloudja et Meziane Djamila, que dieu les accueille dans son vaste paradis, et leurs accorde sa miséricorde.

À mes tantes Aldjia, Farida, Nora.

À ma cousine Kahina et son petit ange Isac qui m'a beaucoup encouragé.

À mes chères amies : Melissa, Doudou, Mérina, Alicya, Sadia, Kamālia et sa petite princesse Serine, Kenza, Lynda.

À mon cher ami Hakim Moudjed et Younes Saidi, Moh Saber Bacha.

A mes chers cousins et cousines.

À ma camarade Ouardia.

À tous ceux qui ont participé à l'élaboration de ce travail de loin ou de près.

Amara Melissa

DEDICACES

A ma très chère mère

Quoi que je fasse ou que je dise, je ne saurai point te remercier comme il se doit. Ton affection me couvre, ta bienveillance me guide et ta présence à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les différents obstacles.

A mon très cher père

Tu as toujours été à mes côtés pour me soutenir m'épauler et surtout m'encourager.

Que ce travail traduit ma gratitude et mon affection.

A mes très chers frères et sœurs et leurs enfants qui nous comblent de bonheur.

A ma chère famille et à mes chers amis qui m'ont toujours soutenu.

« Puisse dieu vous donne santé, bonheur, courage, et surtout une bonne réussite. »

Ouardia Belarbi.

Sommaire

Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre I : La didactique de l'écrit	
ChapitreII : L'analyse des erreurs et la notion de l'erreur grammaticale dans la production écrite.	
ChapitreIII: Cadre méthodologique et analyse des données	
Conclusion.....	51

Introduction générale

INTRODUCTION

Étudier une langue étrangère, c'est être confronté à un autre monde. Dans un premier temps, étonnement, curiosité et nouveauté peuvent encourager l'apprenant à écrire des mots et à prononcer des sons qui lui sont étrangers.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère un phénomène est récurrent « le transfert » : il se présente en deux types l'un est positif basé sur l'indentification correcte des équivalents structurels de la langue maternelle et la langue cible, et l'autre qui est négatif qui est une source d'erreurs.

La problématique de l'écrit est actuellement au centre des réflexions linguistiques et didactiques. C'est un moyen de transmission du savoir et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis. Le savoir écrire est une compétence qui s'acquiert grâce à l'expérience et qui s'enrichit avec la production d'écrits diversifiés où l'apprenant actualise ses connaissances. Il est omniprésent et multifonctionnel mais aussi un enjeu majeur à la fois scolaire et social.

Le français est considéré comme une langue vivante, en Algérie il tire ses origines de la période coloniale. Aujourd'hui, son statut est encore privilégié par rapport aux autres langues étrangères, elle représente la langue de travail, c'est pourquoi il est intégré dans tous les domaines (administratif, éducatif, social, etc.).

Apprendre le français nécessite d'acquérir des connaissances et des savoir-faire et de mettre en pratique des exercices de communication et de production. Son enseignement dans les institutions algériennes débute dès la troisième année du primaire, ce qui permet aux apprenants de l'acquérir comme langue seconde après la langue maternelle (kabylo) et la langue première (arabe algérien, derdja).

Mais cela n'empêche pas les apprenants d'avoir des lacunes dans l'apprentissage de cette langue étrangère et d'avoir divers niveaux d'erreurs langagières (conjugaison, orthographe, grammaire, vocabulaire, etc.) dans leur production écrite et orale.

Nous avons donc choisi d'inscrire notre travail dans le domaine de la grammaire, vu la complexité de son apprentissage. La grande majorité des élèves

Introduction générale

rencontrent énormément de difficultés lors de son apprentissage. Elle est dans la perspective de comprendre :

- Les apprenants commettent-ils des erreurs lors de la production écrite ?
- quel genre d'erreurs commettent les apprenants dans les productions écrites ?
- Quelles sont les raisons qui poussent les élèves à commettre des erreurs de langue, y compris au niveau grammatical ?
- Comment peut-on y remédier ?

: Afin de pouvoir répondre à cet ensemble de questions, nous avons émis des hypothèses, à savoir :

1. Les apprenants feraient les erreurs lors de la production écrite.
2. Les erreurs de grammaire seraient considérées comme les erreurs les plus récurrentes.
3. L'influence de langue maternelle sur l'apprentissage de langue cible pourrait être à l'origine de ces erreurs.
4. La pratique de la lecture et de la dictée pourrait mettre fin à ce genre d'erreurs.

Nous avons choisi ce thème dans la mesure où nous sommes destinées à une éventuelle carrière dans l'enseignement. C'est pour cela que nous devons connaître l'origine de ces lacunes et de consolider nos connaissances dans ce domaine. Étudier les erreurs grammaticales que peut commettre l'apprenant de la classe de 4^{ème} année moyenne, permet de comprendre les réelles difficultés qu'ils rencontrent dans l'élaboration de ses productions écrites. Nous allons donc évaluer et mesurer ses connaissances et ses compétences en matière de grammaire. Nous avons choisi plus précisément, l'analyse de ces erreurs afin de déceler les difficultés rencontrées par les apprenants durant la pratique de la production écrite.

Notre travail s'articule autour de deux parties ; la première partie théorique sera constituée de deux chapitres, et la deuxième partie est pratique.

Dans la partie théorique, le premier chapitre sera consacré aux différents concepts théoriques inhérents au domaine de la didactique de l'écrit.

Introduction générale

Le second chapitre, nous mettrons l'accent sur la notion de l'erreur dans la production écrite, définitions et concepts.

La deuxième partie est d'ordre méthodologique et pratique. Dans un premier lieu, ce volet sera consacré à l'analyse des productions écrites des apprenants en essayant de comprendre la nature des erreurs commises, les corriger et tenter de trouver un temps soit peu des sollicitations.

Dans un deuxième lieu, nous analyserons le questionnaire adressé aux apprenants et nous commenterons les résultats obtenus.

Chapitre I

La didactique de l'écrit

Introduction partielle

Dans ce chapitre nous allons définir des concepts de base en rapport avec la discipline de la didactique de l'écrit en mettant l'accent sur la notion de l'écrit, tout en citant les étapes de la production écrite.

1. Définition de la didactique de l'écrit

La didactique de l'écrit est une partie de la didactique des langues. On peut l'«opposer» à la didactique de l'oral. Elle s'efforce donc d'apporter des éléments de réponses à des questions de ce genre : Comment l'écrit est enseigné/appris/évalué ? Quels sont les paramètres à prendre en considération lors de l'élaboration d'un curriculum ou d'un programme destiné à l'enseignement/apprentissage de l'écrit ? Comment choisir les contenus ? Quelle est la meilleure manière de les organiser ? Comment on devrait l'enseigner, le faire apprendre et l'évaluer ?

Cela dit, si la didactique de l'écrit constitue une partie de la didactique, il convient de préciser qu'elle représente en réalité, actuellement, la majeure partie de cette discipline. Pourquoi ? Parce que l'école a été durant longtemps – et est toujours – « Scripto-Centriste » (Bouchard Robert, 1995 :115) ou « Scripto-Centree » (Halté Jean-François, 2005 : 11-31), il est tout à fait naturel que, par ricochet, la didactique de l'oral soit elle également « Scripto-Centree » (AMMOUDEN M'hand, 2010, 2012 : 55-64). En effet, comme l'oral a été durant longtemps négligé par l'école, qui a accordé et accorde toujours plus d'importance à l'écrit, les réflexions et les recherches des didacticiens s'avèrent être très dominées par les problématiques relatives à l'écrit aux dépens de celles qui concernent l'oral.

C'est cette importance accordée à l'écrit qui fait qu'actuellement la didactique de l'écrit s'avère être un champ d'étude très vaste et très « convoité ». C'est ce que suggère le constat suivant retenu par Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin : « *Les questions posées par et à la didactique de l'écrit ces dernières années nous paraissent d'autant plus importantes que les attentes sociales vis-à-vis de la maîtrise de l'écrit semblent de plus en plus fortes* » : (2006 :07).

Ce caractère « Scripto-Centree » de la didactique des langues a fait que la didactique de l'écrit se caractérise actuellement par l'étendue de son champ et la diversité (et divergence) de ces théories.

2. Notion de l'écrit

L'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes ou de formes culturellement situées sur un support. Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de Dubois Jean qui stipule que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques...* » : (2002 : 165).

Alors, écrire en langue étrangère, c'est exprimer sa pensée en respectant le code écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques discursives et socioculturelle, à ce propos le dictionnaire Le Robert le définit comme

«... le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». (Le Robert, 2008 : 19)

Quant au groupe DIEPE, il avance que la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit. On ajoute, dans le même sens, qu'elle repose sur trois points essentiels ; garantir une « communication » parfaite, produire un « texte » qui répond aux caractéristiques de la textualité et se conformer à l'usage écrit d'une « langue » donnée. (Groupe DIEPE, 1995:5).

On pourrait dire encore, que l'écrit est le fait de produire une communication au moyen d'une langue écrite, alors Jean. Cuq et I. Gruca le souligne, « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* ». (Cuq, 2002 :188)

Enfin, écrire, est un acte qui désigne « communiquer » ou exprimer par l'écriture, qui est une action exigée par le scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit. Alors, selon Jean Pierre Cuq, l'écrit « *est une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». (Cuq, 2002 :78)

3. Définition de la production écrite

La production écrite est une activité individuelle. Elle est considérée comme une situation très complexe où l'apprenant est mené à produire et à rédiger des textes de différents types argumentatifs, descriptifs, narratifs...En ce sens, la production écrite est une activité

individuelle de l'apprenant, le fait de produire et construire des petits textes ou des courts paragraphes personnels en respectant les règles syntaxiques, lexicales et sémantiques acquises. En effet, elle exige une maîtrise d'un ensemble de savoirs (syntaxe orthographe, conjugaison ...) et des savoir-faire.

Ainsi, nous pouvons dire que la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre entre un scripteur et un lecteur afin d'exprimer ses idées et ses opinions. A ce propos « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur...* ». (Cuq, 2003 :28).

Pierre MARTINEZ (2002) définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle.

Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu, etc.) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

Pour Yves Reuter,

« *L'écriture n'est pas enseignée entant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse magique des autres enseignants, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, c'est aux élèves à apprendre par eux-mêmes...* ». (Reuter, 2009 :21).

Enfin, la production écrite est une tâche très difficile à réaliser car, l'apprenant sera dans une situation de résolution de problèmes au cours duquel il fera appel à ses connaissances. Alors, Sylvie Plane souligne que la production écrite est,

« *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* ». (Plane, 1994 :44).

4. L'enseignement de l'écrit dans les institutions scolaires

Lorsque nous voulons faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication dans une langue étrangère le cadre institutionnel échafaude une progression de leçons compatibles à son objectif visé.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage de la production écrite est venu alimenter des travaux de recherche dans plusieurs domaines tels que l'analyse du discours, l'évaluation, la génétique textuelle... ces derniers conduisent à préconiser l'apprentissage de l'écriture portant sur la clarté textuelle et sur la construction du sens, dans lesquels l'élève de la quatrième année moyenne rencontre beaucoup de difficultés durant l'exercice de la production écrite.

Selon Pierre Martinez : « *Pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseigner et d'apprendre une langue, rappelle non sans à-propos un spécialiste, l'institution doit établir un programme dont la fonction est de : prévoir/choisir – décrire/expliquer – proposer/imposer ... les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont sensés provoquer celles d'apprentissage* ». (1996 : 88).

5. Les étapes de production écrite

Pour plusieurs, écrire un texte représente une tâche longue et pénible. Voici les étapes à suivre pour réussir la production écrite :

1. La lecture du sujet : Le sujet proposé doit être lue plusieurs fois et avec attention.
2. Encadrer les mots-clés et souligner les idées les plus importantes.
3. La planification : Elle devrait porter sur le type de texte dont il est question (historique, argumentatif, exhortatifs ou narratif). Il est à signaler que chaque texte a son propre plan.
4. La mise en texte : Elle se fera sur un brouillon où l'apprenant mobilisera toutes les caractéristiques linguistiques propres au thème dégagé et au type de texte (constructions syntaxiques, choix lexicaux, cohésion, cohérence).
5. La révision : Elle est très nécessaire pour apporter des retouches ou des corrections.
6. La mise au propre sera la dernière étape.

6. Evaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite s'est donné pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant.

Il est important ainsi de rappeler que l'enseignant occupe ainsi un rôle capital vis-à-vis des erreurs de l'apprenant par sa réaction ; si un professeur pénalise une erreur commise par l'apprenant, il se peut qu'il le bloque, ce dernier croira que l'enseignant n'attend que les réponses justes et exactes. Or, il convient de modifier le statut de l'erreur, c'est en faisant une faute qu'on peut apprendre, c'est en surplombant l'erreur que l'on se développe, notamment s'il s'agit d'une langue étrangère

Partant de ce principe, il serait profitable de traiter de l'influence exercée par l'enseignant sur les apprenants afin de les inciter à s'exprimer dans cette activité d'écriture. Ainsi nous parlons du fait de retenir et analyser les différentes stratégies employées par l'enseignant dans une situation d'apprentissage de langue étrangère concernant l'écrit pour les apprenants du cycle moyen dans le contexte algérien.

En conclusion, nous dirons que, pour une efficacité optimale d'une didactique de l'écrit et de n'importe quelle autre didactique, il doit y avoir une coordination entre les enseignants afin d'assurer une continuité et une progression rentable et bénéfique pour l'apprenant. Elle doit se faire entre les enseignants des différents niveaux. Ainsi, elle prévoira une évolution logique des compétences requises, et évitera toute répétition ou perte de temps et d'énergie. Il est essentiel de dire que l'enseignant a une grande part de responsabilité concernant l'enseignement de l'écrit. La démotivation, la timidité, et d'autres lacunes touchent le jeune apprenant. Il conviendrait d'être vigilant et de savoir se comporter intelligemment en matière d'écrit en FLE.

Conclusion partielle

Dans ce présent chapitre, nous constatons que l'apprentissage de l'écrit nécessite différents savoirs stratégiques, qui doivent être déjà acquis par les apprenants de moyen durant leurs apprentissages, afin de surmonter les lacunes lors de la rédaction.

En effet, rédiger un texte n'est pas une tâche facile car elle suppose de nombreuses activités pour sa réalisation.

Chapitre II :

**Analyse des erreurs et la notion de
l'erreur grammaticale dans la
production écrite.**

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre, nous commençons par un bref aperçu de deux importantes directions de recherche d'un intérêt particulier pour les erreurs : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, et présentons quelques concepts clés et notions heuristiques qui peuvent guider notre travail de recherche.

1. Les théories relatives à la notion d'erreur

1.1. Définition de la linguistique contrastive

On ne peut aborder la notion « analyse des erreurs » sans nous référer à l'analyse contrastive qui est à l'origine de cette première

En effet, la linguistique contrastive est une branche de la linguistique, elle est née vers les années cinquante(1950) en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Certains chercheurs comme FERGUSON.F, POLITZER ont essayé de voir la meilleure manière de remédier à ces lacunes.

Cette discipline propose de mettre en opposition deux systèmes linguistiques de nature différente et de constater les divergences et les similitudes entre les langues .Dans le but d'élaborer des méthodes adaptées aux difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage et d'offrir aux apprenants un accès rapide à la langue étudiée, a ce propos LADO.R estime que « « en comparant chaque structure (patteur) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». (H.besse, 1984 :201). Cette approche soutient qu'une comparaison entre les langues permettra de mettre fin aux problèmes d'acquisition de L2. Autrement dit la comparaison entre la langue « source »(L1) et la langue « cible »(L2) aidera les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette linguistique suppose que les langues aient une relation génétique c'est-à-dire elles sont à l'origine d'une même langue.

La linguistique contrastive porte sur le transfert, dans la langue étrangère, des caractéristiques et des spécificités de la langue maternelle. En général, cette analyse consiste à prévoir, décrire et expliquer les erreurs et les difficultés dues à l'influence de la langue (L1) sur la langue (L2) ; elle se réfère ainsi, dans son étude à la linguistique descriptive et se

distingue de la linguistique comparée, dans la mesure où elle compare les éléments de deux langues, tout en insistant sur les différences plutôt que sur les ressemblances.

1.2. Les limites de l'analyse contrastive

L'analyse contrastive a été rigoureusement critiquée, parce qu'au cours de ces dernières années, une nouvelle théorie est apparue, considérée comme plus réaliste, qui est « l'analyse des erreurs ».

Le point qui a marqué les limites de cette analyse comme le suggère Guy.F « repose sur le fait que les erreurs commises par les apprenants ne sont pas toujours imputables à des formes de la langue première(L1), ceci sans considérer que ces apprenants connaissent plusieurs langues » (Guy.F, 1985 : 47-48).

L'analyse contrastive met l'accent beaucoup plus sur le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue cible (étrangère) et que cette appropriation est un transfert des habitudes dans la première langue(L1). Or comme le soutient El KORSO Kamel « l'analyse contrastive ne peut pas trouver des solutions miracles pour l'enseignement des langues étrangères, car pour beaucoup de fautes, la langue maternelle n'y est pour rien ». (EL KORSO.K 1985 : 1).

Il faut signaler donc que cette approche contrastive ne peut prédire qu'une partie des difficultés réellement attestées par les erreurs ; vue que la comparaison entre les langues s'avère complexe, notamment les langues orales.

Avec l'avènement de la méthode « analyse des erreurs », les études contrastives se sont vues prendre de l'ampleur. Cette nouvelle analyse exige que les enseignants connaissent les langues maternelles des apprenants.

2. Définition de l'analyse des erreurs

Cette théorie est apparue vers les années 1970, à travers les travaux de CORDER.S.P (1967-1980) qui est l'un de ses fondateurs. Selon cet auteur, l'analyse des erreurs est « *une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues ; la langue cible à la langue source, tandis que, l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants* ». (CORDER.S.P, 1975 : 275).

Pour H.BESSE et R.POURQUIER, L'analyse des erreurs est envisagée comme un substitut économique aux analyses contrastives ; cette approche ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source, mais, des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible ; celles-ci apparaissent comme le reflet de la compétence des apprenants sur la langue apprise à un moment donné, et aussi, comme l'utilisation de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère.

En effet, l'erreur est inévitable dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, à cet égard, S.P.Corder atteste que « l'apparition d'erreurs en L1 (langue source) comme en L2 (langue cible), chez les apprenants constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire ». (CORDER.S.P, 1991 :207).

La méthode « analyse des erreurs » permet d'abord, d'identifier les erreurs, puis de les décrire, enfin, elle tente de les expliquer ; elle attribue ainsi à « l'erreur » une valeur importante. L'erreur est donc une étape essentielle dans le processus d'acquisition des apprenants.

Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs, à base de repères distincts, à savoir : le système de la langue cible, (les descriptions linguistiques et les des jugements de norme et d'acceptabilité que se fait l'apprenant). Le contact avec la langue étrangère, liée à une description pédagogique, c'est-à-dire ce que l'apprenant a déjà acquis dans un cadre institutionnel. L'interlangue de l'apprenant à un stade donné et dans son développement longitudinal.

Comme CORDER.S.P l'a montré, l'apparition d'erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des interlangues, sur la base d'hypothèses successives. Les erreurs systématiques ou typiques qui se produisent, et qui sont le matériel principal de l'analyse des erreurs, sont des manifestations de la «compétence transitoire» d'un apprenant.

Ce type d'erreurs renvoie à un système intériorisé, avec des règles, mais la récurrence de certaines formes « erronées » n'implique pas pour autant qu'elles soient représentatives de l'interlangue : c'est le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un locuteur,

qu'il sait « erronées » mais dont il ne peut pas se défaire et qui paraissent rétives à toute intervention pédagogique.

Ainsi, nous pourrions entendre par exemple, chez des hispanophones d'un niveau avancé en français des formes telles que « à côté de le cinéma » alors que les règles de contraction des articles sont connues. Il y a aussi des cas où l'hésitation ou l'alternance entre une forme correcte et une forme erronée signale une compétence insuffisante ou en cours de modification. L'identification d'erreurs systématiques, c'est-à-dire d'un système d'erreurs, dépend des échantillons analysés, des conditions de production du discours, aussi bien dans un cadre pédagogique contraint que dans la communication spontanée. Pour certains chercheurs, les erreurs systématiques sont caractéristiques d'un groupe et inhérentes à un contexte d'apprentissage donné.

A cet effet, nous pouvons dire que l'analyse des erreurs a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues étrangères, et cela à plusieurs niveaux : à titre d'exemple, dans l'amélioration des descriptions pédagogiques, dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, sans oublier la contribution relative au statut de l'erreur, dans la conception et le contenu des programmes de formation d'enseignement.

2.1. Objectif de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs a un double objectif, l'un est théorique il s'agit de : mieux comprendre les progrès d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre est pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un sur l'autre, et permettent une meilleure conception des principes et des pratiques d'enseignement mieux appropriées. L'étude des apprentissages dans un contexte d'enseignement, construit un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

3. Définition de l'interlangue

L'analyse des erreurs observe ce que les spécialistes appellent « l'interlangue ». Ce concept est défini par BESS.H et POURQUIER.R comme « *la connaissance et l'utilisation non-native d'une langue quelconque par un sujet « non-natif » et non-équilibrée, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.* ». (S.P.CORDER ? 1991 : 216). Cela veut

dire que l'apprenant se crée sa propre grammaire à partir de la langue cible sur la base de son interaction avec les données linguistiques auxquelles il est exposé.

L'interlangue est un système linguistique propre à l'apprenant, dont les règles partagent des caractéristiques à la fois avec le système de sa L1 et celui de L2. Même si certaines des règles n'ont leur origine dans aucune des deux langues. En d'autres termes, chaque apprenant a sa propre « interlangue » ayant sa propre grammaire, son lexique parmi d'autres aspects ; il s'agit donc d'un système de langue distinct ayant ses propres caractéristiques et règles.

4. Distinction entre l'erreur et la faute

4.1. L'erreur

Pour mieux enrichir notre recherche, nous jugeons nécessaire de faire un petit rappel historique concernant la définition du mot « erreur ».

Au fil des années, le concept « erreur » a évolué avec l'évolution de l'enseignement des langues, trois repères fondamentaux ont été proposés par MARQUILLO.L en ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut d'erreur en didactique des langues. En effet, « *de la fin du XIXe siècle au début du XXème siècle, l'erreur témoigne des difficultés que rencontre l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (conjugaison, grammaire, orthographe...etc.). De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage, de 1960 à nos jours, elle est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage* ». (Larruy.Martine.Marquillo, 1993 : 56).

Le mot « erreur » vient du mot latin « error », qui signifie se perdre, se tromper. Selon le dictionnaire le petit Larousse, l'erreur est « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et réciproquement* ». (Le Petit Larousse, 1972 : 930).

D'une manière générale, l'erreur est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs. Elle traduit ainsi, la connaissance imparfaite des apprenants de la langue étudiée et montre qu'ils ne la maîtrisent pas parfaitement.

4.2. L'erreur en didactique

En didactique générale, MARQUILLO.L affirme que « *les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval »*

en « *chevals* » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier ». (LARRUY.Martine.Marquillo, 1993 : 120). Par exemple : accorder le pluriel de « cheval » en « *chevals* » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.

L'erreur relève de la compétence, c'est-à-dire que l'individu ne peut pas corriger ses erreurs seul, il ignore les règles de la langue, c'est ce que confirme BESSE.H et POURQUIER.R en expliquant que « *l'erreur relèverait de la compétence [...] un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée* ». (H. Besse Et R. Pourquier, 1991 :209).

CORDER.S.P ajoute que les erreurs de compétence seront par définition « *systématiques* » et celles de la performance « *non systématiques* ». Les erreurs systématiques peuvent être définies comme moins fréquentes ou présentatives que représentatives d'un système intériorisé, c'est-à-dire la variabilité pour une règle ou une forme donnée.

4.3. L'erreur en pédagogie

En pédagogie, l'erreur reflète un savoir incomplet. RAYNAL.F estime qu'elle fait « *partie du processus du traitement et de l'information. C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation(...)* ». (RAYNAL. François, Rieunier, Alain, 1997 :405).

Cependant, l'erreur se révèle comme un bon analyseur des modèles pédagogiques. Dans le domaine scolaire, l'erreur est considérée comme partie intégrante de l'apprentissage, voire même un passage obligatoire pour se construire de nouvelles connaissances. En ce sens, l'erreur est inévitable dans un processus normal d'apprentissage. L'analyse des erreurs écrites et orales est une méthode intéressante à la fois pour l'enseignant, l'élève et pour le chercheur :

- Pour l'enseignant, l'analyse des erreurs a une double finalité:
 - Il découvre les démarches d'apprentissage de chaque élève pour évaluer leurs acquis.
 - Il différencie sa pédagogie et évalue sa pertinence.
- 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'apporter les processus cognitifs de l'apprentissage d'une langue étrangère et ses composantes.

Nous pouvons dire enfin, que les erreurs sont des idées en cours, elles ont une triple signification : d'abord, elles fournissent à l'enseignant les indices sur le niveau des apprenants lui permettant d'avoir un retour sur les productions des élèves et facilite la remédiation ; elles fournissent ensuite aux chercheurs, des indices sur la manière dont s'acquière une langue, enfin, les erreurs fournissent à l'apprenant des moyens de vérification des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

4.4. La faute

Le mot « faute » vient aussi du latin « fallita », de fallere, faillir, qui signifie « manque».

La faute relève de la performance, c'est-à-dire, que l'individu peut corriger sa faute lui-même sans l'aide du professeur.

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue, que l'apprenant peut corriger (oublie des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé* ». (Marquillo Larry, 1993 : 120).

C'est ce que confirment BESSE.H et POURQUIER.R en mettant le point sur la « faute », qui relève de la performance « *...un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs [...] mais peut en principe corriger ses fautes, imputable à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques* ». (H. Besse et Pourquier, op, cit).

CORDER.S.P, quant à lui, propose la définition suivante : « *la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neuropsychologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée* ». (S.P.corder, op, cit, 1987.P.63).

Cela se produit, dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu' 'il hésite. Dans certains cas, la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître et de corriger sa propre faute.

5. Le statut et la typologie de l'erreur

Après avoir été longtemps placé au même rang que la faute, l'erreur s'attribue un nouveau titre et devient ainsi un outil pour enseigner, et une haie nécessaire pour construire les apprentissages, puisque apprendre, comme le faisait entendre PIAGET « *c'est franchir progressivement une série d'obstacles* ». (Piaget Jean, 1997).

De ce fait, nous pouvons distinguer deux grandes conceptions théoriques qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues qui sont : le behaviorisme (théorie de l'apprentissage qui s'intéresse au conditionnement du comportement « stimulus réponse », et le constructivisme.

5.1. La conception du behavioriste

Le behaviorisme considère l'erreur comme une anomalie, une faille, un signe de faiblesse mentale, voire quelque chose d'inconcevable. Les behavioristes admettent le caractère inévitable de l'erreur, malgré tous les moyens et toutes les techniques mis en œuvre en classe de F.L.E, afin de réussir un apprentissage. En ce sens, il est préférable de corriger immédiatement les erreurs et assurer ainsi un FEED-BACK (retour en arrière), qu'on peut aussi appeler renforcement.

5.2. L'erreur dans la théorie constructiviste

Les adhérents de la théorie constructiviste s'efforcent, au contraire des précédents, de ne plus évacuer l'erreur, mais d'en comprendre la cause et la signification, voire même de prendre appui sur elle pour améliorer l'enseignement.

Pour les adeptes de ce concept, l'erreur doit être prise en charge par les apprenants pour construire une nouvelle connaissance.

6. Les types d'erreur

Les chercheurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales, qui sont à leurs origines et avec des critères différents.

La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue-cible.

6.1. Les erreurs intralinguales

Elles proviennent de la grammaire de la langue étrangère, c'est-à-dire que les problèmes d'apprentissage sont dus à la structure de la langue première. Ainsi, l'apprenant qui n'a pas appris toutes les règles de la langue seconde, ou qui applique de manière erronée une règle de la langue cible, commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales.

A titre d'exemple :

« a mon avis » au lieu de « à mon avis ».

Dans cet exemple, l'apprenant confond la préposition « à » (avec accent) et « a » (sans accent), qui est le verbe ou l'auxiliaire « avoir ».

6.2. Les erreurs interlinguales

Dans ce type, la langue source des apprenants est à l'origine des erreurs. Elles se produisent dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue cible, qui est différent du trait de la langue source.

Nous prenons comme exemple le niveau morphosyntaxique : un natif arabe peut produire une phrase comme « un assemblé général » au lieu de « une assemblée générale » ; cette production est erronée parce que ce type d'erreur démontre qu'un certain nombre d'articles ont un genre différent en arabe et en français.

7. Les catégories d'erreur

Après 1970, la classification par catégorie des erreurs a fait l'objet de plusieurs travaux dont celui de CORDER.S.P en 1971, qui a distingué entre les erreurs de compétence et les erreurs de performance :

7.1. Les erreurs de compétence

Elles révèlent une activité intellectuelle chez l'élève (erreurs interlinguales) : des erreurs systématiques que l'apprenant ne peut pas corriger. Il en commet non pas à cause d'une inaptitude, mais à cause de son niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée. A un moment donné, l'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Néanmoins, lorsqu'il progresse, il se perfectionne et acquiert plus d'expérience. Exemple : « *ils sont utilisé* » au lieu de « *ils sont utilisés* ».

Les erreurs de compétence peuvent se diviser en deux sous-catégories: erreurs interlinguales et erreurs intralinguales, les deux concernent des erreurs aux niveaux phonétique, morphosyntaxique et lexical.

7.2. Les erreurs de performance

Les erreurs de performance sont considérées comme des « fautes », on les appelle les erreurs d'inattention passagères. L'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger. Ces erreurs sont le résultat du mauvais usage de la langue seconde (répétition, allocations erronées, etc.).

8. Les sources de l'erreur

Comme nous l'avons cité précédemment, l'analyse des erreurs consiste à identifier les erreurs, puis rechercher leurs sources possibles. Il faut bien souligner que le but derrière ces étapes est de permettre à l'enseignant de corriger les erreurs, pour que ses élèves en commettent moins ou n'en commettent plus.

De nombreux auteurs tels que Selinker Larry 1980, Corder.s.p 1981, John Norrish 1987 soulignent dans leurs ouvrages certaines sources des erreurs :

8.1. L'interférence de la langue maternelle

La langue maternelle peut exercer une influence considérable sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les apprenants ont tendance à transformer les formes et les sens de leurs langues natives à la langue étrangère. Exemple « les réseaux sociaux nous permettent de nous mettre à la une de ce que ce passe dans le monde et de se socialiser » au lieu de « les réseaux sociaux nous permettent de nous informer de ce qui ce passe dans le monde ». L'apprenant dans cet exemple réfléchit avec sa langue maternelle et écrit avec le français langue étrangère.

8.2. Le transfert de la langue

C'est un problème qui dérive de l'interférence de la langue maternelle. Pour le psycholinguiste Selinker.L, l'apprentissage de toute langue (maternelle ou étrangère) consiste la formation des habitudes ; ainsi, lorsqu'un individu débute l'apprentissage d'une nouvelle langue, certaines habitudes commencent à se former, et les anciennes peuvent se transférer

aux nouvelles. Ce transfert d'habitudes peut se qualifier de « positif », lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible, mais, lorsque la connaissance est source de difficultés, l'habitude est qualifiée de « négative ».

Exemple : sur le niveau phonétique :

- un français prononcerait le « the » en anglais en [z].

-Un kabylophone prononcerait le « u » en français en [ou].

8.3. La traduction mot à mot (ou le calque)

L'interférence de la langue maternelle intervient de manière inconsciente, alors que dans ce cas, c'est-à-dire la traduction mot à mot, « c'est une activité consciente et une stratégie volontaire de la part de l'apprenant ». (Norrish, op, cit, 1987 : .26-17).

Lorsqu'un apprenant utilise la langue étrangère pour communiquer avec autrui, il produit un énoncé en traduisant mot à mot l'énoncé source en langue cible, alors que la structure utilisée n'existe pas dans la langue cible.

Exemple : nos apprenants berbérophones utilisent l'expression :

« Ils s'organisent des disputes » au lieu de « ils provoquent des disputes », « un outil qui rejette le temps » au lieu de « un outil qui nous fait perdre du temps ».

9. La grammaire et ses notions de base

Plusieurs notions sont nécessaires pour la bonne compréhension de la grammaire

9.1. Définition de la grammaire

Cette notion indique en premier lieu, la face écrite d'une langue, c'est « *le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur* » (Raymond. C.C, 1999 :4). Ce qui veut dire que la grammaire est l'ensemble de règles que constituent une langue dont l'objectif est de rédiger un texte cohérent, créer des relations logiques entre les phrases et respecter sa structure, utiliser l'orthographe adéquate.

La grammaire est « *l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface* » (Hubert, 1998 :4) c'est-à dire qu'elle est omniprésente dans toutes les situations

d'apprentissage et démontre la nécessité de se référer à ses aspects théoriques afin de contribuer au bon usage d'une langue.

Elle désigne, en outre, « *l'art d'écrire et de parler correctement* » (Porquier, 1991 :12).en effet, afin de produire des énoncés corrects, il faut passer par la grammaire qui précise des règles qu'utilise l'apprenant pour écrire et parler une langue quelconque.

9.2. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de l'écrit

Dans un contexte purement scolaire, la grammaire est une perspective qui contextualise toutes les combinaisons existantes dans une langue pour produire des énoncés grammaticalement, sémantiquement et orthographiquement corrects.

En effet, « *savoir une règle, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme* » (Puren. C, 1998 :302) c'est un enseignement qui établit l'organisation de la langue à travers l'application des règles de son fonctionnement.

Son rôle consiste à conceptualiser le savoir, maintenir une stratégie d'écriture et construire du sens dans la langue en question pour que l'apprenant soit capable de contrôler son apprentissage, c'est pour cette raison qu'elle est indispensable dans l'acquisition de l'écrit.

En termes de performance, enseigner la grammaire, c'est apprendre à l'apprenant les règles d'usage de la langue d'une manière conforme et rentabiliser ses méthodes d'apprentissage. Elle constitue, donc, un outil d'enseignement qui aide à transmettre un savoir uniforme et mobiliser des structures linguistiques chez lui.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous constatons que l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément l'apprentissage de l'écrit en FLE présente des difficultés qui résultent des erreurs de plusieurs types. En revanche, nous signalons que la notion de l'erreur est considérée comme étant une stratégie à la mobilisation des connaissances des apprenants et qui favorise la maîtrise du fonctionnement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chapitre III

Cadre méthodologique et analyse des données

Introduction partielle

Dans notre partie pratique, nous avons collecté des informations fiables et riches pour notre recherche par le biais de deux outils d'investigation, le premier est un ensemble de rédactions écrites lors de la séance de l'écrit. Le deuxième se manifeste sous forme d'un questionnaire.

1. L'enquête

L'enquête est une méthode de recherche qui aide à collecter des données qualitatives ayant pour but de comprendre, d'observer et d'interagir avec les gens dans leur environnement naturel.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons opté pour une enquête que nous avons menée au niveau du collège « Metrak Aomar » à Tizi-Rached.

Cette enquête nous a permis de rassembler les copies des apprenants de la classe 4^{ème} AM 4 pour dégager les erreurs grammaticales rencontrées dans les productions écrites. Donc pour le besoin de notre analyse nous avons pris des travaux de rédactions (expressions) où l'apprenant s'exprime librement à partir d'un sujet proposé, au cours de l'année scolaire 2021/2022. En parallèle des questionnaires ont été remis aux apprenants.

2. Le corpus

Le mot corpus est présenté unanimement comme une collection de textes, constitués par des critères définis concernant un sujet afin de servir d'échantillon à une analyse ou une description linguistique.

Notre corpus est constitué de vingt (20) copies des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Nous avons récupéré ces copies lors d'une séance de production écrite.

Rappelons que l'objectif de l'enquête consiste à analyser les erreurs rencontrées par les apprenants lors des activités de rédactions.

3. L'échantillon

D'une manière générale, un échantillon est une petite quantité d'une matière, d'une information et d'une solution.

En statistique, un échantillon est un ensemble d'individus extrait d'une population initiale de manière aléatoire, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Notre échantillon est constitué d'élèves de 4^{ème} année moyenne, scolarisé en 2021/2022, un âge qui varie entre 14 et 17 ans. Le nombre d'enquêtés est de 20.

4. Les techniques d'enquête

4.1. Le questionnaire

Le questionnaire est une technique de collecte des données qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis afin de confirmer ou infirmer les hypothèses émises avant le début de l'étude.

Cette partie d'enquête est présentée sous forme de questionnaire distribué aux apprenants de la classe de 4^{ème} année moyenne d' « metrak A-omar » il contient (11) questions.

4.2. Analyse documentaire

Nous avons décidé de travailler sur les copies d'élèves de la classe de 4^{ème} année moyenne du CEM « metrak Aomar » de Tizi-Rached.

5. L'objectif de l'enquête

L'objectif principal de notre enquête est d'accomplir une recherche sur notre objet d'étude qui porte sur l'analyse des erreurs grammaticales rencontrées dans les rédactions, dont nous avons décelé toutes les erreurs commises par les apprenants de 4^{ème} année moyenne dans leurs productions écrites recueillies lors de l'enquête sur le terrain. Son objectif majeur est de nous orienter vers la vérification des hypothèses émises au départ et de pouvoir répondre à la problématique de notre recherche.

6. Le choix du niveau

Le choix de ce niveau est dû au fait, que la classe de 4^{ème} année moyenne marque une transition entre le collège et secondaire. Les élèves de cette classe doivent avoir une bonne maîtrise de la langue et un bon bagage par rapport aux autres niveaux.

7. Le choix des sujets d'expression écrite

Les sujets des productions écrites portent sur les thèmes du programme scolaire, en classe de 4^{ème} année moyenne, qui sont de type argumentatif.

8. Analyse des rédactions écrites

Avant d'entamer l'analyse des erreurs grammaticales des élèves, nous voudrions tout d'abord expliquer notre démarche ; nous avons effectué systématiquement un relevé de toutes les erreurs grammaticales que nous avons trouvées dans les copies des élèves. Ensuite, nous nous sommes focalisées sur la nature de l'erreur, la correction et l'explication.

Nombre de copies	erreurs	Corrections	Explications
Copie 1	<p>La cigarette est très Dangeureux c'est pour ça il ne feux pas feumer.</p> <p>Il feux résoudre des solutions pour problème comme il feux pas fumés beaucoup par jour en moins un paqué.</p>	<p>La cigarette est très Dangereuse, pour cela il ne faut pas fumer.</p> <p>Il faut régler ce problème en évitant de fumer tous les jours.</p>	<p>-l'élève n'a pas fait la différence entre : « est » verbe « être » conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition.</p> <p>-L'élève a mal écrit l'adjectif « dangereuse » et confond entre le féminin et le masculin.</p> <p>-L'élève a utilisé le terme du français familier « ça » à la place de « cela », qui est un terme du français standard. Il s'agit d'une influence de la langue familière et orale.</p> <p>- écriture erronée des mots « faut » et « fumer ».</p> <p>-phrase incohérente et manque de sens.</p> <p>-ignorance totale de la structure du système linguistique de la langue française.</p>
Copie 2	La cigarette est une	-la cigarette est un	-l'influence de la

	<p>habitude très mal pour notre santé.</p> <p>il y a beaucoup de gens qui choisi la cigarette pour éviter le monde.</p> <p>Il y'as des solutions pour éviter comme zanjabile.</p>	<p>fléau social très fréquent de nos jours ce qui est nocif pour la santé.</p> <p>- afin d'éviter le mal, les gens se réfugient dans la cigarette.</p> <p>-afin d'éviter de faire recours à la cigarette il est conseillé d'adapter des moyens naturels tel que le gingembre.</p>	<p>langue maternelle sur la langue française.</p> <p>-mot inexistant dans le répertoire du FLE.</p> <p>-conjugaison erronée du verbe « choisir » à la troisième personne du pluriel.</p> <p>-l'influence de la langue arabe sur la langue française</p>
Copie 3	<p>La cigarette est une mauvaise habitude qui aime les jeunes.</p> <p>la solution de cet habitude c'est éviter de l'acheté et pratiquer le sport.</p>	<p>- la cigarette est un fléau social que l'on retrouve surtout chez les jeunes</p> <p>-La solution de cette habitude c'est d'éviter de l'acheter et pratiquer le sport.</p>	<p>l'influence de L1 sur L2 (mauvais choix des prépositions).</p> <p>-l'élève s'exprime mal.</p> <p>-confusion entre les adjectifs démonstratifs : « cet : masculin » et « cette : féminin ».</p> <p>-le verbe se met a l'infinitif--mot inexistant dans le répertoire du FLE.</p> <p>-usage erroné de la majuscule.</p>
Copie 4	<p>pour arrêter la cigarette Il faut pratip le sport est mâcher du chewing-gum.</p>	<p>-Pour arrêter la cigarette il faut pratiquer le sport et mâcher...</p>	<p>-mot inexistant dans le répertoire du FLE.</p> <p>-confusion entre la conjonction de coordination « et » et le verbe être conjugué au présent de l'indicatif.</p>
Copie 5	<p>La lecture est important , pour améliorie le cervau</p>	<p>-la lecture est importante car elle nous aide à nous cultiver et à</p>	<p>-écriture erronée du mot « important », « cerveau » et le verbe « améliorer ».</p>

	<p>Les jeune passe leur temp dans les réseaux sesieu</p> <p>Les jeunes ils emais pas lire a cause de ils ont pas un très bon vocabulaire. Ils ons pas le temps pour lire</p> <p>Ils sont travaille beaucoup</p> <p>Mais cet habitude...</p>	<p>apprendre mieux les langues et à nourrir notre savoir. -Les jeunes passent leurs temps sur les réseaux sociaux.</p> <p>-les jeunes n'aiment pas lire par conséquent leur vocabulaire est médiocre. -ils n'ont pas...</p> <p>-Ils travaillent beaucoup.</p> <p>-Mais cette habitude...</p>	<p>-l'élève ne conjugue pas ses verbes au pluriel. -ponctuation mal assimilé.</p> <p>-l'influence de L1 sur L2. -conjugaison erronée du verbe « aimer » à la troisième personne du pluriel. -l'élève confond entre l'expression de la cause et l'expression de conséquence. -conjugaison erronée de l'auxiliaire « avoir » à la troisième personne du pluriel « ils » au présent de l'indicatif.</p> <p>-Conjugaison erronée.</p> <p>- confusion entre les adjectifs démonstratifs : « cet : masculin » et « cette : féminin ».</p>
<p>Copie 6</p>	<p>d'abord, la lecture a été remplçer par des applications sur téléphone,</p> <p>Ensuite, le délaissement de la lecture et le résultat de beaucoup de flemmardise.</p>	<p>-les réseaux sociaux remplacent de plus en plus la lecture chez les adolescents,</p> <p>-Ensuite, le délaissement de la lecture est le résultat de beaucoup de flemmardise.</p>	<p>-L'élève n'a pas accordé le verbe « remplacer » avec l'auxiliaire « être » qui est dû à la non assimilation de la règle d'accord du participe passé. -phrase absurde, l'élève s'est mal exprimé).</p>

<p>Copie 7</p>	<p>La lecture est délaissée</p> <p>Alors quelles sont les raisons qui empêchent les jeunes de ne pas lire</p> <p>Le premier raison</p> <p>C'est la cause de les réseaux sociaux,</p> <p>-les gens sont attachés...</p> <p>Pour améliorer la langue,...</p>	<p>-la lecture est délaissée.</p> <p>- alors, quelles sont les Raisons qui empêchent les jeunes de lire ?</p> <p>-la première raison</p> <p>-c'est à cause des réseaux sociaux.</p> <p>-les gens sont attachés...</p> <p>-pour améliorer la langue,...</p>	<p>-l'élève n'a pas fait la différence entre « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition et « est » : verbe « être » conjugué à la troisième personne de singulier au présent de l'indicatif. -non assimilation des règles d'accord.</p> <p>-l'élève n'a pas accordé l'article « les » avec le nom « raisons » qui le succède et de même pour « empêchent » -ponctuation mal assimilée.</p> <p>-confusion entre les deux articles « le » masculin et « la » féminin. Il s'agit d'une erreur d'accord.</p> <p>-l'influence de la LM sur L2.</p> <p>-non assimilation des règles d'accord.</p> <p>-écriture erronée du verbe « améliorer ».</p>
----------------	--	--	---

<p>Copie 8</p>	<p>La lecture est une activité importante dans notre vie mes aujourd'hui beaucoup de jeunes à abandonner la lecture.</p> <p>C'est pour ça</p> <p>Ils donne pas</p> <p>ses pour sa</p>	<p>-la lecture est une activité essentielle pour l'individu mais malheureusement beaucoup l'ont abandonné.</p> <p>-C'est pour cela</p> <p>- ils ne donnent pas</p> <p>-c'est pour cela</p>	<p>-l'élève a confondu entre les homophones « mes » déterminant possessif et « mais » conjonction de coordination qui marque l'opposition.</p> <p>-confusion entre « à » : préposition et « ont » : verbe avoir conjugué à la troisième personne du pluriel.</p> <p>-l'élève a utilisé le terme du français familier « ça » à la place de « cela » qui est un terme du français standard. Il s'agit d'une influence de la langue familière et orale.</p> <p>-conjugaison erronée du verbe « donner » à la troisième personne du pluriel « ils » au présent de l'indicatif. Il s'agit de non assimilation de règle de conjugaison.</p> <p>-confusion entre « ses » : adjectif possessif et « c'est » pronom démonstratif.</p>
<p>Copie 09</p>	<p>dans nous joue beaucoup de jeunes ne anterese pas a lire.</p>	<p>-de nos jours beaucoup de jeunes ne s'intéressent pas à la lecture.</p>	<p>-l'élève a employé la préposition « dans » à la place de la préposition « de ».</p> <p>-l'élève ne distingue</p>

	<p>Est beaucoup d'autres s'intéressent à ses études,</p>	<p>-et beaucoup d'autres s'intéressent à leurs études.</p>	<p>pas entre le pronom personnel « nous » et l'adjectif possessif « nos ». -addition de « e » du féminin là où il ne faut pas. -conjugaison erronée du verbe « intéresser » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du pluriel « ils ». -l'élève n'a pas fait la différence entre les deux temps « a » de verbe avoir au présent de l'indicatif et « à » préposition. -l'élève n'a pas fait la différence entre : « est » verbe « être » conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition. -l'élève confond entre « ses » l'adjectif possessif pluriel de la troisième personne du singulier et « leurs » adjectif possessif de la troisième personne du pluriel.</p>
<p>Copie 10</p>	<p>-les jeunes ne lisent pas parce que chacun ils reste dans sa chambre.</p>	<p>-les jeunes ne lisent pas parce qu'ils occupent leur chambre.</p>	<p>-phrase agrammaticale. -La répétition du sujet «jeunes » par le</p>

	<p>...voire</p> <p>Il ya des jeunes qui travailler...</p>	<p>-voir</p> <p>-Il ya des jeunes qui travaillent</p>	<p>pronom personnel « ils ».</p> <p>-conjugaison erronée du verbe « rester » à la troisième personne du pluriel.</p> <p>- écriture erronée du verbe « voir »</p> <p>-l'élève a employé le verbe « travailler » à l'infinitif au lieu de le conjuguer au présent de l'indicatif.</p>
Copie 11	<p>La lecture elle est très importante.</p> <p>Aujourd'hui à cause des réseaux sociaux le jeunes ils ont pas le temps pour lire.</p>	<p>-La lecture est très importante.</p> <p>- Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas le temps de lire à cause des réseaux sociaux.</p>	<p>-la répétition du sujet «lecture » par le pronom personnel « elle ».</p> <p>-confusion de l'article « le » défini au singulier et l'article « les » défini au pluriel.</p> <p>-la répétition du sujet «jeunes » par le pronom personnel « ils ».</p> <p>- L'élève a mal employé la négation « n'ont pas », il s'agit de l'influence du français familier et oral.</p>
Copie 12	<p>-de bonnes idés,</p> <p>C'est la seul clé pour notre bonheur.</p>	<p>-de bonnes idées,</p> <p>-c'est la seule clé pour notre bonheur.</p>	<p>-accord erronée du mot «idées ».il s'agit de non assimilation des règles d'accord.</p> <p>-confusion entre le masculin et le féminin.</p>

Copie 13	La lecture elle amiliorie le niveaux de cerveau	-La lecture nous aide à améliorer notre savoir.	-la répétition du sujet «lecture » par le pronom personnel « elle ». -écriture erronée du verbe « améliorer » et « niveaux ». -confusion entre « du » article défini et «de » préposition.
Copie 14	Aujourd'hui beaucoup De jeuns ne lisend pas alors la lecture... Beaucoup plus le français est english	Aujourd'hui, beaucoup De jeunes ignorent la lecture ... Beaucoup plus le français et anglais	- Cet élément adverbial doit être suivi d'une virgule. -influence de la langue 1 sur la langue 2. -écriture erronée du mot « jeuns » et « lisend ». -L'apprenant confond entre la conjonction de coordination « Et » et le verbe « être » conjugué au présent de l'indicatif. -Importation du mot « english » de l'anglais.
Copie 15	La lecture est ineprtant dans la vie D'abord les jeunes tout le temps dans reseuc scosieux , Ils pasent leurs temps, parce que le moyene plus facile a utiliser et trouver les informations.	La lecture est importante dans la vie D'abord, les jeunes sont tout le temps sur les réseaux sociaux. Ils passent leur temps dessus, parce que c'est le moyen le plus facile à utiliser et aussi pour trouver les informations.	-L'élève a supprimé la voyelle « e » de l'adjectif « importante » car il n'a pas accordé l'adjectif au nom, il s'agit de non assimilation des règles d'accord. -Non assimilation des cours de conjugaison. -Utilisation de la préposition « dans » au lieu de la préposition « sur ». -écriture erronée de la locution « réseaux sociaux ».

			<p>-1 ère phrase incomplète</p> <p>-l'apprenant ne fait pas la différence entre le masculin et le féminin et écrit incorrectement les mots.</p> <p>-l'apprenant ne distingue pas entre le « a » qui provient du verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif et la préposition « à ».</p>
Copie 16	<p>La lecture elle et important.</p> <p>Peut être ils ont utiliser les réseaux sociaux , beaucoup ,elieux de prendre le livre et lirée.</p> <p>Alors il faut prendre le livre et boucler pour apprendre la lecture.</p>	<p>La lecture est importante.</p> <p>Ils utilisent beaucoup les réseaux sociaux, au lieu de prendre le livre pour faire de la lecture.</p> <p>-Alors qu'il faut prendre le livre et bouquiner pour apprendre à apprécier la lecture.</p>	<p>-L'apprenant n'a pas accordé l'adjectif « important » au nom.</p> <p>-Il ne fait pas également la différence entre la conjonction de coordination « Et » et le verbe « être » conjugué au présent de l'indicatif.</p> <p>-l'apprenant ne respecte pas les temps, et n'a pas assimilé les règles de conjugaison.</p> <p>- écriture des mots avec une autre orthographe.</p> <p>-mauvaise expression des idées.</p> <p>-l'apprenant a utilisé des mots inadaptés.</p> <p>-Il a mal exprimé ses idées.</p>

<p>Copie 17</p>	<p>Aujourd’hui, boucou de jeunes ne lisent pas</p> <p>Alors que la lecture aide pour apprendre la langue française.</p> <p>Et écrit des texte et des paragraphes.</p>	<p>Aujourd’hui, beaucoup de jeunes ne lisent pas</p> <p>Alors que la lecture aide à apprendre la langue française</p> <p>Et à écrire des textes et des paragraphes.</p>	<p>-écriture erronée de l’adverbe « beaucoup ».</p> <p>-Utilisation de la préposition « pour » au lieu de la préposition « à ».</p> <p>-écriture erronée des mots « apprendre » « langue » « française », l’apprenant les écrit tel qu’il les prononce.</p> <p>--l’apprenant a conjugué le verbe « écrire » au présent simple au lieu de le laisser à l’infinitif.</p> <p>-Il confond également entre le singulier et le pluriel.</p>
<p>Copie 18</p>	<p>Les solutions est don khatir maladi bi sihat</p>	<p>La cigarette est dangereuse pour la santé.</p>	<p>-phrase erronée .Il s’agit l’influence de la langue arabe sur la langue française.</p>
<p>Copie 19</p>	<p>Et le travaille à cause de sa un pays développe</p>	<p>-et leur travail</p> <p>A cause de cela</p> <p>Un pays développé</p>	<p>-l’élève confond entre l’article « le » et adjectif possessif de la troisième personne du pluriel « leurs ».</p> <p>-confusion entre « sa » déterminant possessif et « cela » pronom démonstratif. Il s’agit d’une influence de la langue familière et orale.</p> <p>- L’élève écrit« développe » au lieu de «développé ».Il s’agit de non assimilation de règles d’accord.</p>

Copie 20	La lecture et un moyen bénéfique pour tous les générations puisqu'elle leur assure plusieurs avantages.	-La lecture est un moyen bénéfique pour toutes les générations puisqu'elle leur assure plusieurs avantages.	-l'apprenant confond entre la conjonction de coordination « et » et le verbe « être » conjugué au présent de l'indicatif. -écriture erronée du mot « bénéfique » -l'apprenant ne maîtrise pas la règle grammaticale qui concerne les adjectifs « tous » et « toutes » ce qui le pousse à confondre les deux. -l'apprenant n'a pas écrit l'adjectif/pronom « plusieurs » au pluriel.
----------	---	---	--

Conclusion partielle

Lors de l'apprentissage du français langue étrangère, les apprenants commettent des erreurs grammaticales inévitables.

Au terme de cette section d'analyse consacrée au travail avec nos données de corpus, celles-ci nous ont révélé des profondes lacunes linguistiques qui créaient une confusion chez les apprenants dans l'application des règles grammaticales, ce qui les induit en erreurs, avec des énoncés dépourvus de sens.

Ces difficultés se présentent au niveau de la grammaire sous tous ses aspects.

Les plus fréquentes sont de l'ordre de l'accord en genre et en nombre ; usage de prépositions.

Quelques exemples :

-Le genre des noms :

Ex : joue ; le travaille ; idés.

-confusion entre les déterminants :

Pronoms possessifs, connecteurs logiques

Ex : mes aujourd'hui

-confusion d'usages des locutions prépositives :

Ex : aide pour apprendre la langue française.

-la forme erronée du participe passé :

Ex : à abandonner, est délaisser

-influence de L1 sur L2 :

Ex : les jeunes tout le temps dans les réseaux sociaux.

-l'usage erroné de l'accord des adjectifs :

Ex : la lecture est important ; cet habitude.

-confusion entre déterminant possessif/pronom démonstratif :

Ex : à cause de sa

-l'incohérence des énoncés :

Ex : les jeunes ne lisent pas parce que chacun il reste dans sa chambre.

- L'influence de l'oral :

Ex : ils ont pas le temps.

1. Introduire le questionnaire

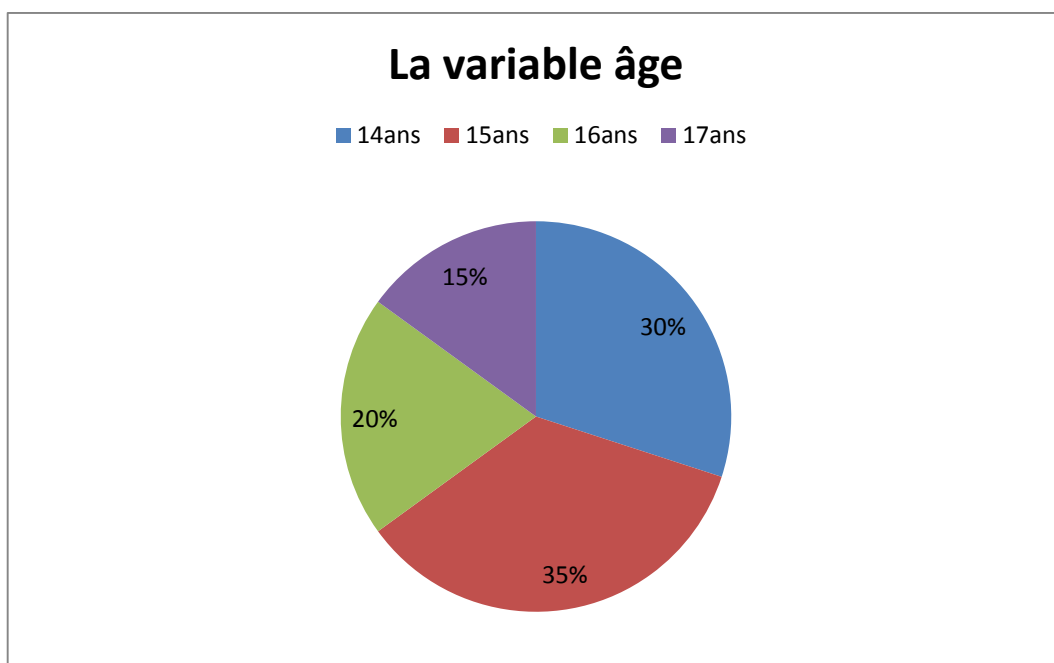
Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux apprenants portant sur les différentes difficultés en écrit qui les induit en erreurs. Le questionnaire est constitué onze questions ouvertes, semi-ouvertes, fermées, semi-fermées. Nous l'avons soumis à 20 apprenants de quatrième année moyenne.

2. Analyse des données du questionnaire sur la base d'un tri à plat :

2.1. Présentation des données :

Tableau01. La variable âge :

L'âge	Le nombre	Le pourcentage
14 ans	6	30%
15 ans	7	35%
16 ans	4	20%
17 ans	3	15%
Totale	20	100%

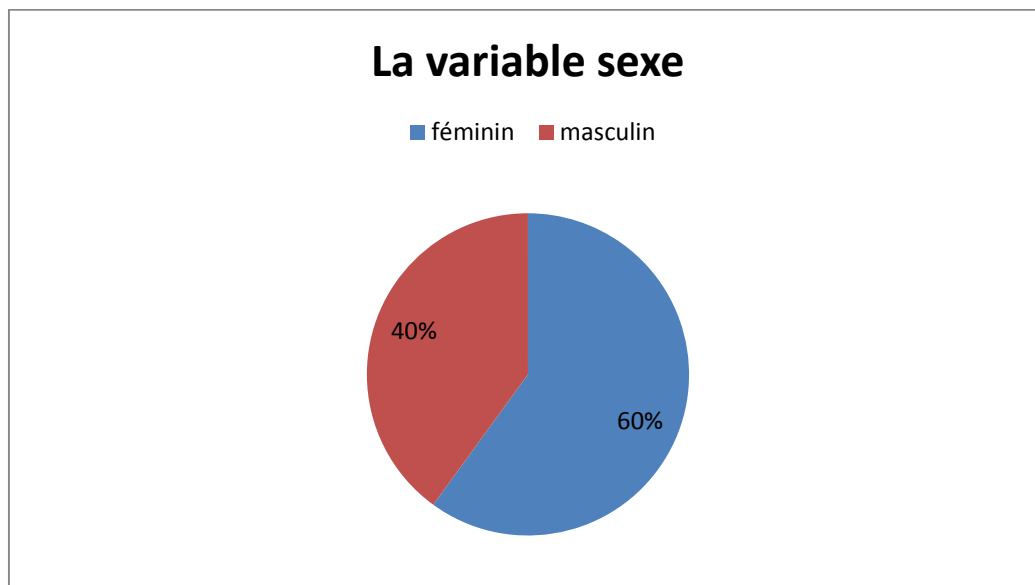


Graphique 01 : La variable âge

Les figures ci-dessus déterminent l'âge des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Elles démontrent un nombre supérieur de la catégorie des (15ans) avec un taux de (35%) pour un effectif de 7 apprenants et un taux de (30%) pour la tranche des (14ans) avec un nombre de 6 apprenants et le reste avec des taux faibles de (20%) et (15%) pour les (16ans)et (17ans) avec un effectif de 4 pour les (16 ans) et 3 pour les (17ans). Nous constatons que 4 apprenants soit (20%) et 3 des apprenants soit (15%) sont des répétitifs, alors que l'âge convenant à la 4^{ème} année moyenne est 14 ans.

Tableau 02 : La variable sexe

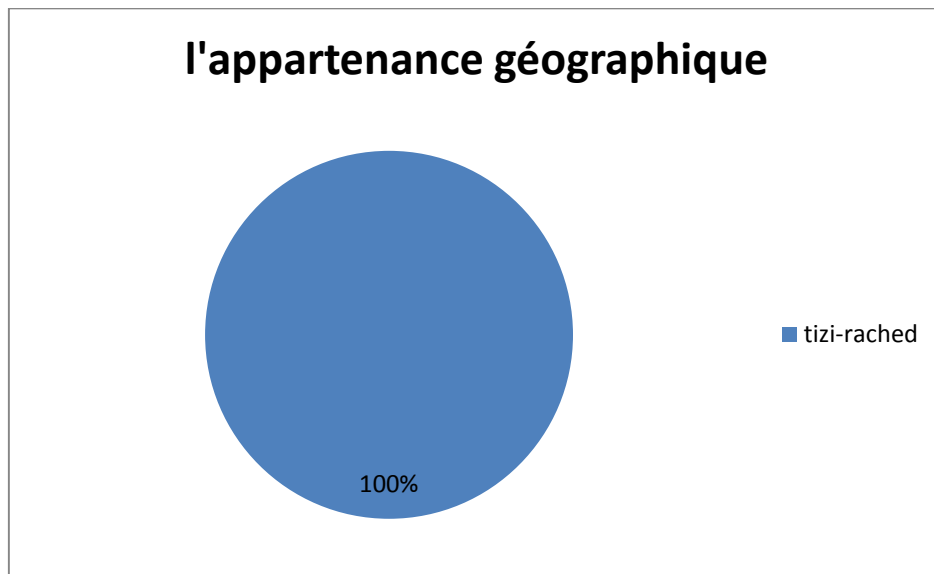
Le sexe	Le nombre d'effectif	le pourcentage
Féminin	12	60%
Masculin	8	40%
Total	20	100%

**Graphique 02 : La variable sexe**

Les figures ci-dessus déterminent le sexe des apprenants. Elles démontrent que la catégorie « féminin » contient 60% des apprenants et la catégorie « masculin » contient 40% des apprenants. Nous constatons que le nombre de filles domine celui des garçons.

Tableau03 : L'appartenance géographique

La région	Le nombre	Le pourcentage
Tizi-rached	20	100%

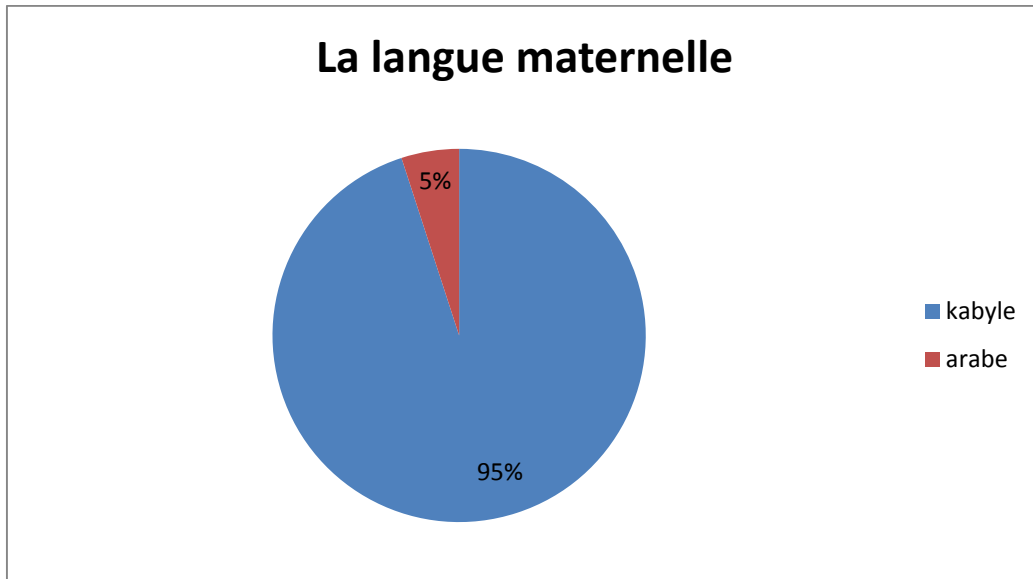


Graphique 03 : L'appartenance géographique

Le constat porte sur le fait que la totalité des apprenants appartient à la même région qui en l'occurrence est la commune de Tizi-rached ce qui explique leur affectation à ce C.E.M.

Tableau 04 : Langue maternelle

La langue	Le nombre	Le pourcentage
Kabyle	19	95%
Arabe	1	5%
Total	20	100%

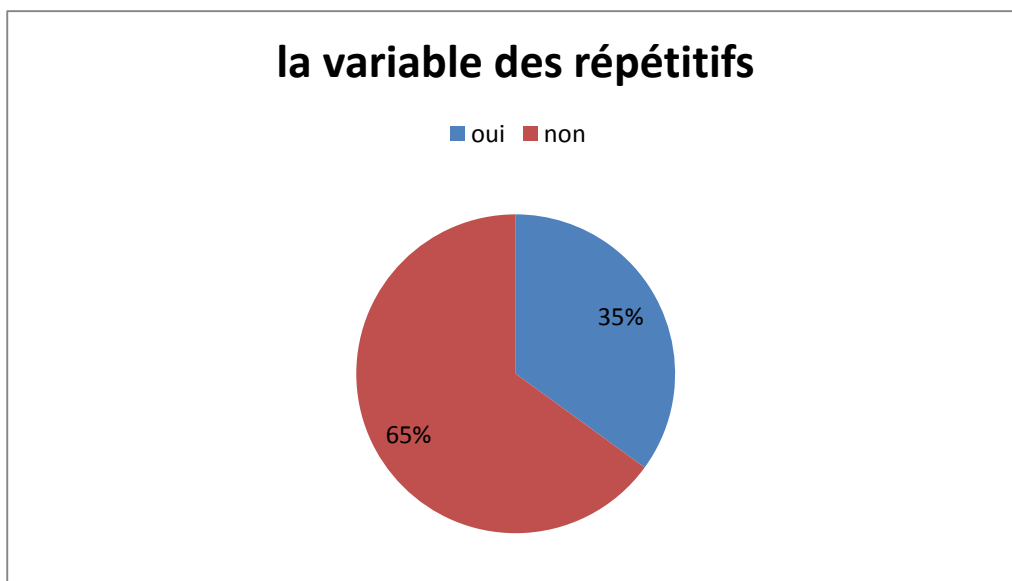


Graphique 04 : La langue maternelle

Les réponses ci-dessus confirment avec un pourcentage de (95%), que la langue maternelle des apprenants est le kabyle.

Tableau 05 : La variable des répétitifs

La réponse	Redoublant	Le pourcentage
Oui	7	35%
Non	13	65%
Total	20	100%



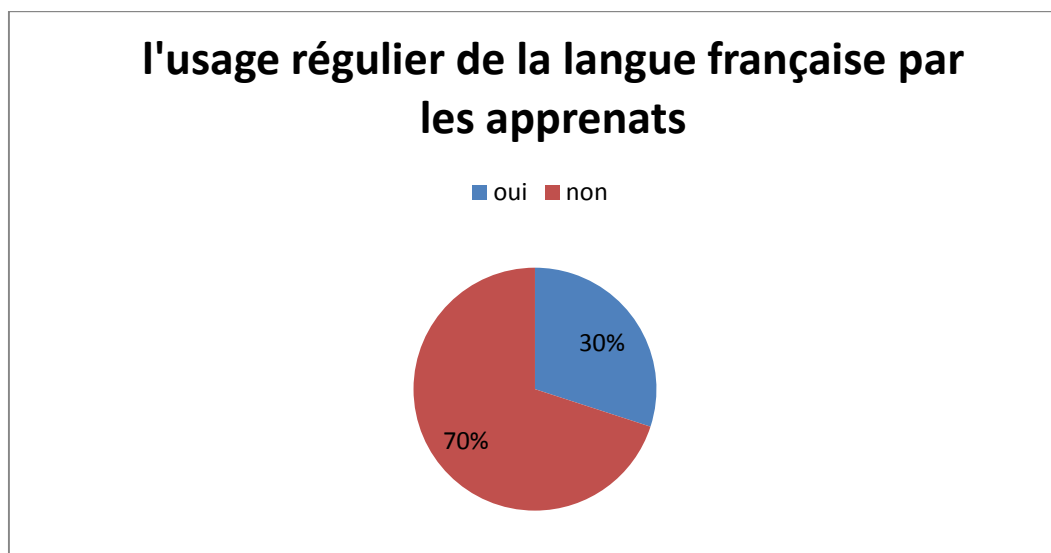
Graphique 05 : La variable des répétitifs

Nous pouvons constater que la majorité des apprenants n'ont pas refait d'année avec un total de 65% soit 13 apprenants contre 35% soit 7 apprenants qui sont répétitifs. Cela justifie le niveau moyen de certains apprenants qui ont déjà refait une ou plusieurs années.

Question 01 : Parle-tu régulièrement en français ?

Tableau 06 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	6	30%
Non	14	70%
Total	20	100%



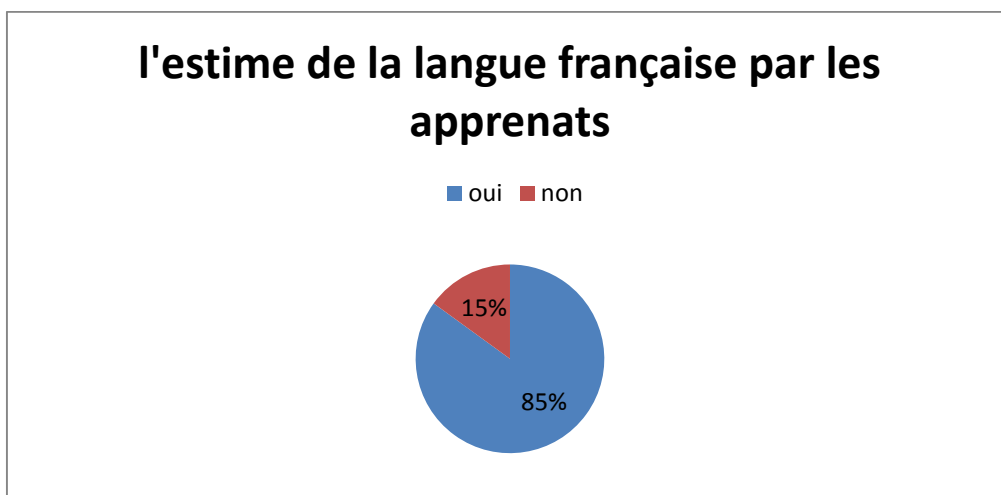
Graphique 06 : l'usage régulier de la langue française par les apprenants

On remarque que la majorité des apprenants (14) ont répondu par un non, avec un pourcentage de (70%) tandis que (30%) on répondu par un oui. Nous pouvons en déduire que la langue française n'est pas régulièrement utilisée par les apprenants.

Question 02 : Aimes-tu la langue française ?

Tableau 07 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	17	85%
Non	3	15%
Total	20	100%



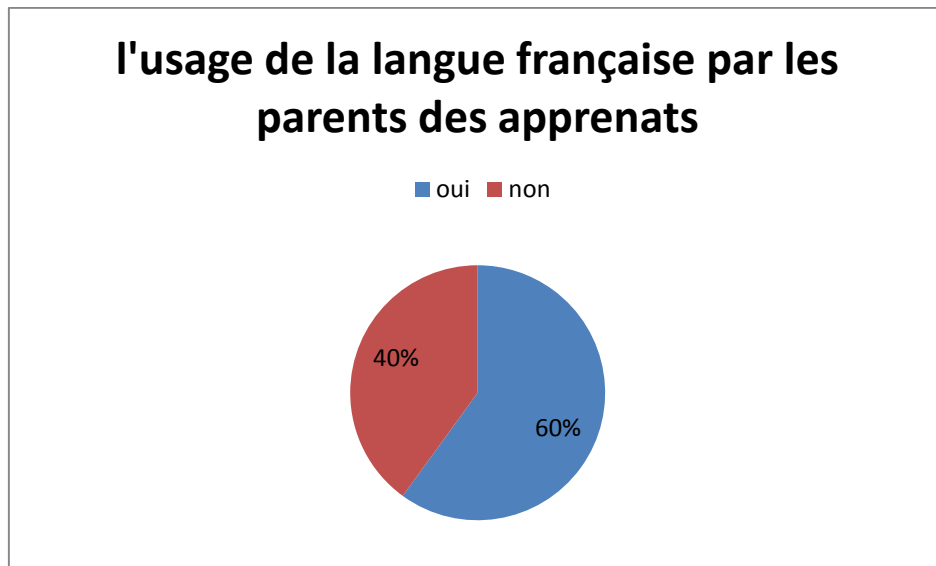
Graphique 07 : L'estime de la langue française par les apprenants

Nous apercevons qu'une majorité des apprenants 17 voire (85%) ont répondu par un oui contre 3 voire (15%) qui ont répondu par un non. Ce qui nous amène à constater que la langue française est assez appréciée par les apprenants.

Question 03 : Est-ce-que tes parents parlent la langue française ?

Tableau 08

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	12	60%
Non	8	40%
total	20	100%



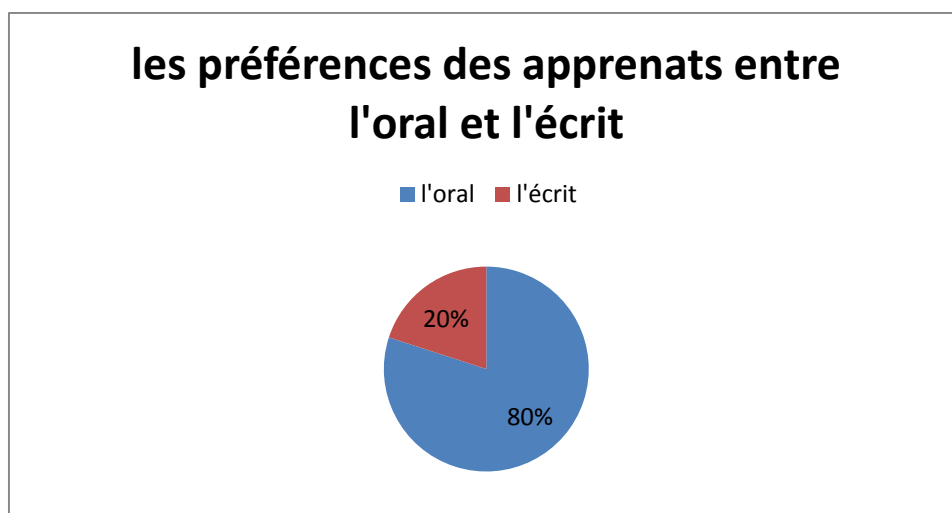
Graphique 08 : L'usage de la langue française par les parents des apprenants

Ces réponses nous permettent de déduire que les parents des apprenants sont dans une majorité à (60%) des francophones tandis que (40%) ignorent la langue.

Question 04 : En classe tu préfères : l'oral/l'écrit ?

Tableau 09 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
L'oral	16	80%
L'écrit	4	20%
Total	20	100%



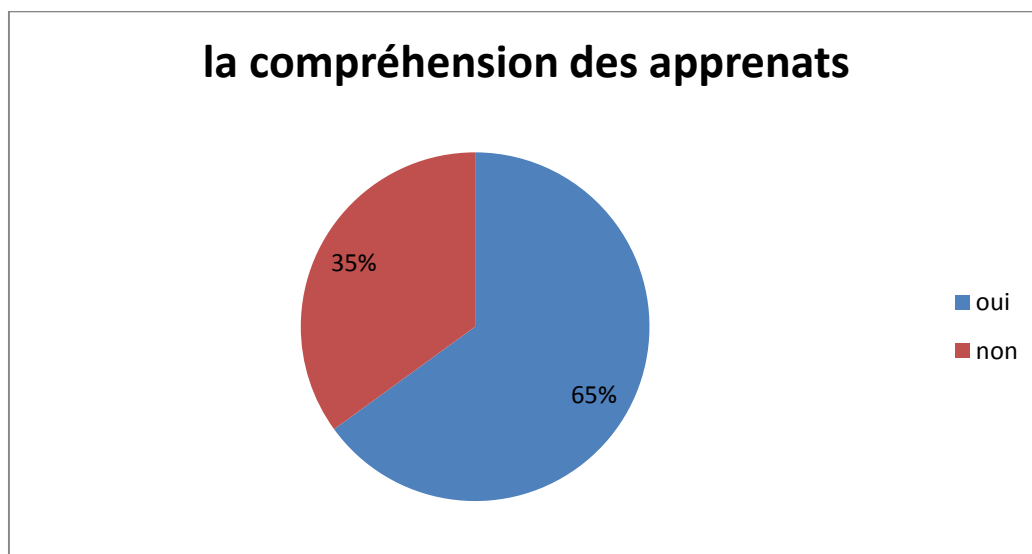
Graphique 09 : Les préférences des apprenants entre l'oral et l'écrit

Nous apercevons qu'une majorité des apprenants 16 voire (80%) ont répondu pour l'oral contre 4 voire (20%) qui ont répondu pour l'écrit. On note que les apprenants se retrouvent beaucoup plus dans l'orale que l'écrit.

Question 05 : Comprends-tu tout ce qui est dit par l'enseignant ?

Tableau 10

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	13	65%
Non	7	35%
Total	20	100%



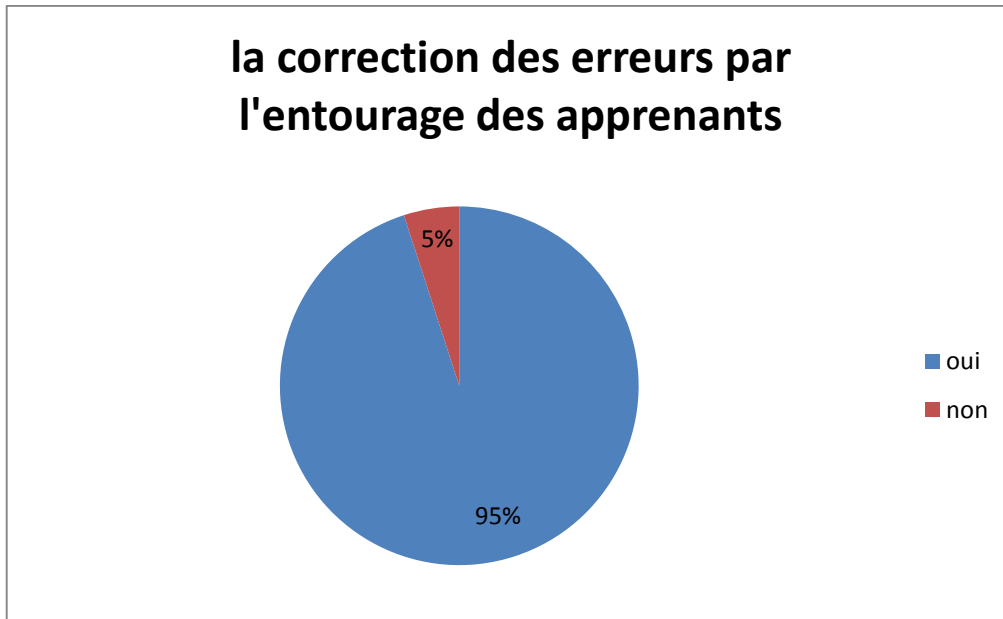
Graphique 10 : La compréhension des apprenants

Par ces réponses on découvre que plus de la moitié des apprenants (65%) comprennent ce qui est dit en classe, pendant que les (35%) restant trouvent des difficultés à la compréhension.

Question 06 : Quand tu commets des erreurs est-ce que ton entourage te corrige ?

Tableau 11 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%



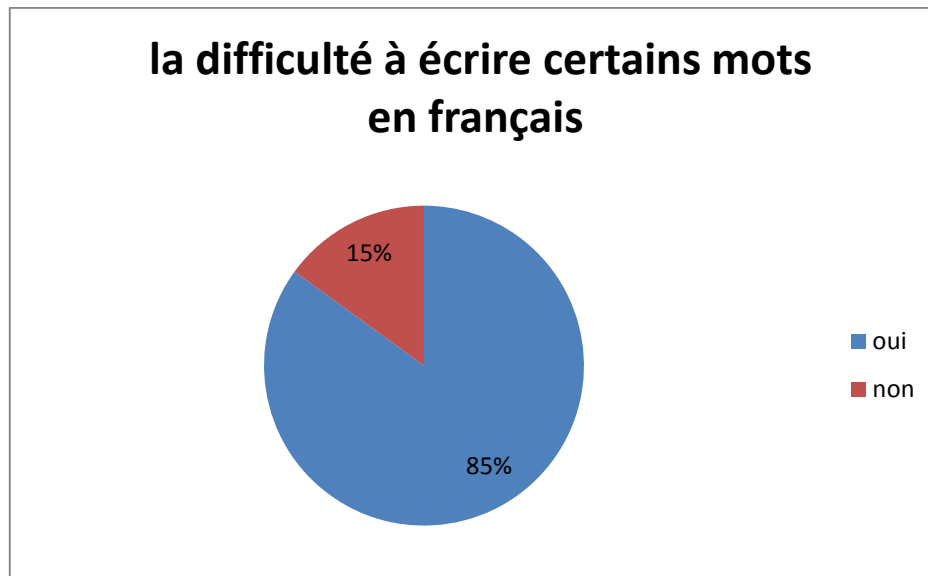
Graphique 11: La correction des erreurs par l'entourage des apprenants

Selon les données ci-dessus nous pouvons affirmer que l'entourage des apprenants (95%) les corrigent lorsqu'ils commettent des erreurs et (5%) ne les corrige pas, dans cette catégorie on trouve que (85%) des apprenants acceptent le fait de se faire corriger sachant que c'est pour leur bien. Tandis que (15%) d'entre eux confirment que cela les dérange.

Question 07 : As-tu des difficultés à écrire des mots en français ?

Tableau 12 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	17	85%
Non	3	15%
Total	20	100%



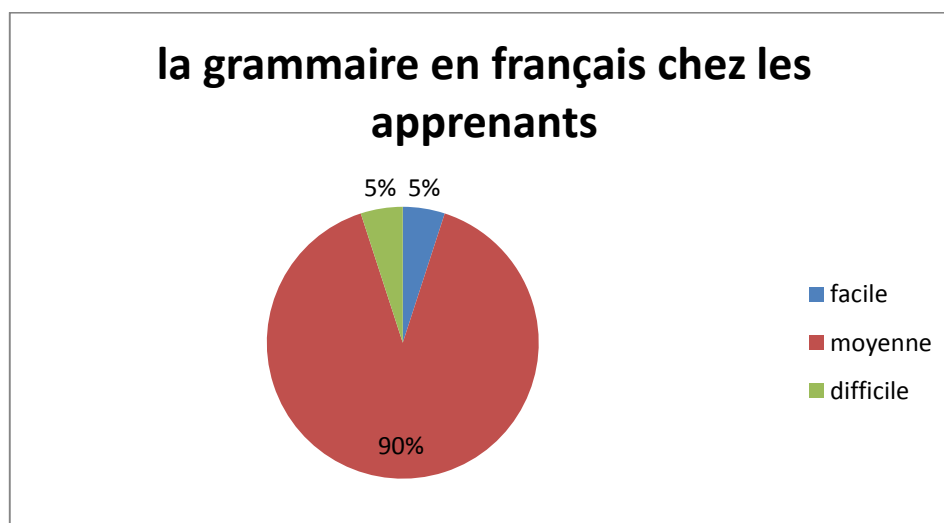
Graphique 12 : La difficulté à écrire certains mots en français

D'après ces résultats, nous pouvons constater que la plupart des apprenants (85%) rencontrent des difficultés à écrire certains mots. Tandis que (15%) qui ne rencontre pas de difficulté.

Question 08 : Comment trouves-tu la grammaire du français ?

Tableau 13

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Facile	1	5%
Moyenne	18	90%
Difficile	1	5%
Total	20	100%



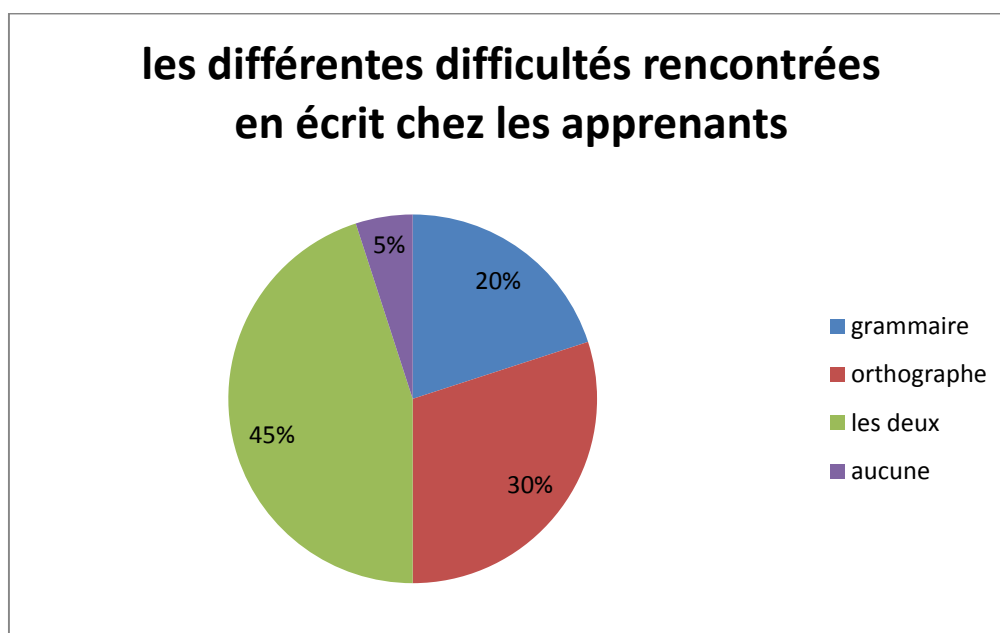
Graphique 13 : La grammaire du français chez les apprenants

La plupart des apprenants (90%) trouvent la grammaire en français moyenne, pendant que (5%) affirment qu'elle leur est difficile, et les (5%) restant la décrivent comme étant facile.

Question 09 : A quel niveau de langue trouves-tu des difficultés ?

Tableau 14 :

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Grammaire	4	20%
Orthographe	6	30%
Les deux	9	45%
Aucune	1	5%
Total	20	100%



Graphique 14 : Les différentes difficultés rencontrées en écrit chez les apprenants

Selon les données ci-dessus, (45%) des apprenants confirment qu'ils rencontrent des difficultés avec les deux, grammaire et orthographe, (20%) d'entre eux trouvent des complications en grammaire, et (30%) en orthographe, tandis que (5%) maîtrisent les deux et n'éprouvent aucune difficulté.

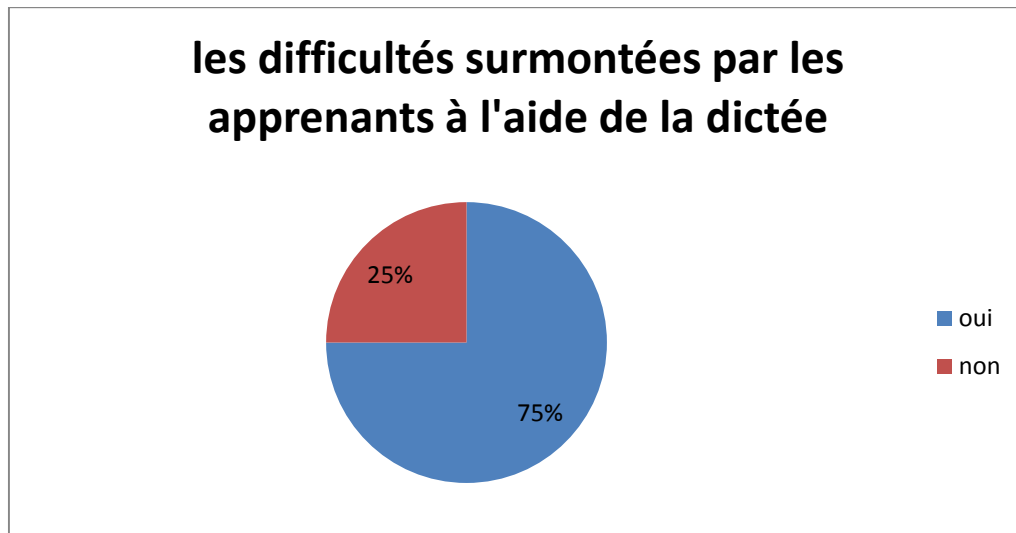
Question 10 : Que penses-tu du rôle de la lecture dans l'amélioration des compétences à l'écrit ?

Nous constatons que la lecture aide la majorité des apprenants à acquérir plusieurs connaissances d'ordre linguistique (sémantique et lexical, grammatical) et à améliorer leurs compétences communicatives et scripturales. La lecture est donc considérée comme la clé du savoir écrire.

Question 11 : Penses-tu que la dictée peut aider l'apprenant à surmonter les difficultés à l'écrit ?

Tableau 15 :

La réponse	Le nombre	Pourcentage
Oui	15	75%
Non	05	25%
Total	20	100%



Graphique 15 : Les difficultés surmontées par les apprenants à l'aide de la dictée

Selon les données ci-dessus nous pouvons affirmer que (75%) des apprenants trouvent que la dictée est d'une grande aide pour améliorer leurs difficultés rencontrées en écrit. Tandis que les (25%) d'entre eux confirment que cela ne les aide pas à surmonter leurs difficultés en écrit.

Conclusion partielle

Au terme de cette enquête et d'après les données recueillies dans le questionnaire proposé aux apprenants du C.E.M « Metrek Aomar », nous avons noté qu'ils rencontrent des difficultés lors de l'écrit sur différents niveaux. Cela indique qu'ils ne prêtent pas beaucoup d'importance à l'écrit, alors qu'il est nécessaire pour l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Afin de remédier à ce problème et garantir une bonne production écrite, l'enseignant fait recours à différentes méthodes tel que la dictée et la lecture.

Conclusion générale

Conclusion

Dans cette recherche portant sur l'identification des erreurs grammaticales commises par les apprenants de 4^{ème} année moyenne, promotion 2021-2022, nous avons tenté de chercher les facteurs qui provoquent ces erreurs.

L'erreur a toujours fait partie intégrante du processus l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. C'est un phénomène qui représente un rôle important dans la recherche en didactique des langues, car elle permet non seulement d'identifier le niveau de connaissance des apprenants, mais aussi de souligner les difficultés qu'ils rencontrent lors de la rédaction.

Malgré l'intérêt porté à l'écrit, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants éprouvaient des difficultés à l'écrit, ce pourquoi nous avons pensé à formuler notre problématique sur la nature et l'origine de ces erreurs et les solutions pour y remédier.

Pour cela nous avons émis des hypothèses selon lesquelles :

- Les apprenants feraient les erreurs lors de la production écrite.
- Les erreurs de grammaire seraient considérées comme les erreurs les plus récurrentes.
- L'influence de langue maternelle sur l'apprentissage de langue cible pourrait être à l'origine de ces erreurs.
- La pratique de la lecture et de la dictée pourrait mettre fin à ce genre d'erreurs.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une enquête sur le terrain en s'appuyant sur deux techniques d'enquête à savoir l'analyse du corpus en rapport avec les rédactions écrites des apprenants et le questionnaire.

Notre méthode est descriptive dans laquelle nous avons décrit, expliqué, analysé et finalement interprété les résultats en nous appuyant sur un corpus de vingt (20) copies d'apprenants. Nous avons également administré des questionnaires pour les élèves à partir desquels nous avons essayé d'identifier les erreurs commises par les apprenants, mais aussi pour expliquer la nature de ses erreurs et leurs origines.

Dans le processus enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous avons constaté que l'erreur est constante. D'ailleurs dans notre travail, nous avons noté à travers les productions écrites des apprenants que les cas d'erreurs les plus fréquents relèvent

Conclusion générale

de la grammaire et qui peuvent être résumés comme suit : l'omission, la confusion, l'addition et la répétition des éléments, les erreurs d'accord, de conjugaison...

En effet, l'influence de la langue maternelle « le kabyle » et la langue de scolarisation « l'arabe » sur la langue cible constitue la raison principale qui pousse les apprenants à commettre ces erreurs, c'est-à-dire par syntaxe kabyle et arabe intériorisés, en même temps qu'il est confronté à de nouvelles difficultés venues du français langue étrangère.

Pour palier ces erreurs nous avons constaté à travers les données recueillies à l'aide de la technique du questionnaire que la pratique de la lecture et de la dictée est un moyen efficace pour mettre fin à ce genre d'erreurs et qui permet par conséquent d'améliorer la pratique scripturale chez l'apprenant.

Les résultats obtenus ont confirmé nos quatre hypothèses de recherche qui stipulent que les catégories d'erreurs trouvées dans les rédactions étaient grammaticales. En effet, les résultats de notre analyse nous ont permis de bien comprendre l'origine des erreurs commises par les apprenants ainsi de renseigner sur le fait qu'ils éprouvent des difficultés en cette langue vu son système linguistique complexe et ambiguë.

Ce modeste mémoire nous a permis d'obtenir plus d'informations et de mieux comprendre les erreurs commises dans les productions écrites par les apprenants de 4^{ème} année moyenne, du moins pour ce dernier point. Cette étude est loin d'être exhaustive ; il y a bel et bien d'autres pistes qui sont inexploitées et qu'il serait intéressant d'éclaircir et de développer dans des études ultérieures. En effet, cette recherche devrait ouvrir la voie à la plus grande quantité de travail à faire dans ce domaine à l'avenir.

Bibliographie

Bibliographie

Les Ouvrages :

- Besse.H et Pourquier.R, 1991, *grammaire et didactique des langues*, Edition, Didier, Paris.
- CORDER.S.P. Cité par BESSE.H et POURQUIER.R, 1991, *grammaire et didactique des langues*, édition, Didier, paris.
- EL KORSO.K, 1985, *Linguistique contrastive*, collection, éd. O.P.U, Alger.
- GUY FEV, 1985, *Le français scolaire en Algérie*. Ed.OPU. Alger.
- LADO.R, cité par BESSE.H et POURQUIER.R, 1991, *grammaire et didactique des Langues*, Ed : Didier, Paris.
- LARRUY, Marquillo.M, 1993, *L'interprétation de l'erreur*, éd. CLE. Paris.

Les Dictionnaires :

- Collectif DUBOIS, J., 1973, Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.
- CUQ, J-P., 2003, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Edition : Clé international.
- DUBOIS J, 2002, « didactique de linguistique », Paris, Larousse.
- LARRUY. M.M, 1993, *L'interprétation de l'erreur*, éd. CLE. Paris.
- LE PETIT LAROUSSE, 1972, dictionnaire de la langue française. Version numérique.
- RAYNAL.F, RIEUNIER, A, 1997, *pédagogie dictionnaire des concepts*, édition : clés, ESF, paris.
- ROBERT., 2009, Dictionnaire alphabétique et analogique du français, millésime.

Sites internet :

- Groupe DIEPE, 1995 « Savoir écrire au secondaire », Pédagogies en développement, édition De Boeck université.
- <https://forbac.yoo7.com>

Annexes

LE QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche intitulé « Analyse des erreurs grammaticales dans les productions écrites : cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne du collège « Metrak-Aomar ». Nous vous proposons ce questionnaire dans le but de pouvoir répondre aux interrogations posées dans la problématique. Nous tenons à vous informer que ces informations seront utilisées en anonyme pour des fins scientifiques. Merci de participer cette enquête universitaire.

FICHE SIGNALITIQUE	
Age	ans <input type="text"/> <input type="text"/>
Sexe	Féminin <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/>
Région :	<input type="text"/>
Langue maternelles :	arabe <input type="checkbox"/> kabyle <input type="checkbox"/>
Redoublant(e) :	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Q1.Parle-tu régulièrement en français ?

Oui Non

Q2.Aime-tu la langue française ?

Oui Non

Annexes

Q3. Est-ce que tes parents parlent la langue française ?

Oui Non

Q4. Que préfères-tu en classe ?

L'oral L'écrit

Q5. Comprends-tu tout ce qui est dit par l'enseignant ?

Oui Non

Q6. Lorsque tu commets des erreurs est-ce que ton entourage te corrige ?

Oui Non

Si oui, cela te dérange-t-il ?

.....
.....

Q7. As-tu des difficultés à écrire des mots en français ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

Q8. Comment trouve-tu la grammaire en français ?

Facile Moyenne Difficile

Q9. A quel niveau de langue trouves-tu des difficultés ?

Annexes

Grammaire orthographe

10. Que penses-tu du rôle de la lecture dans l'amélioration des compétences à l'écrit ?

.....
.....
.....
.....

11. Penses-tu que la dictée peut aider l'élève à surmonter les difficultés à l'écrit ?

Oui non

Table des matières

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

Introduction générale.....1

Chapitre I : La didactique de l'écrit

Introduction partielle	5
1. Définition de la didactique de l'écrit	5
2. Notion de l'écrit	6
3. Définition de la production écrite.....	6
4. L'enseignement de l'écrit dans les institutions scolaires	8
5. Les étapes de production écrite	8
6. Evaluation de la production écrite.....	9
Conclusion partielle.....	9

**ChapitreII : L'analyse des erreurs et la notion de l'erreur grammaticale
dans la production écrite.**

Introduction partielle	11
1. Les théories relatives à la notion d'erreur	11
1.1. Définition de la linguistique contrastive	11
1.2. Les limites de l'analyse contrastive	12
2. Définition de l'analyse des erreurs	12
2.1. Objectif de l'analyse des erreurs.....	14
3. Définition de l'interlangue	14
4. Distinction entre l'erreur et la faute	15
4.1. L'erreur.....	15
4.2. L'erreur en didactique	15
4.3. L'erreur en pédagogie	16
4.4. La faute.....	17

Table des matières

5. Le statut et la typologie de l'erreur	18
5.1. La conception du behavioriste.....	18
5.2. L'erreur dans la théorie constructiviste	18
6. Les types d'erreur.....	18
6.1. Les erreurs intralinguales	19
6.2. Les erreurs interlinguales	19
7. Les catégories d'erreur.....	19
7.1. Les erreurs de compétence	19
7.2. Les erreurs de performance	20
8. Les sources de l'erreur	20
8.1. L'interférence de la langue maternelle.....	20
8.2. Le transfert de la langue	20
8.3. La traduction mot à mot (ou le calque)	21
9. La grammaire et ses notions de base.....	21
9.1. Définition de la grammaire	21
9.2. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de l'écrit	22
Conclusion partielle.....	22

Chapitre III: Cadre méthodologique et analyse des données

Introduction partielle	23
1. L'enquête	23
2. Le corpus.....	23
3. L'échantillon	24
4. Les techniques d'enquête	24
4.1. Le questionnaire	24
4.2. Analyse documentaire	24
5. L'objectif de l'enquête	24
6. Le choix du niveau.....	25

Table des matières

7. Le choix des sujets d'expression écrite.....	25
8. Analyse des rédactions écrites	26
Conclusion partielle.....	36
1. Introduire le questionnaire	38
2. Analyse des données du questionnaire sur la base d'un tri à plat :	38
2.1. Présentation des données sur la base d'un tri plat :.....	38
Conclusion partielle.....	49
Conclusion générale.....	51

Bibliographie

Annexes

Table des matières