

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵓⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵎⵓⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵎⵓⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERY DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : Langues étrangères

FILIERE : Français

SPECIALITE : Didactique des textes et du discours

Thème :
**Les lacunes observées au niveau de l'écrit chez les
apprenants de la troisième année moyenne (cas des élèves
du CEM nouveau de BOUDJIMA)**

Présenté par :
Mr Boucherrab Youcef
Mr Belkacem Amine

Encadré par :
Dr. Outaleb Aldjia

Devant le Jury composé de :

Président : Bougchiche Redouane, M.C.B, UMMTO.
Encadreur : Outaleb Aldjia, Professeur, UMMTO
Examinatrice : Sail Siham, M.C.B, UMMTO.

-Promotion 2017-

Remerciements

Notre plus grande reconnaissance va à notre promotrice, Mme OUTALEB ALDJIA, professeur à l'université de Tizi-Ouzou, qui a bien voulu assurer la direction de ce travail de recherche.

Nous tenons ensuite à remercier Mlle. SAIL SIHAME et Mr. BOUGCHICHE REDOUANE d'avoir accepté de lire et de porter leurs jugements sur ce modeste travail.

Merci également à Mme ABDESELAM chef du département français, de l'université de Mouloud Mammeri, pour son travail colossal afin d'établir de l'ordre au sein de notre établissement.

Nous remercions énormément nos familles respectives BOUCHERRAB & BELKACEM. Sans oublier nos amis et camarades étudiants du département.

Un grand merci à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

C'est avec un immense plaisir que je dédie ce travail à :

Mes très chers parents, qui sont la lumière de ma vie, à qui je souhaite une bonne santé et une longue vie.

- A mon grand frère Yacine*
- A mon frère Farid*
- A mon frère Morad*
- A mon frère Nassim*
- A mes belles sœurs Keltouma et Nathalie*
- Mes trois petits anges Lyes, Ilyas et Celestin*

Mon oncle Ali et toute sa famille « Nacera, Melissa, Célia, Hanane, Omar, Kamel »

Mes tantes paternelles et maternelles.

Mes très chers amis « Djamel, Hamid, Sabir, Sofiane »

A tous mes amis qui m'ont encouragé tout au long de mon cursus universitaire.

AMINE

DEDICACES

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents qui m'ont énormément soutenu durant tout mon cursus, que dieu les garde pour moi.

A ma chère sœur SAMIRA et à mes chers frères KARIM et GAYA.

A toutes mes tantes et tous mes oncles et leurs enfants.

A mon cher binôme AMINE

A tous mes camarades du département de français

A mes ami(e)s : RACHID, BILAL, MADJID, KARIM, SMAIL, AMINA, FATMA, NAWAL, DJIDJI.

YOUCEF

La rédaction d'une production écrite est l'une des épreuves les plus dures à réaliser pour l'élève car elle implique la gestion de plusieurs paramètres que l'apprenant ignore ou maîtrise mal tel que : la structure de la phrase en respectant les règles grammaticales de la langue donnée et/ou d'un texte qui comporte un objectif dans la situation enseignement/apprentissage.

En effet, certains apprenants se trouveraient mal à l'aise dans l'exercice de la production écrite, cela est dû probablement au manque de confiance ou de la mauvaise maîtrise de leurs acquis. Par ailleurs, leurs résultats dans les rédactions se marquent par des insuffisances répétitives ce que les élèves cherchent à améliorer régulièrement. Pour cela, nous avons jugé utile de mener un travail de recherche sur les lacunes observées chez les apprenants de la troisième année moyenne dans la rédaction d'une production écrite.

Notre travail de recherche s'inscrit dans un champ disciplinaire purement didactique. L'intérêt de cette étude est de répondre à la problématique portant sur les lacunes des apprenants dans la réalisation des productions écrites.

L'objectif visé est de développer une stratégie d'apprentissage en fonction des besoins des apprenants de la troisième année moyenne afin d'introduire une méthodologie efficace pour l'apprentissage de l'écrit.

A partir de notre recherche, nous essayerons d'identifier les causes qui déterminent l'incapacité des élèves à produire un texte cohérent dépourvu d'erreurs, tout en se basant sur un exercice de production écrite comme technique d'enquête mises en application dans le CEM nouveau de Boudjima.

Dans le cadre d'une recherche universitaire qui porte essentiellement sur les lacunes observées chez cette catégorie d'élèves (cas des apprenants de la troisième année moyenne), nous avons constaté que des anomalies rédactionnelles sont repérées via des erreurs récurrentes observées dans leurs écrits. Pour cela, nous nous sommes interrogés sur les questions suivantes :

- Quels genres d'erreurs font les apprenants de la troisième année moyenne ?
- Quelles sont les sources et les causes de ces erreurs ?
- Comment pouvons-nous éviter ces erreurs dans les productions écrites au niveau de la troisième année moyenne ? Et par quels moyens pourrions-nous les orienter vers une rédaction meilleure ?

Pour répondre à ces questions, nous avons envisagé comme réponses préalables les hypothèses suivantes :

- Le manque de pratiques rédactionnelles dans les programmes scolaires en Algérie.
- L'ignorance des règles grammaticales qui régissent la langue française.
- Le déséquilibre entre les méthodologies d'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère.
- L'insuffisance des horaires consacrés à la langue française dans le programme scolaire.
- Les interrelations entre l'oral/ l'écrit.
- Nous supposons que la plupart des élèves confondent entre le système phonique de leur langue maternelle (le kabyle) et la langue cible (le français).
- Proposer des exercices supplémentaires de conjugaison et de grammaire.
- Accompagner les erreurs des élèves pour insister à leur remédiation.
- Augmenter le volume horaire consacré à l'enseignement de la langue française

Pour bien mener notre recherche et vérifier la validité de nos hypothèses, nous allons articuler notre travail autour d'un plan qui sera divisé en deux parties :

La première partie qui est consacrée au volet théorique est composée de trois chapitres. Elle traitera dans le premier chapitre de la notion de « l'écrit ». Dans le deuxième nous parlerons

des différents aspects liés à la notion de « l'erreur ». Le troisième chapitre sera consacré à l'enseignement de l'écrit dans la classe de la troisième année moyenne.

La deuxième partie qui se focalisera essentiellement sur le volet pratique sera composée de deux chapitres. Dans le premier nous présenterons notre dispositif expérimental (la production écrite). Dans le deuxième, il est question d'identifier, d'analyser et d'interpréter les résultats, pour qu'ensuite proposer des solutions adéquates qui conduiront les élèves vers une rédaction cohérente.

Dans ce premier chapitre nous allons parler de la notion de l'écrit dans sa généralité tout en se focalisant, d'une part, sur l'évolution de l'écriture à travers l'histoire afin de démontrer les modifications et les changements qu'elle a subit avec le temps. D'autre part, sur les différentes méthodologies d'enseignement qui ont œuvré dans le but de favoriser un apprentissage plus efficace dans les établissements scolaires, de plus pour améliorer l'acquisition du code oral/écrit qui sont des entités fondamentales dans le processus de la communication.

1. Définition

Selon le dictionnaire de français Larousse, l'écrit est défini comme un « Système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre. Action d'écrire : faire une page d'écriture. ... manière d'exprimer sa pensée par l'écrit, par le son, par l'image : roman d'une écriture recherchée. »

A travers cette définition nous constatons que l'écrit est considéré comme une représentation scripturale ou concrète d'une langue. Donc l'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription des signes conventionnels dans un cadre socioculturel bien déterminé. Jean-Pierre Robert (2008 : 36) précise que « en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie. » nous retenons de cette citation que l'écriture s'appuie sur les mêmes structures que la parole comme : le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. L'écrit s'applique évidemment sur des supports variés (papier, toile, bois...) mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphie propre à chaque culture (les accords, le genre, l'alphabet...).

Nous pouvons dire qu'à travers l'histoire, l'écriture a joué un rôle très important dans la conservation des patrimoines, la diffusion de la connaissance et les formations multiples des textes juridiques que la capacité de l'être humain à pouvoir les assimiler le dépasse. Cependant, le résultat de l'écriture est généralement un texte dont le destinataire et le lecteur communiquent des sens, des propos, des idées afin qu'ils puissent se comprendre implicitement ou bien explicitement tout en se référant à leurs environnements culturels, traditionnels... .

2. L'origine de l'écriture

À travers l'histoire l'homme accordait une grande attention à la transmission de son vécu pour ses successeurs. Par ailleurs, les premiers écrits servaient de livre de comptabilité ou d'inventaire, alors que les peintures et les gravures sur les murs des grottes transmettaient le désir de communication chez l'homme préhistorique.

D'après l'Encyclopédie Larousse en ligne - écriture latine, les codes d'écriture ont été nuancés par le conservatisme¹ ses origines sont considérées comme étant de nature religieuse ou divine. Les modifications concernant les codes existant sont accueillies avec réserve et, actuellement, les volontés de réforme et de suppression des absurdités liées à certaines conventions d'écriture (orthographe) sont fortement contestées.

Le Sumérien² considéré comme étant la plus ancienne écriture qui date 3000 av. J.-C. et elle est attribuée aux habitants de Mésopotamie. L'écriture hiéroglyphique égyptienne³ est la première à attester le principe du transfert phonétique. Il est possible que le développement de l'égyptien ait bénéficié de l'impulsion donnée par le sumérien.

A la même époque, plusieurs écritures, telles que : la proto-élamique et la protosinaïtique qui sont en cours d'étude et de déchiffrement, se sont émergées dans le continent asiatique, avec des systèmes graphiques différents marqués par leurs complexités syllabique et logo-syllabique qui comporte des graphèmes notant des morphèmes entiers avec leurs sens et leurs prononciations ainsi que des symboles représentant des syllabes. Ainsi chaque peuple écrivait sa propre langue en empruntant des syllabaires à ces systèmes logo-syllabiques.

Pendant la seconde moitié du II^e millénaire av. J.-C, les populations sémites (de Palestine et de Syrie) empruntaient aux Égyptiens le syllabaire dans sa forme la plus simple et la plus réduite, c'est-à-dire des signes pour les consonnes et n'importe quelle voyelle, mais elles laissaient de côté les logogrammes⁴ et les syllabes plus complexes du système égyptien. Ce syllabaire était pour ainsi dire prêt à être utilisé parce que l'écriture égyptienne n'avait jamais transcrit les voyelles.

D'après les sources, l'écriture était gravée sur des ustensiles d'argile, à la manière des inscriptions cunéiformes⁵ mésopotamiennes. Les Grecs, à leur tour empruntaient le système

¹ Conservatisme : doctrine qui refuse tout changement ou innovation.

² Sumériens : habitants de Mésopotamie antique (actuelle Irak). Ils parlaient la langue sumérienne (langue à écriture cunéiforme ancienne, gravée en creux dont les signes sont en forme de clous.)

³ L'écriture hiéroglyphique égyptienne : apparue au quatrième millénaire av. J.-C. dans le royaume égyptien qui se caractérise par usage des objets, des plantes, des animaux, des représentations dévines à travers ses écritures.

⁴ Logogrammes : graphèmes notant des morphèmes entiers avec sa représentation réelle et sa prononciation.

⁵ Cuniéiforme : écriture ancienne gravée en creux dont les signes sont en forme de clous

d'écriture aux Phéniciens ; ils accédaient à la distinction entre les consonnes et les voyelles séparément les unes des autres ; du moment que l'écriture alphabétique méritait d'être remise en ordre pour arriver à sa perfection et à son développement, Ainsi ils(les grecs) sont parvenu, vers 800 av. J.-C, à créer un système alphabétique plus facile à concevoir.

Nous précisons qu'à travers le développement de l'écriture des outils matériels ont accompagné sa progression, c'est-à-dire les moyens qui étaient à sa disposition dans les siècles passés ne sont pas les mêmes que ceux de nos jours. Par ce fait, il est important de dire que l'écriture c'est installée dans toutes les sociétés puisqu'elle est systématiquement introduite dans les institutions éducatives. Ceci nous pousse à définir, dans la suite, la place qu'elle occupe dans le domaine d'enseignement.

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

Selon Pierre Martinez (1996 :88)

« 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/expliciter – proposer/imposer ... les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont sensés provoquer celles d'apprentissage».

Il semble que 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 troisième année moyenne rencontre beaucoup de difficultés durant l'exercice de la production écrite.

4. Les méthodologies d'enseignement

Pour remédier aux lacunes de l'expression écrite des élèves, de la troisième année moyenne, il est souhaitable que le programme de l'enseignement du français soit en harmonie avec les pratiques langagières réalisées en classe pour que l'objectif visé par les institutions officielles soit atteint.

Plusieurs paramètres entrent en jeu dans l'exercice d'écriture, selon Jack Goody (1979 :267) : « l'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole (...) dans les conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistique et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes ». Cette citation évoque les deux moyens de communication les plus sollicités chez l'être humain à savoir l'oral et l'écrit, impliquant deux acteurs principaux à savoir l'enseignant et l'apprenant, ce qui nous amène à retracer l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement dans le milieu scolaire à travers le temps.

4.1. La méthodologie traditionnelle

C'est la plus vieille méthodologie dans le cadre enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 254) « les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basées sur les méthodes « grammaire traduction » et quelquefois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution. »

Dans cette méthodologie appelée aussi grammaire-traduction, elle consiste à traduire les textes littéraires dont l'enseignant expose les règles grammaticales puis l'élève applique dans sa traduction, c'est-à-dire la priorité est accordée à l'écrit alors que l'oral est relégué au second plan. Son objectif principal est la lecture, la compréhension et la traduction. Elle vise à améliorer les compétences de compréhension/expression écrites qui enrichissent le langage dans son ensemble puis mettre l'accent sur le vocabulaire et l'observation du monde qui l'entoure.

4.2. La méthodologie directe

Cette méthodologie est née par opposition à la méthodologie traditionnelle. D'après Pierre Martinez (2008 : 54-55)

« Les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral, avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit et une grande attention à une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire qui inscrits dans une situation imaginable. La préoccupation métalinguistique, enfin, existe, mais dans un deuxième temps : c'est de l'observation réfléchie des récurrences que se dégage des règles de fonctionnement de la langue. »

Nous comprenons que la méthodologie directe tient compte de la motivation de l'apprenant. Elle insiste donc sur la maîtrise de la langue comme étant un instrument de communication. Dans cette perspective Jean-Pierre Cuq (2003 :237) constate que « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation. » D'après lui l'observation des sons prononcés en langue seconde aide à la compréhension de son évolution fonctionnelle or qu'elle refuse le recours à la langue maternelle, ainsi l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication mais plutôt comme une activité subsidiaire à « l'oral » qui représente un poids dominant sur l'écrit.

4.3. La méthodologie audio-orale

Etudiée aux Etats-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale, elle a été créée en s'inspirant de la « méthode de l'armée » d'où sa référence au béhaviourisme et au structuralisme linguistique. Pour Pierre Martinez (2008 : 60-61) « cette méthodologie se caractérise par une approche contrastive et une priorité à l'oral, avec l'aide du magnétophone et bientôt du laboratoire de langue, des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle, un vocabulaire soigneusement restreint aux besoins immédiats de la leçon. »

Son but fondamental était d'amener les apprenants à s'exprimer en langue cible, en leur permettant d'interagir dans les communications habituelles avec l'autrui. Dans cette méthodologie, l'écrit prend place en second plan et l'oral reste prioritaire.

4.4. La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Elaborée dans les années 50, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle s'est développée approximativement à la même époque que la méthode audio-orale.

Par ailleurs, La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale comme l'indique Claudette Cornaire (1998 :18) : « l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage. ». Donc l'écriture n'est considérée que comme une dérivée de

l'oral selon ce dernier la cohérence langagière est construite autour de l'utilisation conjointe du son et de l'image, la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée, ainsi le non verbal (gestes, mimiques...) est très important dans cette méthodologie qui reconnaît clairement la primauté de la parole sur l'écriture donc l'enseignant garde toute son autorité en classe alors que l'apprenant reste un élément observateur du cours dispensé.

4.5. L'approche communicative

Cette approche s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

Selon Jean-Pierre Martinez (2004 : 69) « les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la communauté européenne, semble alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins ».

A partir de cette citation nous comprenons que l'enseignement de la langue visait essentiellement à l'acquisition d'une compétence communicative efficace pour la transmission d'un savoir dans un contexte précis. Les objectifs de cette approche se répartissaient en quatre habiletés, à savoir : l'oral (compréhension /production) et l'écrit (compréhension/production) ; c'est-à-dire il question de mettre l'élève face à des productions correctes, en forme et en sens, pour extérioriser ses opérations cognitives employées généralement dans des jeux de rôle, favorisant les échanges de bonnes structures entre les interlocuteurs.

Il nous semble qu'à travers les méthodologies d'enseignement, citées ci-dessus, les activités rédactionnelles en langue étrangère, notamment le français, préconisent l'avènement de nouvelles conceptions fonctionnelles du code écrit. Les recherches sur la didactique boostées par les moyens technologiques (ordinateur, l'imprimerie, portable...) affichent de nouveaux modes d'enseignement tels que : le E-Learning ou l'enseignement à distance favorisant l'apprentissage de chaque apprenant. Les approches pédagogiques s'intéressent, d'une part à l'acquisition du savoir et du savoir faire, d'autre part à la transmission/acquisition des connaissances. Par ailleurs l'écriture demeure le moyen de communication et d'évaluation le plus fiable pour déterminer les besoins de chaque élève.

5. la compétence de produire à l'écrit

Selon Shirley Carter-Thomas (2000 :15)

« La rédaction est perçue comme une activité réursive en évolution constatée à travers de nombreuses reformulations et retour en arrière : comme le constate Gufoni : une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels, la production écrite s'élaborait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement ce qui est écrit et ce qui reste à écrire».

D'ailleurs la compétence d'écriture été considérée dans les classes comme une discipline qui vient récompenser les mécanismes d'apprentissages de la langue étrangère comme la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

D'après Pierre Largy qui s'intéresse minutieusement à la façon dans laquelle l'apprenant acquiert des connaissances sur le plan rédactionnel : «la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).» (2006 : 20) selon lui, l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à concevoir les bonnes hypothèses favorisant la résolution des problèmes et développer la capacité à écrire des textes en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

Pour J. M. Doutreloux (1986 : 26) « produire un écrit demande que l'on construit une représentation (l'organisation mentale des contenus de la pensée) des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière ». Ces notions clés canalisent le message du scripteur qui interagit, par le biais du texte rédigé, avec son destinataire. Les conceptions mentales et la situation de communication entrent naturellement en vigueur dans la réalisation du texte, ceci renforce la cohésion et la cohérence des phénomènes de surface (l'écrit).

Le milieu scolaire a toujours été le témoin des développements pédagogiques des enseignements puisque la première source du savoir chez l'enfant reste bel et bien l'école. Nous partons de l'objectif d'apprendre à lire puis à écrire donc notre production langagière se complique et se complexifie avec l'arrivée de nouvelles connaissances dans notre système cognitif.

Dans ce présent chapitre nous allons parler de la notion de l'erreur pour atteindre trois objectifs que nous nous sommes fixés au départ. D'abord, identifier les origines et les sources des lacunes retrouvées dans les textes rédigés par l'élève. Ensuite, montrer les différents types d'erreurs qui se manifestent dans les productions écrites, ici cas des erreurs de fond, de surface et des erreurs inter et intralinguales. Enfin, nous allons souligner les modèles de transmission de savoir tels que le modèle transmissif, behaviouriste et constructiviste pour réussir l'acheminement des connaissances de l'enseignant vers l'apprenant.

1. Historique de l'erreur

Selon nos recherches, l'historique de l'erreur est passé par plusieurs phases. Les premières approches ont vu le jour, d'abord, dans l'ouvrage intitulé «Manières de langage » de Walter de Bibbeswort¹ (1296) qui s'est focalisé sur la grammaire de la langue française comme objet d'étude. Ensuite, des recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave² en 1532 qui a opté pour la comparaison entre les langues cibles et les microsystemes de la langue source (grammaire d'anglais). Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei³ en 1929, dans son ouvrage intitulé «La Grammaire des fautes » que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues à été mises en avant. Enfin, Stephen Pit Corder⁴ et Rémy Porquier⁵ ont développé l'analyse des erreurs, en s'inspirant des recherches d'Henri Frei, selon les principes des logiques grammaticales et analogiques.

Marquilló Larruy (1993 : 57) a proposé trois repères fondamentaux concernant le statut de l'erreur et les démarches d'enseignement en didactique des langues étrangères « de la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une marque sur le parcours de l'apprentissage ». Selon lui, toute langue est progressivement vouée à des modifications, donc l'erreur d'aujourd'hui peut être un

¹ Walter de Bibbeswort (1235-1270) est un chevalier anglais et un poète anglo-normand.

² John Palsgrave né vers 1480 et 1554 dans le Northamptonshire, était un prêtre catholique qui a réalisé le premier livre traitant la grammaire de langue française dans son ouvrage intitulé « l'éclaircissement de la langue francoyse » dit en français moderne : « *L'éclaircissement de la langue française* »

³ Henri Frei (1899-1980) est un linguiste suisse et chercheur chevronné la notion de l'erreur

⁴ Stephen-Pit Corder(1918-1990) linguiste anglais qui a contribué à l'analyse des erreurs.

⁵ Rémy Porquier linguiste français et chercheur en grammaire française.

privilège dans le domaine d'enseignement. Nous ne devons pas rester dans l'histoire de l'erreur, nous allons entrer directement dans le vif du sujet pour montrer la distinction entre les deux notions « erreur » et « faute ». (Synergies n°2. 2009 :126-127)

2. L'origine de l'erreur

Pour une meilleure gestion des erreurs commises, les enseignants doivent comprendre les mécanismes psychologiques de l'apprenant pour essayer d'en déduire la source de ces lacunes. D'après Chomsky (Thèses.univ-lyon2.fr) ce qui est plus difficile à entretenir, c'est la « compétence de l'élève » qui déploie le savoir acquis dans ses enseignements antérieurs, ainsi que « sa réflexion » qui est implicite pour le regard de l'enseignant. C'est à ce niveau que nous devons placer notre travail de recherche pour identifier l'origine des erreurs relevées dans la production écrite.

Selon Alain Moal (1995 : 44) « l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, (...) tout cela contour un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant. »

D'après cette citation les lacunes observées chez l'élève démontrent l'efficacité ou la rupture de la transmission du savoir pour le sujet (l'élève) et même le niveau d'acquisition des connaissances, du moment que l'enseignant est la pièce maîtresse dans le système pédagogique. Il contribue d'une façon décisive à l'amélioration ou à la régression de son apprenant. (Inspiré du mémoire de Sbaa Soumia 2013)

3. La faute et l'erreur

Dans le langage usuel la faute et l'erreur ont à peu près des connotations d'équivalents. C'est pourquoi l'erreur est plus considérée dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute dont des détails sont proposés comme suit.

Les erreurs et les fautes sont inévitables durant l'apprentissage et dans l'emploi d'une langue. Personne ne pourrait dire qu'il parle parfaitement une langue, la faute constitue une réalité récurrente dans le processus de tout apprentissage, elle représente un écart à la

norme d'une langue donnée, alors que l'erreur se produit par plusieurs facteurs affectant l'apprenant au moment de sa rédaction, ceci nous amène à définir ces deux notions d'une manière plus large.

3.1. Définition de l'erreur

Proquier Rémy et Frauenfelder Ulli (1980 :36) s'accordent à dire

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique c'est le point de vue qui définit l'objet. »

C'est-à-dire, l'erreur représente une anomalie dans un système de normes d'une langue donnée, c'est le cas ici du français.

Selon Jean Pierre Cuq et *alii*, qui évoquent la possibilité de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (2004 : 86). De cela, nous pouvons dire qu'en didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent essentiellement d'une méconnaissance des règles et du fonctionnement de sa grammaire ainsi que les notions qu'elle renferme.

3.2. Définition de la faute

Selon Robert Galisson et Daniel Coste (1976 :215) « la faute désigne divers types d'erreur ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. »

D'après cette définition, nous pouvons dire que toute réponse incorrecte est considérée comme une faute, alors qu'une erreur peut être positive en ce qu'elle renseigne sur l'état de la progression de l'apprenant en langue étrangère.

Par conséquent, l'erreur peut parfois être considérée comme un outil profitable puisque nous améliorons "à coups d'essais et d'erreurs" notre expression que ce soit écrite ou orale. C'est pour cela, dans la didactique, il est conseillé de repérer les erreurs pour bien préciser et expliquer la règle qui lui convient pour l'éviter, par la suite, dans l'exercice d'une production écrite.

4. Les représentations de l'erreur

Selon James Reason (1993 : 31) «tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parviennent pas à leurs fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard.» A partir de cette citation, nous comprenons que l'erreur n'admet pas sa dissociation de la notion d'intention, à laquelle nous n'avons pas directement accès, qui rassemble le sens visé et celle des moyens linguistiques comme la langue ou physiques comme le geste, la mimique, mis en œuvre pour parvenir à une transmission correcte d'une idée.

Par ailleurs, dans le domaine de la psychologie cognitive, l'erreur est vue comme un moyen qui montre l'idée implicite de l'apprenant liée à la résolution d'un problème. Autrement dit, l'erreur constitue un indicateur provisoire d'évolution de l'élève dans un espace d'apprentissage, comme le souligne Shirley Carter-Thomas (2000 : 17) « dans ces études sur le produit fini (...) les configurations phrastiques peuvent être considérées comme un reflet des processus cognitifs présents dans la production du texte. »

D'après Daniel Descomps (1999 : 35) « Il y a une liberté de choix laissée à la personne en dehors du système scolaire de vivre ses erreurs ; car toute erreur peut être créatrice et devenir la non erreur - provisoire elle aussi - de demain ». Selon lui, l'erreur génère des productions propres à chaque individu donc elles donnent naissance à des nouveautés liées à la production et l'interprétation d'un sens qui n'existait pas dans la même version. Il faudrait donc cesser de dramatiser l'erreur et penser plutôt à son utilité dans le processus d'apprentissage/acquisition.

5. Les différents types d'erreurs

(Inspiré du mémoire de Sbaa Soumia 2013) Une erreur réfère à une anomalie détectée dans le code grammatical ou sémantique d'une langue donnée, celle-ci apparaît généralement dans la production écrite. Selon Christine Tagliante, ce sont les «erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (2001 : 152).

En prenant à titre d'exemples, la production écrite des apprenants, nous trouvons que les erreurs sont situées dans deux aspects différents : le niveau programmatique et le niveau linguistique. De cela on distingue plusieurs principaux types d'erreurs à l'écrit.

5.1. Les erreurs de fond

A partir du moment où l'apprenant saisit la consigne à appliquer, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise, sinon son texte prendra une autre tournure loin de l'objectif à atteindre. Ce qui qualifiera peut-être son travail comme étant hors-sujet. Une fois que l'apprenant aura compris la consigne, il doit impérativement la respecter, c'est-à-dire sa réponse doit être commode avec la question posée pour préserver le contexte indiqué dans la consigne. Ainsi l'apprenant est appelé à engager le type de texte approprié à la question posée en utilisant des articulateurs qui préservent l'homogénéité et le bon enchaînement du texte.

5.2. Les erreurs de surface

Les erreurs qui affectent la forme du mot, phrase et même texte sont en général les erreurs linguistiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques et orthographiques. Lokman Demertas (2008 :181) assure qu'il est possible de classer les erreurs de formes à l'écrit sous trois catégories :

«- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin/masculin), les adjectifs (comparatif/superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (nom/adjectif) etc.

- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaire de modalité la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs) etc.
- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. »

A partir de ce classement, nous comprenons que l'interrelation qui s'échange réciproquement entre les monèmes, protège la cohérence et la cohésion textuelle. Et si l'élève ne respecte pas les consignes, ces erreurs affecteront la qualité de la rédaction, le message à transmettre va surement être troublé ou mal compris.

5.3. Les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales

Dans l'analyse des erreurs plusieurs facteurs combinatoires entrent en jeu, selon Outaleb Aldjia (2012 : 49)

« les interférences ou erreurs interlinguales sont dues au transfert des éléments de la langue source vers la langue cible. Dans ce cas de figure, les erreurs d'interférence peuvent avoir pour origine :

- L'emploi par analogie.
- La ressemblance orthographique et/ou notamment phonologique.
- Les emplois de mots ou expressions de la langue source dans des énoncés de la langue cible.
- La traduction littérale.
- Le transfert de structures syntaxique de la langue source. »

A travers ce passage nous comprenons que le recours à la langue maternelle pour traduire l'idée de l'élève dans le produit fini (écriture) est presque inévitable, puisque le participant à cette recherche utilise les expressions ou les monèmes du code qu'il maîtrise d'avantage pour pallier à ses insuffisances linguistiques. Outaleb Aldjia rajoute aussi dans son étude (2012 :49) « Les erreurs intralinguales : elles sont dues à la non ou mauvaise connaissance des règles de la langue cible. Elles se répartissent en :

- La non-application ou la mauvaise application des règles du fonctionnement de la langue cible.
- L'application (généralisation) des règles à des cas d'exceptions. »

Nous observons dans ce cas d'erreur que l'enfant construit des combinaisons servant à une meilleure adaptation aux situations immédiates en utilisant des normes non-conformes à l'automatisme du fonctionnement grammatical de la langue d'arrivée.

6. Le statut de l'erreur

Actuellement les recherches sur la notion de l'erreur ont largement évolué, tout comme la reproduction de l'acte d'apprendre. Par ailleurs, L'erreur est considérée comme une étape ordinaire de l'apprentissage en l'occurrence dans la relation de l'élève avec son maître. Elle doit donc être analysée par l'enseignant afin de vérifier la pertinence de ces enseignement et répondre aux besoins de se son élève, selon Jean-Pierre Astolfi (2015 :22) « Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. »

L'erreur engendre l'analyse donc il est possible de la rectifier. Celle-ci constitue une entité très importante dans le processus d'acquisition, que nous allons étudier dans ce qui suit. (Inspiré du mémoire de Sbaa Soumia 2013).

6.1. Le modèle transmissif

Ce modèle s'inspire de la conception de la tête vide (l'élève ne sait rien) et celle de la tête pleine (l'élève sait). Cette reproduction de l'apprentissage nous permet d'observer la motivation de l'apprenant pour s'approprier le savoir. L'enfant est considéré comme un sujet sur lequel l'enseignant opère des évaluations puis des corrections au produit de l'élève, qui à son tour, reste attentif, écoute et assimile le cours dispensé.

6.2. Le modèle du conditionnement (béhavioriste)

Ce modèle a fortement marqué le domaine de l'éducation. L'élève est suivi d'une manière minutieuse pour s'assurer que l'objectif du programme scolaire soit atteint. En

effet, cette conception repose sur l'idée que le savoir est bien transmis lorsque l'apprenant manifeste son intérêt à suivre attentivement son apprentissage.

Selon Skinner Burrhus Frederic le comportement langagier dépend de l'association stimulus-réponse et l'interrelation entre l'élève et son environnement, c'est-à-dire, l'erreur est à éviter pour gagner du temps et exclure l'idée de laisser éternellement des traces d'anomalies. Le maître doit alors se concentrer sur les tâches intellectuelles recommandées aux élèves.

6.3. Le modèle constructiviste

Selon Jean-Pierre Astolfi (2015 :15) « les modèles constructivistes, en fort développement, ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif. »

Ce modèle nous indique qu'il ne faut pas éviter la correction de l'erreur mais il est préférable de la considérer comme un outil pédagogique virtuel, du moment qu'elle procure le statut d'indicateur de la progression de l'apprenant dans les apprentissages. Ceci dit, Ce modèle attribue à l'erreur un rôle positif puisque acquérir des connaissances suppose l'activité de l'apprenant donc les constructions qu'ils en résultent sont le fruit de son activité.

Malheureusement, certaines erreurs sont liées à des négligences ou à des ignorances de l'apprenant, cette perspective insiste sur la nature adaptative (assimilation/accommodation) de l'individu entourant l'erreur et sa correction, ainsi abandonner les erreurs commises et les laisser sans interprétation se répercutera négativement sur les savoirs à découvrir dans les enseignements ultérieurs de l'élève. De plus, comme le signale Philippe Meirieu, « l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur » (1994 : 36), donc l'école représente le laboratoire expérimental qui vise à transmettre les connaissances nécessaires au développement de l'élève.

7. Construction et transfert du savoir chez l'apprenant

D'après Christine Tagliante (1994 :151) « les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son inter langue, que le système est en train de se mettre en place. » C'est-à-dire apprendre est un processus d'appropriation, de construction de formes et d'ajustement des structures initiales acquises par l'élève dont la complexité dépend de la nature des compétences à produire.

Par ailleurs, dans le cadre de la construction du savoir, il est indispensable d'irriter la conception imaginative chez l'apprenant même si elle est incorrecte. Ceci contribue à l'élaboration d'un nouveau sens conçu par l'apprenant. Cette perspective est adoptée par De Vecchi Gérard et Carmona-Magnaldi Nicole d'après eux.

« Les enseignants peuvent définir les obstacles à dépasser, les traduire en objectifs d'apprentissage dans le cadre des situations-problèmes créés et faire ainsi évoluer les conceptions initiales des apprenants. »(1996 : 87). Cependant, nous pouvons dire que l'apprenant se lance dans quatre étapes pour tenter de répondre au problème soulevé :

- Etape 1 : L'élève est persuadé d'avoir les savoirs systématiquement assimilés et les savoir-faire qu'il manie avec son intelligence pour résoudre le problème.
- Etape 2 : S'il n'y arrive pas, un déséquilibre temporaire le déstabilisera, ceci le met dans le fait que son traitement actuel affiche des limites ou même insuffisance d'information.
- Etape 3 : l'apprenant par la suite continue de persévérer avec des hypothèses internes susceptibles de repérer la connaissance qui s'adapte aux exigences de l'interrogation.
- Etape 4 : dans le cas où ses efforts aboutissent à un résultat correct, l'apprenant pourra réajuster et reconstruire ses connaissances, ce qui lui permettra de revenir dans l'état d'équilibre conforme.

Nous pouvons rajouter aussi que dans la situation d'apprentissage, les effets externes au milieu scolaire sont essentiels pour faire comprendre à l'apprenant que malgré ses assimilations enrichissantes en classe, il reste une entité dominante de savoirs à découvrir encore.

8. Le rôle de langue maternelle dans l'acquisition de la langue étrangère

Selon Tayeb Bouguerra (1991 :68)

« (...) l'apprenant dispose d'un bagage au niveau de sa langue maternelle, autrement dit, il connaît toutes ses structures, (...) avec l'âge et les capacités intellectuelles, il va acquérir et maîtriser les diverses fonctions de communication afin d'aboutir au développement global de ses propres connaissances. En outre, il va pouvoir communiquer et exprimer ses opinions en tout genre de situations auxquelles il va faire face quotidiennement. »

Nous comprenons à partir de cette citation que dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant opère une sélection parmi les données disponibles que ce soit en langue maternelle ou langue cible. Dans le cas où l'apprenant acquiert une langue étrangère, ce ne sont pas les formes et les structures linguistiques en elles-mêmes qui constituent le facteur déterminant de l'apprentissage mais en fait le contrôle qu'il exerce sur les compétences linguistiques mises à sa disposition.

9. Comment procéder à l'analyse des erreurs ?

Cette démarche doit permettre à l'enseignant de déterminer la place de l'apprenant dans son processus. Selon Jean-Pierre Astolfi (2015 :102) « les modes de traitement de l'erreur sont avant tout révélateurs de types de rapports que les enseignants entretiennent eux mêmes avec les savoirs qu'ils professent, et les élèves ont une extrême sensibilité intuitive à ce sujet. »

De ce fait, connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de telles erreurs sont indispensables à l'apprenant car elles peuvent être considérées comme étant une notion révélatrice du développement de l'apprenant dans l'acquisition de la langue étrangère. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage car à travers la correction de cette erreur l'élève apprend d'une façon plus efficace le

fonctionnement correct et incorrect d'une langue donnée, cela ouvre le champ de créativité dans le système cognitif de l'enfant.

« La rédaction en langue étrangère présente évidemment des difficultés directement liées au niveau de la compétence linguistique dans cette langue. Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif rédactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue (...) la plupart des chercheurs concernés par la didactique de l'écrit dans les langues étrangères soulignent les limites d'une approche fondée exclusivement sur le mécanisme linguistique. » (Shirley Carter-Thomas. 2000 :125)

L'apprenant dans sa production tente de démontrer ses compétences linguistiques basées sur sa maîtrise des connaissances qu'il a acquises, au cours de son apprentissage. Cependant, nous pouvons distinguer entre les erreurs de compétence qui sont marquées par un enchaînement accéléré des informations impliquant l'intelligence et la capacité de mémorisation. Par conséquent l'apprenant se précipite pour écrire sans qu'il se rende compte de ce qu'il rédige alors que les erreurs de performance reflètent soit, une défaillance de mémoire, soit l'état psychologique sous l'effet de l'émotion ou physique sous l'effet de la fatigue, affectant le produit de l'élève.

Nous souhaitons à travers ce titre mettre en évidence deux axes de la recherche qui semblent particulièrement importants dans la perspective de la didactique de l'écrit l'analyse du produit fini, c'est-à-dire, l'analyse de la production écrite en tant qu'objet d'expérimentation et l'analyse du processus de rédaction cognitif des scripteurs, cas des élèves de la troisième année moyenne, comme objet d'exploration.

En didactique des langues étrangères, l'approche communicative a fortement consolidé la tendance de « l'écrit ». A priori, l'objectif principal de toutes les langues c'est d'établir des liens communicationnels entre les individus ; dans ce cas de figure, l'élève à son tour, ne doit pas se contenter des enseignements dispensés dans le système scolaire. Encore une fois, il est préférable, à l'enseignant, de se mettre le plus possible à leur niveau et sans perdre de temps.

Le français comme une langue qui fait partie de l'identité socioculturelle de l'Algérie imposée par la longue présence coloniale, continue à avoir un espace très important dans les échanges langagiers oraux et écrits dans la communauté algérienne, en général, kabyle, en particulier.

Nous essaierons, dans ce qui suit, de donner un bref aperçu sur le statut officiel de cette langue après l'indépendance, ainsi que la place qu'elle occupe dans la réalité linguistique algérienne. Nous terminerons ce chapitre par les nuances que porte l'enseignant sur l'élève pour l'appropriation d'une meilleure rédaction et la « perfection » de son écrit.

1. Statut officiel de la langue française en Algérie après la période coloniale

Selon nos recherches dans le site web (arlap.hypotheses.org). En 1963, les orientations officielles et directives du programme éducatif mettent en avant la nécessité de concevoir des programmes et des contenus scolaires propres au peuple algérien. Les responsables politiques de l'école algérienne ont procédé à l'élaboration des programmes scolaires dans l'objectif d'incruster deux considérations importantes :

- L'institution algérienne se focalise sur l'enseignement de ses propres jeunes.
- Le français est considéré comme une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes.

En effet, les études qui ont été menées démontrent la volonté de mettre le français dans un statut de langue étrangère et de ne pas tenir compte de la situation particulière dans laquelle se trouvait cette langue par rapport aux autres langues étrangères enseignées en Algérie. Ainsi, nous remarquons que le système éducatif algérien attribue à l'enseignement de cette langue la mission de la langue portant le savoir favorisant l'accès à la documentation scientifique et technique.

Le français s'identifie dans un rôle essentiellement « instrumental », son enseignement a pour première tâche de développer des « savoir-faire » et des « savoir-être », et pour une deuxième, développer les capacités et les aptitudes à l'expression/compréhension dans des situations de communication chez les apprenants.

Pour cela, au lendemain de l'indépendance l'école algérienne a mis en place un système éducatif qui s'approprie l'enseignement de la langue française au primaire voire dans tous les cycles (collège, secondaire, université) tout en accompagnant la langue dominante de la société algérienne (l'arabe standard). Après avoir occupé le statut officiel, la langue française a connu divers statuts. Nous allons essayer de déterminer la place qu'elle occupe dans la réalité quotidienne.

1.1. Le français dans le milieu scolaire algérien

Au lendemain de l'indépendance, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à la langue arabe tout ses droits qu'elle avait perdus et la proclamer comme langue nationale et officielle, cela a certainement réussi à restreindre le champ d'utilisation du français mais non à l'exclure complètement. En effet, malgré toutes les tentatives étatiques d'abolition de la langue française de la communauté algérienne, celle-ci demeure toujours une composante importante dans la réalité linguistique de l'Algérie. Ce constat nous amène à dire que le français représente un versant irrévocable de l'identité nationale.

Nous constatons que la langue française est notamment présente, en Algérie, dans les domaines économique, médiatique, éducatif... En outre, en 2003, le ministère de l'éducation a mis en place une nouvelle méthode d'enseignement « approche par compétences ou pédagogie du projet »

Sur le plan méthodologique, l'approche par compétences est mise en place pour assurer le développement de chaque élève en particulier dans la langue française. Afin de repousser les exploitations de cette langue étrangère qui opère dans le milieu scolaire, sachant que le volume horaire consacré à l'enseignement du français a été restreint le document officiel (2003 : 17) déclare

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses 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. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-

problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».

Cette approche est liée à l'idée de mettre en relief les compétences de l'apprenant, c'est-à-dire, l'enseignant ou l'équipe pédagogique doivent proposer des solutions pour chaque cas d'élève dans l'objectif d'assouvir ses besoins cognitifs de l'apprenant. Pour cela, le ministère de l'éducation nationale a élaboré de nouveaux programmes mis à la disposition des enseignants. Ces modifications ont pour mission de mettre en évidence les compétences de l'enfant en l'incitant à dire, lire et écrire ce qui encourage de nouvelles productions.

1.2. L'écrit en classe de la troisième année moyenne

Il est crucial d'indiquer l'importance accordée à l'écrit dans une classe de troisième année moyenne, puisqu'il demeure le principal moyen d'évaluer l'élève du moment que le programme algérien impose des contrôles permanents du niveau d'assimilation (les interrogations, les devoirs, les compositions...) chez l'apprenant, pour cela nous pouvons poser la question suivante : quel est le rôle de l'écrit à ce niveau ?

Il est aussi, primordial de signaler que le rôle de la production écrite reste indispensable dans le processus apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, ici cas du français. La rédaction permet d'accomplir plusieurs tâches, citées ci-dessous, qui contribuent fortement à la progression de l'apprenant :

1. Vérifier et contrôler l'application des règles apprises, notamment dans la situation institutionnelle et le contexte d'apprentissage.
2. Varier les champs lexicaux et la mémorisation des nouveaux monèmes utilisés dans la communication écrite.
3. Ecrire lisiblement et améliorer le style d'écriture chez l'apprenant.
4. Développer sa vigilance orthographique.
5. Eviter la transgression des règles.
6. Expliciter les pensées sous forme d'énoncé comportant un sens complet.

Après l'élaboration de ce programme mis en place par le ministère de l'éducation nationale, où l'élève doit contribuer positivement à son propre apprentissage, alors que l'enseignant est considéré comme guide de la transmission et la conception du savoir, la nouvelle méthode d'enseignement « l'approche par compétences » incite l'apprenant à interagir, et avec son enseignant, et avec les savoirs qui sont à sa disposition.

Intéressons-nous au manuel scolaire de la troisième année moyenne sur lequel notre travail de recherche se base plus précisément sur l'analyse des concepts et les notions convergentes à l'écrit (compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe ...)

2. Le manuel scolaire de l'élève (livre du français)

Durant cette année scolaire l'élève est appelé à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à ses apprentissages et qui lui permettront de développer et d'exercer ses compétences narratives en mobilisant ses acquis antérieurs. Nous remarquons que dans le manuel scolaire de l'élève (de troisième année moyenne) le programme de la langue française est réparti en trois projets, qui à leur tour se découpent en séquences réparties en rubriques se focalisant sur deux axes principaux « l'oral et l'écrit ». Nous allons, ensuite, orienter notre analyse sur l'ensemble des notions liées à la production de l'écrit, tout en restant réservé sur les thèmes et les concepts en relation avec la production et à l'expression orale.

3. Le contenu des projets

Chaque projet est organisé en séquences :

- 1-1- **Projet 1** : son objectif est d'amener l'élève à rédiger des faits divers pour le journal de l'école. A la fin de ce projet, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un fait divers.

Ce projet est subdivisé en trois séquences :

Séquence 1 : « Je rédige un fait divers relatant un accident, une catastrophe » (p.8)

A l'issue de cette séquence, l'élève rédigera un fait divers relatant un accident, une catastrophe. Les objectifs d'apprentissage de cette séquence sont :

- Distinguer le récit de faits réels du récit de fiction.
- Différencier les catégories de faits divers : accident/catastrophe – le méfait – l'insolite.
- Lire et comprendre un fait divers relatant un accident.
- Savoir utiliser les outils de langue pour comprendre et produire un fait divers relatant un accident, une catastrophe :
 - Identifier et employer le champ lexical et le vocabulaire de l'accident et de la catastrophe.
 - Nominaliser pour écrire des titres de faits divers.
 - Repérer et employer les indicateurs de temps et de lieu.
 - Employer la forme passive pour mettre en valeur l'information.
 - Employer le passé composé par rapport à des faits passés.
 - Accorder correctement le participe passé.
- Produire à l'écrit un fait divers relatant un accident, une catastrophe.

Dans cette séquence l'élève doit manipuler correctement quelques notions fondamentales pour une bonne rédaction d'un fait divers (la nominalisation, les indicateurs de temps et de lieu, les accords, la voix passive...), à travers cette séquence l'écrit est plus sollicité que l'oral puisque son objectif consiste précisément à produire un fait divers.

Voyons, à présent, comment se pratique l'écrit dans les séquences qui suivent.

Séquence 2 : « Je rédige un fait divers relatant un méfait, un délit » (p.36)

A la fin de cette séquence l'élève rédigera un fait divers relatant un méfait. Ses objectifs d'apprentissages sont :

- Lire et comprendre un fait divers relatant un méfait
- Savoir utiliser les outils de la langue pour comprendre et produire un fait divers relatant un méfait :
 - Identifier et employer le champ lexical et le vocabulaire du méfait.

- Former des noms d'agent à l'aide de suffixes.
 - Rapporter des paroles au discours direct et indirect.
 - Conjuguer à la forme passive.
 - Accorder le participe passé employé avec avoir.
- Produire à l'écrit un fait divers relatant un méfait.

A la fin de cette séquence, l'apprenant réalisera ce qui est un fait divers relatant un méfait, par conséquent, l'élève est amené à maîtriser quelques points importants (les champs lexicaux, l'accord du participe passé, l'emploi du style direct et indirect...), pour l'élaboration d'une production écrite cohérente à savoir un fait divers. Nous constatons qu'à ce stade que l'oral reste toujours à l'écart.

Séquence 3 : « Je rédige un fait divers relatant un fait insolite » (p.56)

A l'issue de cette séquence l'apprenant rédigera un fait divers relatant un fait insolite. Les objectifs d'apprentissage de cette séquence sont déterminés comme suit :

- Lire et comprendre un fait divers insolite.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour produire un fait divers insolite :
 - Identifier et employer le champ sémantique de l'insolite.
 - Former des antonymes et des synonymes.
 - Eviter la répétition à l'aide de substituts lexicaux et grammaticaux.
 - Employer l'imparfait et le plus-que-parfait pour exprimer l'antériorité.
- Produire à l'écrit un fait divers insolite.

L'élève dans cette séquence est appelé d'une part, à comprendre ce qu'est un fait divers insolite, et dans une autre, rédiger avec soins et concision, ce dernier en se dotant de certaines

connaissances acquises lors de cette séquence (les antonymes et synonymes, les substituts grammaticaux et lexicaux, l'emploi de l'imparfait...).

Nous constatons que dans ce premier projet l'écrit porte essentiellement sur la production du fait divers, ainsi l'enseignant doit faire en sorte à ce que ses élèves acquièrent des concepts basiques pour réaliser une production cohérente et harmonieuse dans ce sens (fait divers).

- 1-2- **Projet 2** : Ce projet vise à réaliser un recueil de récit de vie de personnages connus pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du savoir. En termes de ce projet l'élève sera capable de rédiger un récit autobiographique d'une personnalité célèbre.

Ce projet est réparti en trois séquences :

Séquence 1 : « Je rédige la biographie d'un personnage connu » (p.76)

A la fin de cette séquence l'élève rédigera la biographie d'un personnage connu. Les fins d'apprentissage de cette séquence :

- Lire et comprendre un récit biographique.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour comprendre et produire un récit biographique :
 - Identifier et employer les noms de métier dans les récits biographiques.
 - Repérer et employer les substituts grammaticaux pour éviter la répétition.
 - Raconter au présent de narration pour actualiser les faits.
 - Respecter la règle d'écriture des noms propres et des adjectifs de nationalité.
- Produire à l'écrit la biographie d'un personnage à partir d'une fiche biographique et d'une boîte à outils.

Le premier objectif de cette séquence est de faire comprendre à l'élève ce qui est un récit biographique. Ensuite, mettre en place les outils de la langue nécessaire à sa production (l'emploi des noms de métiers, les substituts grammaticaux, l'utilisation du présent de narration...) pour arriver enfin à produire une biographie d'un personnage connu.

Séquence 2 : « Je rédige un récit à caractère autobiographique à partir d'une biographie/je raconte un souvenir d'enfance » (p.96)

A la fin de cette séquence l'apprenant rédigera une autobiographie à partir de la biographie d'un personnage connu et racontera un souvenir d'enfance. Les objectifs d'apprentissage de cette séquence :

- Lire et comprendre un récit autobiographique pour en identifier les caractéristiques et les informations essentielles.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour comprendre et produire un récit à caractère autobiographique :
 - Identifier et employer le vocabulaire du souvenir, des sentiments et des émotions/former la famille du mot « enfant ».
 - Parler de soi en utilisant le présent d'énonciation pour le moment d'écriture et les temps du passé pour évoquer les faits passés(les souvenirs).
 - Identifier et employer les déterminants possessifs et démonstratifs.
 - Conjuguer correctement les verbes « se souvenir / se rappeler » au présent.
 - Employer le conditionnel présent pour exprimer l'éventualité.
- Produire à l'écrit une autobiographie à partir d'une biographie/raconter un souvenir d'enfance.

Au terme de cette séquence, l'apprenant est sensé, d'abord comprendre essentiellement un récit autobiographique. En outre, l'enfant doit assimiler certaines connaissances qui aboutiront à mieux rédiger une autobiographie telle que : l'utilisation des déterminants possessifs et démonstratifs, l'emploi du conditionnel présent et le présent d'énonciation..., enfin l'apprenant pourra rédiger à l'écrit une autobiographie d'un personnage connu, ainsi il lui sera plus facile de raconter un souvenir d'enfance.

Séquence 3 : « J'insère le portrait de mon personnage/un autoportrait, dans un récit de vie ». (p.118)

A l'issue de cette séquence, l'apprenant insèrera un portrait ou un autoportrait dans un récit de vie. Ses objectifs d'apprentissages sont :

- Lire, comprendre et analyser un portrait/un autoportrait pour en relever l'organisation textuelle et les caractéristiques.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour dire, lire et écrire un portrait/un autoportrait :
 - Identifier et employer le lexique du portrait.
 - Identifier et employer la comparaison et la métaphore pour décrire.
 - Enrichir une description de personnage avec les expansions du nom.
 - Utiliser le présent et l'imparfait dans le portrait et l'autoportrait.
 - Accorder l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal.
- Produire un portrait pour l'insérer dans un récit.

A partir de cette séquence l'élève comprendra les caractéristiques d'un portrait ou bien d'un autoportrait, tout en se référant à certains dispositifs utiles pour les réussir (l'emploi du lexique du portrait, la métaphore et la comparaison, l'accord des adjectifs dans le groupe nominal...). Par ailleurs, l'élève sera susceptible de produire un portrait/autoportrait pour l'insérer dans un récit qui est le point nodal dans ce niveau.

Nous remarquons que dans ce projet l'écrit porte essentiellement sur la rédaction d'un portrait ou d'une biographie concernant une célébrité, ainsi nous pouvons dire que l'écrit occupe une place dominante par rapport à l'oral.

A présent, nous allons passer à l'analyse du dernier projet recueilli du manuel scolaire de l'élève de la troisième année moyenne.

- 1-3- **Projet 3** : l'objectif de ce projet est de réaliser un recueil de récits historiques portant sur la guerre de libération nationale et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays. l'apprenant sera capable, à la fin de ce projet, de comprendre et de produire un récit historique.

Ce projet est constitué de deux séquences qui sont :

Séquence 1 : « je résume un récit historique portant sur un moment de l'Histoire. » (p.142)

A l'issue de cette séquence, l'apprenant résumera un récit historique. ses objectifs d'apprentissage s'identifient comme suit :

- Lire et comprendre un récit historique relatant un événement de l'Histoire.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour dire, lire et résumer un récit historique.
 - Etudier la famille de mots relatifs à l'Histoire.
 - Etudier l'expression du temps et les connecteurs chronologiques pour le déroulement des événements.
 - Etudier le temps du récit : l'imparfait/passé simple.
 - Orthographier correctement les homophones lexicaux.
- Résumer un récit historique.

Dans cette séquence l'élève doit comprendre ce qui est un récit historique puis le résumer en passant par quelques repères prépondérants pour mener à bien son résumé (l'emploi des mots de la même famille, les homonymes lexicaux, les connecteurs chronologiques...).

Séquence 2 : « je rédige l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine »

A la fin de cette séquence, l'élève rédigera un récit pour faire découvrir un patrimoine, cette dernière comporte les objectifs suivant :

- Lire et comprendre un récit relatant l'histoire d'un instrument de musique : l'Imzad.
- Savoir utiliser les outils de la langue pour dire, lire et écrire un récit relatant l'histoire d'un patrimoine :
 - Repérer et utiliser le champ lexical du patrimoine.
 - Employer les localisateurs pour situer dans l'espace.
 - Employer la subordonnée complétive, conjonctive.
 - Employer le présentatif pour mettre en relief des éléments de la phrase.
 - Employer le subjonctif présent.

- Orthographier correctement l'adverbe en (ment).

- produire à l'écrit un récit pour faire découvrir un patrimoine architectural et inciter à sa préservation.

A la fin de cette séquence l'apprenant se trouve susceptible de produire un récit qui fait découvrir un patrimoine tout en sachant qu'au cours de ce projet l'élève assimilera certaines bases de la langue tel que : le champ lexical du patrimoine, la description d'un lieu, l'emploi du subjonctif présent..., ceci permettra d'acheminer l'enfant vers une rédaction correcte d'un récit.

A priori ces trois grands projets conduiront l'apprenant d'une part, à enrichir ses connaissances ultérieures et les consolider pour qu'il puisse élaborer des structures rédactionnelles homogènes et cohérentes, et d'autre part comprendre et savoir résumer un récit relatant un passage de l'histoire.

Nous tenons à indiquer aussi que chaque séquence est organisée en rubriques :

Je lis et je comprends : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettront à l'élève d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases :

- J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation).
- Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale).
- Je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée).
- Je retiens l'essentiel (phase de synthèse).

Outils de la langue pour dire, lire et écrire : les activités de cette rubrique apprendront à l'apprenant à construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes :

- Je lis et je repère.
- J'analyse.
- Faisons le point.
- Je m'exerce.

- J'écris (activité d'intégration partielle).

Atelier d'écriture : la 1^{ère} partie de cette rubrique, intitulée « je me prépare à l'écrit » propose à l'élève des activités d'entraînement progressif pour l'amener à la production écrite. La 2^{ème} partie, intitulée « j'écris » cette dernière invite l'élève à produire un écrit dans lequel devra intégrer ou mobiliser tous ses acquis précédents en l'aidant d'une boîte à outils et de questions autour de la consigne et de la tâche d'écriture. Une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation qui lui permettront d'améliorer sa production.

A travers ces rubriques nous pouvons dire que l'écrit au niveau de la troisième année moyenne représente un axe sur lequel la grande majorité des cours se centralisent dans le but d'améliorer la production écrite de l'apprenant et lui transmettre les différents aspects basiques aidant ainsi ce dernier à mieux rédiger tout en évitant les anomalies qui peuvent se produire ou se reproduire. Par ce fait, l'apprenant est un acteur actif et autonome dans son apprentissage. L'enseignant doit être à l'écoute des intérêts de ses apprenants pour construire un plan de travail qui le motive puis répondre aux besoins de son élève.

Après la lecture du manuel scolaire de l'élève de la troisième année moyenne, nous constatons que les rubriques consacrées à l'appropriation des facultés rédactionnelles (vocabulaire, grammaire, conjugaison...) sont d'un nombre important. Concernant le volume horaire attribué à l'enseignement de la langue française, il reste insuffisant du moment que le français occupe de plus en plus d'espace dans la communauté algérienne.

Une fois la partie théorique achevée nous allons éclaircir quelques éléments composant notre thème de recherche. Ensuite, entamer la partie pratique dans laquelle nous allons vérifier la validité des hypothèses que nous avons annoncées auparavant, afin de cerner les lacunes orthographiques et grammaticales repérées chez les élèves de la troisième année moyenne.

Pour arriver à notre objectif final, nous avons mené une enquête auprès d'une école publique (CEM nouveau de Boudjima), située près de vingt kilomètres de la ville de Tizi-Ouzou. Ce choix n'était pas dû au hasard. En effet, cette école se situe à deux kilomètres du village « Boudjima », notre village, ce qui nous a permis des déplacements faciles et plus accessibles.

1. Le cadre méthodologique de la recherche

1.1. L'enquête et la collecte d'information

Toute recherche se base essentiellement sur la crédibilité des témoignages, ici, les productions écrites, afin de recueillir les informations nécessaires pour traiter le problème posé, les erreurs commises par les élèves, notre étude ne peut aboutir à un résultat concret qu'à travers une telle démarche.

En effet, l'enquête, le témoignage et le questionnaire sont considérés comme étant les moyens les plus employés et les plus privilégiés de la recherche en sciences sociales. Il existe plusieurs techniques d'enquête selon Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalone « réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation » (1998 : 6), c'est-à-dire, l'enquête se focalise sur la possibilité de tirer des conclusions applicables sur la totalité des individus que nous voulons représenter, à partir des informations collectées.

« L'enquête est une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus, et ce dans un but de généralisation » (1998 : 11), Ceci dit, l'enquêteur propose des questionnements à un certain nombre de personnes sélectionnées sur un sujet bien précis dans le but de collecter certaines informations. Après avoir interprété les données recueillies et sur la base des statistiques qui le lui permettent, le chercheur généralise les résultats sur l'ensemble de la population.

Quant à nous, nous avons adopté, pour la réalisation de cette recherche, une technique très utilisée en didactique des langues, en général, en didactique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ici le français, la description et l'analyse des erreurs à travers la production écrite en particulier.

1.2. L'échantillon

Il est possible de rassembler plus d'informations sur la population mère notamment en analysant un échantillon qui en fait partie. Après avoir déterminé la stratégie de collecte d'informations, ici, les écrits produits par des élèves, il est utile de nous intéresser à la population interrogée. En outre, nous considérons qu'il est nécessaire de présenter le groupe de personnes desquelles nous voulons obtenir des informations. Nous pensons que dans notre cas, l'échantillon est assez représentatif de la population de base, ce que nous allons démontrer dans ce qui suit.

Selon les études de Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalone, il existe quatre méthodes d'échantillonnage :

- L'échantillon représentatif : est un sous-ensemble, choisi sur une base de critères standards on dit d'un échantillon qu'il est représentatif, lorsque les éléments qui le composent sont choisis d'une manière correcte et précise, de sorte que les résultats obtenus sur ces derniers pourront être généralisés à l'ensemble de la population.
- L'échantillon aléatoire ou statistique : l'échantillon aléatoire ou statistique consiste à tirer au sort, en se basant sur le pur des hasards, des individus appartenant à la population type, autrement dit, faire en sorte que chaque membre de la population ait la même probabilité de faire partie de l'échantillon tiré.
- L'échantillon stratifié : en se basant sur une caractéristique de la population ciblée puis la diviser en strates (sous-groupes de la population) pour ensuite sélectionner de façon aléatoire des membres de chacune des strates en respectant leur importance dans tout le groupe.

- l'échantillon par quota : La technique d'échantillonnage par quota est la plus utilisée actuellement. C'est une méthode qui est basée sur la partition connue de la population pour un certain nombre de caractères (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle...) il est choisi de façon à constituer un modèle réduit de la population totale ce qui permet d'améliorer la représentativité de l'échantillon.

1.3. La consigne

Dans l'environnement scolaire, la consigne est un thème récurrent au niveau des exercices, des devoirs, des examens. Elle est l'un des facteurs déterminant de la réussite ou l'échec. Sa bonne formulation est primordiale pour le sujet qui l'exécute. Ceci permet de savoir ce qui convient de faire et de l'accomplir convenablement. Son objectif est d'amener les apprenants à élaborer, mieux formuler et passer correctement les consignes de travail.

D'après Jean Michel Zakhartchouk (2016 : 9) « pour réussir à l'école, il est décisif de bien comprendre la tâche à effectuer, de saisir ce que l'enseignant ou le manuel commande de faire : ces éléments, qui participent de la « la langue de l'école », et que les élèves doivent tous apprendre à décoder, à manier, à maîtriser. Il est donc capital d'étudier sur le long terme les consignes scolaires ».

2. Présentation de la production écrite (exercice d'application)

Notre corpus étant constitué de productions écrites, nous pensons qu'il est nécessaire de rappeler quelques questions essentielles. Afin de mieux cerner notre thème de recherche, nous nous sommes référés à une consigne destinée aux élèves, pour une éventuelle production écrite. Nous avons recueilli cette consigne, à la page 183, du manuel scolaire de l'élève de 3^e année édition 2013-2014 :

« Voici le récit d'un auteur sur la maison de ses grands parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah :

La Casbah d'Alger

Je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu. Mes parents y sont nés et mes grands-parents y demeurent encore.

Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien nommé la Casbah. Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio ...

- insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière.
 - Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu.
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

Nous avons choisi cette production par rapport au programme enseigné dans les écoles publiques. Pour effectuer une vérification concise et précise des composants constituant les apprentissages assimilés pendant l'année en cours, autrement dit, les élèves de la troisième année moyenne sont appelés à maîtriser quelques notions de base tels que, l'accord de l'adjectif, l'adverbe, l'homophone, la majuscule, le temps (le présent de l'indicatif, l'imparfait, passé composé...) et ses terminaisons ...

3. Présentation de l'échantillon

Notre population mère est composée de 23 copies d'élèves de la troisième année moyenne (une seule classe) du CEM nouveau de Boudjima. Cette classe est constituée de 25 apprenants, nous signalons que deux élèves ont été absents pour des raisons que nous ignorons. Nous tenons à mentionner que cette classe est équilibrée, par le pur des hasards, selon le sexe (13 filles et 12 garçons).

Nous avons travaillé sur l'ensemble des copies que nous avons pu récupérer sans aucun heurt.

4. Le déroulement de l'enquête

Notre enquête a été effectuée durant la dernière semaine du mois de mai 2017 avant que les élèves n'entament la période des examens du troisième trimestre. Concernant le déroulement

de notre enquête nous n'avons pas rencontré des problèmes que ce soit au niveau de l'administration ou de la part de l'enseignante qui nous a toujours bien accueillis. Le seul souci que nous avons rencontré était le manque de temps par rapport à la fin de l'année. À notre arrivée dans l'établissement, nous avons fait savoir à la directrice que nous enquêtons sur un mémoire de fin d'études qui vise à l'identification, l'analyse et la correction des erreurs au niveau de l'écrit. Elle a aimablement donné son accord sans aucune hésitation. Ensuite, nous nous sommes orientés vers l'enseignante qui assure l'enseignement de la langue française. Cette dernière nous a accueillis à bras ouverts. Le même jour, nous avons discuté de notre projet et notamment de la consigne (exercice d'application) à remettre aux élèves.

L'enseignante nous a proposé de récupérer l'ensemble des copies à la fin de la séance. De notre part nous avons jugé plus pratique de rester à l'extérieur pour ne pas perturber les élèves, c'est-à-dire, mettre les élèves à l'aise pour qu'ils puissent travailler tranquillement, comme à leur accoutumée. A la fin de l'heure l'enseignante nous a remis la totalité des copies.

Après avoir présenté les différentes consistances de notre enquête nous en rappelons : l'exercice d'application, l'échantillon, la consigne et le déroulement de l'enquête ce qui a sollicité tout notre intérêt. Nous allons maintenant nous focaliser sur l'aspect pratique de notre recherche pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé au départ.

L'analyse du corpus

1. Identification et correction des erreurs

Pour bien cerner notre recherche nous avons effectué une décortication détaillée du corpus recueilli, ce qui nous permettra de corriger les anomalies rédactionnelles repérées. Pour arriver à cela, nous avons dressé un tableau dans lequel nous avons pu enregistrer les différents types d'erreurs relevées de la totalité (23 copies) des productions écrites des apprenants.

Nous les présentons dans le tableau suivant.

Tableau statistique

Les erreurs commises	L'usage correct des mots	Nombre d'erreurs	%
A	à	6	26,08%
parce que il	Parce qu'il	5	21,73%
Des	de	1	04,34%
beaucoup des patrimoine	Beaucoup de patrimoines	2	08,69%
casbah, casba	Casbah	19	82,60%
vasse	vaste	1	04,34% 0
Maisson, maison, maixn,méson	Maison, maisons	14	60,86%
a vai, aitage	Avait, étage	2	08,69%
alger	Alger	7	30,43%
Entouré	La Casbah d'Alger entourée	1	04,34%

Chapitre II : analyse du corpus

couloirs long	Couloirs longs	3	13,04%
ancienne	Des maisons anciennes	1	04,34%
belle	beau	3	13,04%
Les enfant	Les enfants	1	04,34%
jouer	jouaient	1	04,34%
Les jeune garçon travaille	Les jeunes garçons travaillaient	1	04,34%
merveilleuse	merveilleux	1	04,34%
La, le	Le, les	5	21,73%
Carré, carée	carrée	4	17,39%
décorer	décorée	2	08,69%
faince	faïence	1	04,34%
Des pièces large	Des pièces larges	4	17,39%
Mures	Murs	1	04,34%
pient	peints	2	08,69%
souvegarder	sauvegardé	3	13,04%
de les	des	1	04,34%
son	sont	3	13,04%
jeux	joue	2	08,69%
toujour	toujours	2	08,69%
Il est très grands, gerrid	Elle est très grande	2	08,69%
Vieux et traditionnelle, traditionnelle	Vieux et traditionnel	3	13,04%
Magnéfique, mangnifique	magnifique	2	08,69%
Grands parent, grands père	Grands-parents	5	21,73%

Chapitre II : analyse du corpus

dicoration	décoration	1	04,34%
fontain deau	Fontaine d'eau	2	08,69%
En milieu	Au milieu	1	04 ,34%
Trés grande, grand	très grand	2	08,69%
Colture	clôtures	2	08,69%
En, ou	on	2	08,69%
protiger	Protéger	1	04,34%
trisor	trésor	1	04,34%
On peux	On peut	1	04,34%
acheté	acheter	1	04,34%
Une patrimoine, parimoine, patrione	Un patrimoine	3	13,04%
Les algérien	Les Algériens	3	13 ,04%
Sont des maison historique	C'est des maisons historiques	1	04 ,34%
Je lui dis, leurs	Je leur dis	4	17 ,39%
Il devient, en devrai	Ils devaient, on devrait	2	08 ,69%
emilleurs	meilleure	1	04,34%
touts	tout	1	04,34%
Patrimoine algérienne	Patrimoine algérien	1	04,34%
Qui fonts sauvegarder	Qu'il faut sauvegarder	2	08 ,69%
Tout més frère	Tous mes frères	3	13 ,04%
Cartier, cartié	quartier	4	17 ,39%
Une rez de chaussée	Un rez-de-chaussée	1	04,34%
Ce trouve	Se trouve	2	08,69%

Chapitre II : analyse du corpus

Ou milieu	Au milieu	1	04,34%
Les cons	Les coins	1	04,34%
ellest	Elle est	1	04,34%
coutton	couton	1	04,34%
ancien	ancien	1	04,34%
Notre parents	Nos parents	3	13 ,04%
Au	Ou	3	13 ,04%
Dos, dens	dans	2	08,69%
artisons	Artisans	1	04,34%
sontral	central	1	04 ,34%
Deux quartier	Deux quartiers	1	04,34%
sortant	surtout	1	04,34%
et	est	3	13 ,04%
coure	cour	1	04,34%
trôner	trôné	1	04,34%
plase	place	1	04,34%
né	N'est	1	04,34%
petit	Petites, petite	5	21,73%
tros	trop	1	04,34%
chombre	chambres	1	04,34%
Trukes, turk	Turcs, turque	2	08 ,69%
anestral	Ancestral	1	04,34%
coller	collées	1	04,34%

Après avoir relevé les erreurs que les apprenants rencontrent, le plus souvent, dans leurs écrits nous allons mettre en évidence ces erreurs pour les classer et les expliquer dans ce qui suit.

2. Explication et classification des erreurs relevées

2.1. Les homonymes grammaticaux

Selon Jean Dubois les homonymes grammaticaux sont : « des mots ou suite de mots qui ont la même prononciation, n'ont pas la même orthographe et ont des fonctions syntaxiques différentes. »(2006 : 25)

Ceci dit, les homonymes sont des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent, ce que les élèves ne connaissent pas ou n'ont pas assez assimilé durant leur scolarité.

A partir de notre analyse nous avons pu recenser ce type d'erreurs que nous citons comme suit :

1. Confusion entre « à » et « a » :

Etant donné que « a » et « à » s'identifient comme étant des homonymes, les apprenants les entremêlent ou les confondent. Le mot « à » est une préposition et « a » est à la troisième personne du singulier du verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif.

Dans d'autres cas, les élèves les écrivent et les interfèrent à tour de rôle et inversement.

Ex1 : « ...les murs peints **a** la chaux...x » au lieu de « ...les murs peints **à** la chaux... »

Ex2 : « ...la casba **à** un grands marché **a** l'interieure... » au lieu de « ...la Casbah **a** un grand marché **à** l'intérieur... »

2. Confusion entre « leur » et « leurs »

Cette erreur est due au fait que les apprenants de la troisième année moyenne confondent entre le complément d'objet direct « leur » et l'adjectif possessif qui s'accorde en nombre « leurs ».

Ex1 : « ... de nos ancêtres de **leur** maison... » au lieu de « de nos ancêtres de **leurs** maisons... »

Ex2 : « ...le peuple...pour construire **leur** maisons ... » au lieu de « ...le peuple ... pour construire **leurs** maisons... »

3. Confusion entre « est » et « et » :

Plusieurs élèves utilisent irrégulièrement la conjonction de coordination « et » qui établit des relations entre les mots ou propositions et « est » qui est la troisième personne du verbe « être » conjugué au présent de l'indicatif.

Ex1 : « ... la fontaine **et** petite décorer... » au lieu de « ... la fontaine **est** petite décorée ... »

Ex2 : « ... son patio qu'il **et** très grande... » au lieu de « ... son patio qui **est** très grand... »

4. Confusion entre « se » et « ce » :

Les élèves trouvent des difficultés car ils confondent le pronom personnel réfléchi « se » et le pronom démonstratif « ce ».

Ex1 : « ... la fontaine d'eau qui **ce** trouve ... » au lieu de « ... la fontaine qui **se** trouve... »

Ex2 : « ... mais **ses** une culture... » au lieu de « ... mais **c'est** une culture ... »

5. Confusion entre « tout » et « tous » :

Nous constatons que dans ce cas, les élèves mélangent entre l'emploi correct des adjectifs indéfinis et l'emploi du pronom indéfini « tous ».

Ex1 : « ... dans le patio avec **tout** mes frères ... » au lieu de « ...dans le patio avec **tous** mes frères ... »

Après avoir cité quelques exemples d'homonymie dans lesquels les élèves réalisent le plus d'erreurs, nous allons passer à un autre genre d'erreurs : la conjugaison.

2.2. La conjugaison

C'est l'ensemble des formes sous lesquelles peut se présenter un verbe selon la voix, le mode, la personne, le temps et le nombre. Nous remarquons dans les copies produites par les élèves que ces derniers ne font pas la distinction entre les temps, les modes et les formes que peuvent prendre les verbes en langue française.

Nous avons remarqué que la majorité des erreurs relevées en conjugaison ou morphologie des verbes proviennent de la forme irrégulière des verbes (falloir, devoir, pouvoir...). En effet, les élèves ont tendance à conjuguer les verbes en appliquant des terminaisons fausses.

Ex1 : « ... ce trésor qu'on **peux** pas acheté... » au lieu de « ...ce trésor qu'on ne **peut** pas acheter... »

Ex2 : « ...les enfants **jouer**... » au lieu de « ...les enfants **jouaient**... »

Ex3 : « ...il **faue** la protégé... » au lieu de « il **faut** la protéger... »

2.3. L'emploi indu des accords

Nous remarquons dans ce cas que les apprenants ignorent ou peut être négligent les marques du singulier/pluriel qui accompagnent les monèmes. Les exemples ci-après l'illustrent.

Ex1 : « ... la Casbah d'Alger **entouré** de couloirs... » au lieu de « ... la Casbah d'Alger **entourée** de couloirs... »

Ex2 : « ... **le** murs **peint** à la chaux... » au lieu de « ... **les** murs **peints** à la chaux »

Ex3 : « ... des **petits** maisons, des murs bien **décoré**, des trucs **artisanales** et **historique**... » au lieu de « ... des **petites** maisons, des murs bien **décorés**, des trucs **artisansaux** et **historiques**... »

2.4. Les erreurs se rapportant à la phonie et la phonétique

A travers ce chapitre, nous tenterons de souligner les entraves fréquentes que rencontrent les élèves dans la prononciation de certains phonèmes en général, ce qui les amène à une transcription erronée des phonèmes, notamment quelques voyelles et même des consonnes. Afin de mieux éclaircir cela nous avons établi deux tableaux dans lesquels nous avons relevé toutes les erreurs reliées à l'aspect phonique influant sur graphique.

1. Tableau récapitulatif des erreurs phoniques

	Les erreurs commises	Correction des erreurs
L'impact du phonique sur le graphique	<ul style="list-style-type: none"> - par ça dication de grande - un très grand cartier - la fontaine qui ce trouve - la région sontral - deux petit chombre - les anciens artisons - et sortout qu'elle est 	<ul style="list-style-type: none"> - par sa décoration de grande - un très grand quartier - la fontaine qui se trouve - la région centrale - deux petites chambres - les anciens artisans - et surtout qu'elle est

Dans le tableau ci-dessus nous pouvons dire que les élèves de la troisième année moyenne ont tendance à faire appel à l'aspect phonique (le son) du phonème entendu/voulu pour le transcrire.

2. Tableau récapitulatif des erreurs relevant de la phonétique

Les sons des voyelles		L'usage erroné	L'usage correct
Nasales	On/an	- Artisons	- Artisans
	En/on	- En devrai, sontral	- On devrait, central
	An/en	- Dens	- Dans
	Am/om	- Chombre	- Chambre
	Oin/on	- Cons	- Coins

Orales	[ø]/ [œ]	- joue	- jeux
	[i]/[e] [ɛ]	- aitage, né, coller, méson	- étage, n'est, collées, maison
	[u]/ [o] [ɔ]	- Ou milieu, souvegarder	- Au milieu, sauvegarder
	[y]/ [u]	- Sortout	- Surtout

A partir de ce tableau, nous constatons que les élèves rencontrent des difficultés à maîtriser la graphie des mots qu'ils entendent, ceci nous amène à dire que l'oral a une dominante sur l'écrit puisque leur système phonique est plus adapté à la langue maternelle (le kabyle) qu'à la langue seconde (le français). Autrement dit, plusieurs phonèmes se ressemblent au niveau de la prononciation alors que la transcription se réalise d'une manière différente, ce que les élèves que nous avons interrogés ignorent.

En effet, ces apprenants ont tendance à mélanger entre les consonnes et -à un degré plus élevé- les voyelles, qu'elles soient nasales ou orales à cause de leur complexité. Ce constat est peut-être dû également à la négligence et le manque de concentration chez ces élèves, ce qui explique les écritures irrégulières qui ne répondent pas aux normes de l'écrit.

Un autre type d'erreurs fait son apparition en parlant de l'étude des écrits qui a une place très importante pour l'élaboration d'un texte cohérent ici nous pointons du doigt les lacunes d'ordre morphologique. Nous les développons ci-après.

2.5. Les erreurs relevées de la morphologie (verbes, noms, adjectifs)

Dans un premier temps, nous allons définir brièvement la notion de la morphologie. Celle-ci est une étude de la forme et de la structure externe du signe linguistique (verbe, nom et adjectif). C'est aussi une partie de la grammaire qui étudie les soucis relatifs à la formation des mots ainsi qu'aux variations de leurs désinences.

Dans un deuxième temps, nous dresserons un tableau récapitulatif des erreurs d'ordre morphologique sur lesquelles nous avons travaillé.

Tableau récapitulatif

La morphologie	L'usage erroné	L'usage correct
Des verbes	-en doivrai - qui fonts -on pourrions	-On devrait -il faut -nous pouvons
Des noms		
Des adjectifs	- merveilleuse -belle	- merveilleux -beau

Dans le tableau ci-dessus, nous avons pu enregistrer les différentes difficultés relevant de la morphologie inadéquate par rapport à ce qui est attendu. Les élèves ont tendance à utiliser ce genre d'écrits dans leurs productions écrites. Les erreurs commises par ces apprenants sont dues à la méconnaissance des terminaisons des verbes conjugués. Autrement dit, il s'agit de la non maîtrise des règles grammaticales sur lesquelles la langue française se base essentiellement.

En ce qui concerne les adjectifs nous avons remarqué que les apprenants ne font pas la distinction entre le genre féminin/masculin comme les exemples relevés :

- merveilleux au lieu de merveilleuse
- belle au lieu de beau.

Par ailleurs les erreurs qui peuvent affecter les noms ne manquent pas non plus.

Après avoir identifié, corrigé et expliqué les erreurs que rencontrent les élèves au niveau de la morphologie nous allons cerner la syntaxe qui est une notion prépondérante dans notre travail de recherche.

2.6. Les erreurs portant sur la syntaxe

La syntaxe est une partie de la grammaire qui étudie les relations entre les mots et qui traite l'organisation des éléments de la phrase (de leur place, de leur ordre, éventuellement de leur accord) et met en évidence leur fonction, autrement dit, l'étude des relations entre ces éléments présuppose une distinction des différents niveaux d'analyse que nous allons citer à partir de quelques exemples relevés des copies d'élèves :

Ex1 : « ... il faut préserver ce **patrimoine cher** parce que... » au lieu de : « ... il faut préserver ce **cher patrimoine** parce que... »

Ex2 : « ... la casbah d'Alger **elle** avait des rues **petite** des maison... » au lieu de : « ... la Casbah d'Alger avait des rues et des maisons **petites**... »

Après avoir présenté quelques exemples concernant les anomalies d'ordre syntaxique nous allons achever notre analyse par les cas référant à diverses erreurs.

2.7. Autres cas d'erreurs relevées :

- La suppression de la majuscule au début de la phrase et à la première lettre du nom propre/commun.

Ex1 : « **la** casbah d'**alger** » au lieu de « **La** Casbah d'**Alger** »

Ex2 : « **à** droite c'est la porte... » au lieu de « **A** droite c'est la porte... »

- L'emploi indu de la majuscule au milieu de la phrase.

Ex1 : « ... surveillé **P**arce que ... » au lieu de « ... surveillé **p**arce que... »

Ex2 : « ...il est très **G**rand... » au lieu de « ...il est très **g**rand... »

- La suppression de l'apostrophe.

Ex1 : « ... **parce que il** nous rappelle... » au lieu de « ...**parce qu'il** nous rappelle... »

Ex2 : « ... **de une** cuisine et deux... » au lieu de « ...**d'une** cuisine et deux... »

- Omission de lettres

Ex1 : « La **casba** est un ancien... » au lieu de « la **Casbah** est un ancien... »

Ex2 : « ... **toujour** dans le patio... » au lieu de « ...**toujours** dans le patio... »

- Le rajout d'une lettre

Ex1 : « ...et **touts** le reste... » au lieu de « ...et **tout** le reste... »

Ex2 : « ... et une **coure** intérieure... » au lieu de « ... et une **cour** intérieure... »

- Une consonne doublée là où il ne faut pas.

Ex1 : « ...des tapis en **coutton**... » au lieu de « ...des tapis en **coton**... »

Ex2 : «... **pettit** décore de faïence... » au lieu de « ...**petit** décoré de faïence... »

- L'usage du féminin à la place du masculin ou vice versa

Ex1 : « ... a **une** patrimoine et nous les algériens... » au lieu de « ...a **un** patrimoine et nous les algériens... »

Ex2 : « ...ce quartier et vraiment **belle** et **merveilleuse**... » au lieu de « ... ce quartier et vraiment **beau** et **merveilleux**... »

- La manipulation incorrecte des déterminants

Ex1 : « ...le patio **de les** maisons... » au lieu de « ...le patio **des** maisons... »

Ex2 : « ...y'a pas **de** beaucoup **des** patrimoine à Alger. » au lieu de « ...y'a pas beaucoup **de** patrimoines à Alger. »

- L'absence de la marque de négation

Ex1: « ... parce que **il y'a pas** de beaucoup... » Au lieu de « ... parce que **il n'y a pas** de beaucoup... »

A partir de ces résultats obtenus nous pouvons confirmer que les élèves de la troisième année moyenne affichent une importante régression par rapport à leurs productions écrites. A présent, nous concluons cette analyse en proposant dans ce qui suit quelques issues qui

aideront peut-être les apprenants à améliorer leur niveau sur de différents plans que ce soit rédaction, grammaire, orthographe sans mettre à l'écart la valeur de l'oral.

3. Les solutions envisagées

Après avoir identifié, corrigé et expliqué les différentes erreurs que les apprenants ont tendance à répéter dans leurs écrits nous avons envisagé des solutions pour remédier à l'erreur, il appartient donc à l'enseignant de persuader ses apprenants que l'erreur étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage, est inévitable mais corrigeable. Voici les solutions que nous proposons.

- Encourager les pratiques langagières que ce soit par des exercices de l'expression écrite ou de l'expression orale.
- l'enseignant doit dédramatiser les erreurs commises par ses apprenants pour valoriser le transfert positif et minimiser les interférences entre les langues mères et les langues cibles en insistant sur les différences que présentent les langues sur le plan syntaxique, morphologique, grammatical...
- Les erreurs devraient pas être négligées ou ignorées mais au contraire l'enseignant doit les indiquer et corriger avec l'apprenant en favorisant ainsi l'autocorrection et la mise en pratique de ses connaissances.
- Séparer l'élève de l'usage familier de la langue française qui est l'un des facteurs essentiels qui conduit l'apprenant à réaliser des transgressions des règles compliquant ainsi l'apprentissage à l'écrit.
- L'élève ne doit pas se contenter des enseignements dispensés à l'école car-l'autonomie et le travail hors de la classe enrichissent davantage ses acquis.
- Les enseignants sont appelés à écrire et expliquer en langue française et éviter toutes les traductions vers des langues usuelles, cela permet à l'élève de s'efforcer à fournir plus d'efforts afin d'assimiler de nouvelles connaissances en rapport à la langue cible.
- Proposer à l'apprenant des recherches sur des sujets de son niveau tel que : les animaux, les sites archéologiques, des pratiques sportives...
- Les parents à leur tour peuvent certainement contribuer à l'amplification des savoirs de leurs enfants en les incitant à lire, parler et écrire via les médias, les contes, les chants qui sont réalisés en langue française.
- L'élève de sa part doit impérativement réviser ses leçons et faire en sorte de ne pas omettre les règles dans lesquelles la langue française s'appuie fondamentalement.

A travers cette recherche nous avons tenté de traiter des erreurs observées dans les productions écrites des élèves de la troisième année moyenne en langue française. Nous nous sommes appuyés sur une analyse des différentes difficultés que rencontre l'apprenant dans son apprentissage de la langue française. Du moment que l'erreur consiste en une partie intégrante du processus d'acquisition, il convient de la dédramatiser pour que l'apprentissage reste un plaisir.

Nous avons canalisé l'idée que l'erreur « est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». En effet, tout apprentissage implique un parcours avec des objectifs d'acquisition à atteindre via des expérimentations favorisant l'autonomie et l'enrichissement des savoirs antérieurs chez l'apprenant.

Ce travail de recherche nous a permis de vérifier et à présent de confirmer les hypothèses que nous avons avancées au départ. Ainsi, pour remédier à l'erreur qui relève de l'écrit nous avons proposé d'apporter des éléments de réponse aux questions posées dans cette étude. A savoir, quels genres d'erreurs font ces apprenants ? Quelles sont les sources et les causes de ces lacunes ? Comment pouvons-nous éviter ces erreurs dans les productions écrites de ce niveau ? Et par quels moyens pourrions-nous les orienter vers une rédaction meilleure ? Le principe de ces interrogations est d'arriver à identifier, corriger et expliquer les lacunes relevées dans les productions écrites des apprenants.

Nous voilà donc au terme de notre recherche qui a porté sur les problèmes liés aux difficultés de rédaction chez les apprenants en langue française lors de la réalisation d'une production écrite. Nous en rappelons brièvement, ici les principaux résultats.

L'apprenant à ce niveau vise principalement à enrichir son vocabulaire en assimilant le sens des monèmes, cela se pratique pour améliorer la teneur de la communication orale et écrite mais, à travers notre analyse, la reproduction de ces derniers (monèmes) avec leurs différentes structures pose problème sur le plan de l'écrit.

Pour notre part nous avons opté, en premier lieu nous avons parlé de la notion de « l'écrit » dans sa généralité tout en nous focalisant sur les approches pédagogiques et les méthodologies d'enseignement qui ont œuvré afin de permettre un apprentissage plus efficace dans les établissements scolaires. De plus, pour pouvoir améliorer l'acquisition du code oral et écrit de la langue française sachant que, dans notre cas, nous confirmons l'hypothèse que l'apprenant

se trouve souvent confronté à des confusions de sens vue la présence de plusieurs langues en contact (l'arabe, le français, le kabyle).

En second lieu, à la définition des concepts reliés à « l'erreur ». Ainsi nous avons pu identifier les origines et les sources des problèmes retrouvés par l'élève dans les textes rédigés ce qui nous a permis d'établir un plan de travail pour aboutir à des solutions concrètes qui permettent à l'élève d'aller vers une rédaction plus cohérente.

Dans cette partie de notre travail nous avons aussi mis en place une décortication méthodique du manuel scolaire qui a valorisé la place de l'écrit dans le programme algérien, cas des élèves de la troisième année moyenne.

En dernier lieu, nous nous sommes focalisés sur l'analyse de la globalité des erreurs relevées chez les apprenants cela nous a permis de cerner les anomalies rédactionnelles fréquentes dans leurs propres productions écrites. La réalisation de cet objectif nous a démontré qu'il est difficile d'arriver à la maîtrise du code écrit et les différentes structures qui régissent la langue française.

En ce qui concerne les erreurs commises au niveau du graphique et du phonique par les apprenants nous confirmons qu'elles se reposent souvent sur l'identification des sons qu'ils entendent sans savoir comment les rédiger dans leurs formes correctes, cette défaillance s'enchaîne aussi avec une mauvaise manipulation de la grammaire.

Etant donné le nombre limité des apprenants pris comme échantillon (23), nous considérons cette recherche comme exploratoire. L'identification et la correction des lacunes rédactionnelles d'un plus grand nombre de personnes contribuerait mieux à cerner la notion de l'erreur et permettrait la généralisation des résultats trouvés.

Pour conclure, il nous semble utile de mentionner que la didactique du français constitue la branche la plus adaptée à l'environnement scolaire, de notre expérience l'étude des modules exclusivement en relation avec cette spécialité nous ont amenés au bon acheminement de ce travail de recherche. Néanmoins, nous pensons qu'à partir de cette étude les apprenants seraient peut-être à même de comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement de la langue française ainsi remettre au clair la notion de l'erreur et faciliter l'apprentissage des normes descriptives chez l'élève.

Bibliographie

Les ouvrages

- Astolfi Jean-Pierre. 2015. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Clé International.
- Bouguerra Tayeb. 1991. *Langue étrangère dans le secondaire algérien*. Algérie.
- Corniere Claudette. 1998. *La compréhension orale*. Paris.
- Cuq Jean-Pierre et alii. 2003. *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Descomps Daniel. 1999. *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Demirtas Lokman. 2008. *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*.
- Demirtas Lokman et Hüseyin Gümüs. 2009. *De la faute à l'erreur*. Synergie Turquie n°2.
- Doutrouloux Jean-Marie. 1986. *Vers une modélisation de la communication pédagogique*. Paris : PUF.
- Galisson Robert et Coste Daniel. 1976. *Dictionnaire didactique des langues*. Hachette.
- Ghiglione Rodolphe et Matalon Benjamin. 1998. *Les enquêtes sociologiques, la théorie et la pratique*. Paris.
- Goody Jack. 1979. *La raison graphique*. Paris.
- Largy Pierre. 2006. *Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques*.
- Marquilló-Larruy Martine. 1993. *Témoignages de l'erreur*. Paris
- Martinez Jean-Pierre. 2008. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Martinez Jean-pierre. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF
- Meirieu Philippe. 1994. *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?* CDDP du Var.
- Moal Alain. 1995. « Vive l'erreur ! », dans *Le Monde de l'éducation*. Paris.
- Pit Corder. 1980. *Que signifient les erreurs des apprenants ?* Paris : La pensée sauvage.
- Proquier Rémy et Frauenfelder Ulli. 1980. *Enseignement et apprendre face à l'erreur*.
- Puren Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : clé international.
- Reason James. 1993. *L'erreur humaine*. Paris : PUF.

- Robert Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris
- Shirley Carter-Thomas. 2000. *La cohérence textuelle*. Paris
- Tagliante Christine. 2001. *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Vecchi Gérard de & Carmona-Magnaldi Nicole. 1996. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Zakhartchouk Jean-Michel, sur PDF. 2016. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Université Lyon 2.

Revue consultée

- Outaleb Aldjia. 2012. *Stratégies d'apprenant dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel*. Synergies N°2 : Algérie.
- Outaleb Aldjia. 2012. *Erreurs écrites dues à la phonie*. Revue des pratiques langagières. Edition : 08.

Manuel scolaire

- Mon livre de français. Troisième année moyenne. Edition : 2013/2014.

Dictionnaires

- Dubois Jean. 2006 Larousse « *orthographe* ». Paris.

Les sites web

- Univ.ency-education.om. psychopedagogie.pdf.
- Microsoft Encarta 2008. 1993-2007 Microsoft Corporation.
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.
- Encyclopédie Larousse en ligne - écriture latine.
- <https://fr.wikipedia.org>.
- <https://books.google.dz>.
- <https://arlap.hypothèses.org>.
- Thèses.univ-lyon2.fr

Mémoires et thèses consultés

- Ait Hamou Ali.R et Ameziane.N, *le code écrit de la langue française dans l'enseignement en Algérie, un aperçu des causes de l'échec*, 1999/2000, UMMTO.
- Benchabane.F, Benhammou.B et Boucenna.Dj, *l'analyse des erreurs au niveau de l'orthographe dans les productions écrites : étude comparative entre l'école primaire privée et l'école primaire publique*, 2011/2012, UMMTO.
- Djebar.K et Haddad.L, *l'analyse des erreurs morphosyntaxiques produites dans les mémoires de fin d'études des étudiants du département de langue et culture amazighes de l'UMMTO*, 2011/2012, UMMTO
- Maanani.S, *l'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la cohérence textuelle dans la production écrite en FLE (cas des apprenants de la deuxième année secondaire)*, 2012/2013, Biskra.
- Outaleb. A, *erreurs d'apprenants du FLE : cas des lycéens de Tizi-Ouzou*, 2010, Nice.
- Sbaa.S, *le rôle de l'autocorrection dans la production écrite en FLE chez les apprenants de deuxième année secondaire*, 2012/2013, Biskra.

Introduction générale	01
-----------------------------	----

Aspect théorique

Chapitre I : La notion de « l'écrit »

1- Définition de l'écrit/écriture	04
2- L'origine de l'écriture	05
3- L'enseignement de l'écrit dans les institutions scolaires.....	06
4- Les méthodologies d'enseignement.....	07
4-1- La méthodologie traditionnelle	07
4-2- La méthodologie directe	07
4-3- La méthodologie audio-orale	08
4-4- La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)	08
4-5- L'approche communicative	09
5- La compétence de produire à l'écrit.....	09

Chapitre II : La notion de « l'erreur »

1- Historique de l'erreur	11
2- L'origine de l'erreur.....	12
3- La faute et l'erreur.....	13
3-1-Définition de l'erreur	13
3-2-Définition de la faute	13
4- Les représentations de l'erreur.....	14
5- Les différents types d'erreurs.....	15
5-1- Les erreurs de fond	15
5-2- Les erreurs de surface	15
5-3-Les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales	16
6- Le statut de l'erreur	16
6-1- Le modèle transmissif.....	17
6-2- Le modèle du conditionnement (behaviouriste)	17
6-3- Le modèle constructiviste	18

7- Construction et transfert du savoir chez l'apprenant	19
8- Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue étrangère ...	20
9-Comment procéder à l'analyse des erreurs ?	20

Chapitre III : L'enseignement de l'écrit dans la classe de la troisième année moyenne

1- Statut officiel de la langue française en Algérie après la période coloniale.	22
1-1- Le français dans le milieu scolaire algérien	23
1-2- L'écrit en classe de la troisième année moyenne	24
2- Le manuel scolaire de l'élève (livre du français)	25
3- Le contenu des projets	25

Aspect pratique

Chapitre I : Présentation du corpus

1- Cadre méthodologique de la recherche	34
1-1- L'enquête et la collecte d'information.....	34
1-2- L'échantillon	35
1-3- La consigne	36
2- Présentation de la production écrite (exercice d'application).....	36
3- Présentation de l'échantillon	37
4- Le déroulement de l'enquête	37

Chapitre II : Analyse du corpus

1- Identification et correction des erreurs.....	39
2- Explication et classification des erreurs relevées	43
2-1-Les homonymes grammaticaux	43
2-2-La conjugaison	45
2-3-L'emploi indu des accords	45

2-4-Les erreurs se rapportant à la phonie et la phonétique.....	46
2-5-Les erreurs relevées de la morphologie	47
2-6-Les erreurs portant sur la syntaxe	49
2-7-Autres cas des erreurs relevées	49
3- Les solutions envisagées	51
Conclusion générale	52
Bibliographie	54
Table des matières	
Annexes	