

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

الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث
الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث
الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث

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



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

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

DOMAINE : Lettres et Langues Etrangères

FILIERE : Langue française

SPECIALITE : Master didactique des langues étrangères

**Thème : Les erreurs des élèves et leurs difficultés dans
l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans
la rédaction d'un texte narratif en FLE.
Cas des élèves de la deuxième année moyenne
CEM BOUBEGHLA Said. Tizi-Gheniff**

Présenté par :
M^r : ABDALLAH Samir
M^{elle} : BABACI Radia

Encadré par :
CHIBANE Rachid

Jury de soutenance :

Président : Melle SAIL Sihem
Examineur : MR CHEBOUTI Karim

MCB, UMMTO
MCB, UMMTO

Promotion : septembre 2017

Laboratoire de domiciliation du master:

Remerciement

*Tout d'abord, louange à Dieu qui nous a guidés sur le droit
Chemin au long du travail et nous a inspiré les bons pas et les
Justes réflexes. Sans sa miséricorde ce travail n'aura pas Abouti.*

*Nous tenons à remercier Mr Rachid CHIBANE,
Notre professeur et notre encadreur qui, a accepté sans réserve,
De diriger ce mémoire.*

*Il s'y est grandement impliqué par ses directives, ses remarques Et
suggestions,*

*Mais aussi par ses encouragements dans les moments clés de Son
élaboration.*

Nous tenons aussi à remercier les deux familles

BABACI et ABDALLAH

Qui nous ont soutenues tout au long de nos parcours.

*Nous ne manquerons pas non plus de dire un grand merci
Aux membres du jury, qui ont bien voulu accepter d'évaluer ce
Mémoire à sa juste valeur, et de me faire part de leurs remarques
Sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront,
Sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.*

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui sont chères :
A mes très chères parents « AMAR et SALIHA », source de
tendresse et d'amour qui m'ont tout donnés et pour les
sacrifices qu'ils ont consenti pour mon instruction, que dieu
les gardes et les entoures de sa bénédiction, ainsi qu'à mes
grand-mères et mes grand pères à qui je souhaite une
longue vie.*

A toute la famille "ABDALLAH et TACHEKORT"

A mon chère frère Hakim, qui m'a toujours aidé

A mes chères sœurs Hania et Meriem

A mes oncles et tantes ainsi qu'à leurs familles

A mes chers amis (es) et tous les gens que j'aime

A tous l'équipage de l'établissement « Le pain d'or »

*A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la
réalisation de ce mémoire*

*A Mr : CHIBANE Rachid mon encadreur, pour ses précieux
conseils, sa disponibilité et son orientation tout au long de
notre recherche.*

ABDALLAH SAMIR

Je dédie ce travail à...

À mon cher père :

Aucune dédicace ne saurait exprimer

L'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours pour vous.

Ce travail est le fruit des sacrifices que vous avez consentis pour mon éducation et ma formation.

À ma maman chérie :

Affable, honorable, aimable : tu représentes pour moi le symbole de la

Bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement

Qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour

Tous les sacrifices que tu n'as pas cessé de me donner.

Tu as Fait plus qu'une mère puisse Faire pour que ses enfants suivent Le bon chemin dans leur vie et leurs études.

Puisse Dieu, le tout puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

À mon cher mari Yazid et à Islam

Qui sont la source de mon bonheur et la joie de ma vie.

À mes beaux-parents : Amar et Sadia

À mes sœurs Nadia, Fitti, Cikki

À mes sœurs, mes belles-sœurs et leurs maris

Lynda, Farida, Fazia, Soraya et Lisa, Farid, Kamal, Samir et Mourad

À mon frère Karim, et mon beau-frère Samy

Aux anges de la famille Mina, Dadi, Mira, Elyana et Billy.

Qui m'ont énormément aidé et à qui je témoigne mon affection et ma profonde Reconnaissance.

À mes amis Anis et Mouh

À tous mes camarades

Je leur souhaite tout le succès et le bonheur du monde.

Introduction générale

Face à la langue française, enseignée dès l'école primaire en Algérie, les élèves rencontrent des difficultés d'ordre lexical, sémantique, syntaxique, morphologique, etc. Parmi les aspects les plus épineux pour eux figure l'usage des temps verbaux du français, particulièrement l'imparfait et le passé simple. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas l'ambition de traiter tous les aspects de l'usage des temps verbaux du français chez les élèves, nous essayons uniquement de souligner le problème de l'usage de l'imparfait et du passé simple dans la production d'un récit.

Dans ce sens, notre travail de recherche a pour but d'analyser les erreurs que rencontrent ces élèves dans l'usage de l'imparfait et du passé simple et de proposer des solutions afin d'aider les élèves à mieux utiliser ces deux temps dans la production d'un récit. L'imparfait et le passé simple nous semblent les temps verbaux qui doivent être maîtrisés prioritairement car la référence au passé est plus fréquente que la référence au futur. En rédigeant un récit, les élèves de deuxième année moyenne commettent des erreurs en employant les temps verbaux, notre travail consiste à montrer en quoi les deux temps imparfait / passé simple sont différents, et pourquoi les élèves les utilisent de manière aléatoire ?

Le choix de ce thème est dû aux multiples constats signalés dans le milieu éducatif algérien. En effet, les élèves n'arrivent pas à combler leurs lacunes dans la production des textes narratifs. Aussi pour mieux se préparer à la réalité du terrain étant donné que nous envisageons d'être de futurs enseignants de la langue française.

En effet, notre travail traite des difficultés de l'emploi des temps verbaux (imparfait / passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en français langue étrangère. Nous supposons que les difficultés que rencontrent les élèves peuvent être le résultat de plusieurs facteurs tels que :

- La complexité du système verbal du français, qui rend sa maîtrise par les élèves impossible.

Introduction générale

- La méthode d'enseignement, qui considère la conjugaison comme étant une récitation de tables, apprise par cœur sans connaître la valeur des temps, ni dans quel cas les utiliser.
- Les difficultés peuvent être à l'origine d'une confusion entre les trois langues pratiquées par les élèves : la langue maternelle qui est le kabyle, la première langue de scolarisation qui est l'arabe et le français qui est une langue étrangère, enseignée dès la troisième année primaire.

Enfin, notre travail se compose de deux parties : une partie théorique et une partie pratique. La première partie se composera de deux chapitres : le premier sera consacré au statut de la langue française et son enseignement en Algérie et évoquera aussi quelques concepts de base relatifs à l'approche suivie dans ce travail, à savoir l'analyse des erreurs. Le deuxième traitera de l'enseignement de la grammaire au collège. Tandis que la deuxième partie, qui est la partie pratique, elle se compose de deux chapitres : le premier consacré à la méthodologie de la recherche, et les conditions de réalisation de l'enquête. Nous terminerons notre travail avec le dernier chapitre qui est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats du test réalisé avec les élèves.

Introduction partielle

Il est bien évident que le principal but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à parler, à écrire, donc à communiquer dans cette langue. Selon Puren.C :

apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communications ou l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible (Puren, 2009 : 210.)

Mais avant de parler de l'enseignement de la langue française, nous tenons à rappeler que celle-ci est introduite par la domination coloniale française. Après l'indépendance, l'arabe a repris sa place en tant que langue nationale mais il s'est avéré impossible d'arabiser tous les programmes d'enseignement car la langue française prédomine tous les secteurs : administration, état civil, la justice, l'économie et l'enseignement. Comme l'a signalé Morsly.D dans sa thèse de doctorat : « *En attendant que la langue arabe devienne une langue scientifique et technique, la langue française garde cette place pour une période indéfinie* » (Morsly, 1988 : 45).

1. Le statut de la langue française en Algérie

En Algérie, avant la colonisation, la seule langue écrite était bien l'arabe dit classique, diffusé avec l'Islam, mais dès le début de la colonisation le français a été introduit en Algérie par l'administration française, suivie par l'apparition des écoles françaises où le français était enseigné comme langue aux Algériens.

Au lendemain de l'indépendance, l'impact de la domination linguistique coloniale a fait du français la première langue à jouir d'un statut de langue véhiculaire, et depuis l'objectif essentiel de l'Algérie sur le plan linguistique était de rendre à l'arabe sa place qu'il avait perdu mais le fait que le français était déjà devenu langue dominante pour l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires à

Chapitre1 : cadrage théorique

l'école algérienne rend cette tâche difficile, ou dire impossible.(Asselah-Rahal, 2001).

Il est vrai que, de nos jours, la langue arabe est :

utilisée comme langue de culture, dans des situations de communication formelle. Elle jouit d'un statut de langue nationale, unique et officielle. Elle est employée dans le secteur éducatif et l'administration (Zaboot, 2010 :204).

Mais le français continue de jouer un rôle important dans le système éducatif vu qu'il est enseigné à l'école algérienne en tant que langue seconde.

Avec la démocratisation et la scolarisation, le français s'est répandu en Algérie, ce qui a permis l'augmentation du nombre de locuteurs francophones, l'enseignement du français s'est progressivement évolué en Algérie, comme l'ont dit GALISSON et COSTE (1976) : « ...le français langue coloniale, est récusé comme langue de culture en Algérie, mais en partie acceptée comme langue instrumentale », et d'une année à une autre, l'importance accordée au français augmente, les réformes se succèdent en améliorant le niveau et en l'intégrant dans tous les domaines. D'après GRANGUILLAUME, G : « la langue française est un moyen d'ouverture à un monde différent, le monde de la modernité et de la technique ». (Granguillaume, 1984 : 54).

L'ajout d'une année d'enseignement de la langue française au cycle moyen à partir de l'année 2003, et son introduction en 3^{ème} année du cycle primaire en 2004/2005 impliquant la production de nouveaux manuels scolaires appropriés aux modifications figure parmi les réformes remarquables de l'enseignement du français en Algérie. Nous faisons notre, l'expression de SEBAA .R lorsqu'il affirme que :« le français est devenu moins qu'une langue officielle mais plus qu'une langue étrangère »(SEBAA, 2017 : 33),du fait que sa présence est assez importante dans la société algérienne, par exemple l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques. Tous ces changements et toutes ces réformes cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite et contribuent à lui rendre son véritable statut.

2. Les objectifs d'enseignement du français en Algérie

Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, le ministère de l'éducation national a adopté de nouveaux programmes pour l'enseignement du français langue étrangère dans les trois cycles (primaire, moyen et secondaire), ainsi le français est devenu une matière obligatoire à partir de la troisième année primaire alors qu'elle était enseignée auparavant qu'à partir de la quatrième année primaire. CHIBANE.R a écrit dans sa thèse de doctorat que :

Le système éducatif assigne à l'enseignement de la langue française la mission de langue véhiculaire du savoir, langue qui encourage l'accès à la documentation scientifique et technique. Le français aura donc un rôle principalement instrumental, son enseignement servira à développer des aptitudes à l'expression/compréhension dans des situations de communication à caractère scientifique (Chibane, 2015 :55).

De ce fait, l'école algérienne a pour objectif de permettre aux élèves d'accéder directement aux connaissances universelles, et de s'ouvrir à d'autres cultures, l'élève sera aussi en mesure d'assurer la communication avec autrui en français dont il est fondamental de connaître le fonctionnement.

3. Les objectifs de l'enseignement du français au collège

L'enseignement du français langue étrangère permet de développer chez l'élève la capacité d'interroger ; s'informer ; informer et convaincre, il sera capable de décrire, de raconter, donner et rapporter des informations, il sera capable de rédiger en langue française. Il permet aussi à l'élève de construire sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

D'après CHADUC M-TH :

l'école a pour mission de former les femmes et les hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité (Chaduc, 2011 :77).

4. Les difficultés des élèves en FLE

D'après OUTALEB-PELE, A :

Les problèmes touchant à l'enseignement sont de nos jours au centre de nombreux champs de réflexion, des débats multiples et de nombreuses polémiques. Durant ces dernières années, la famille enseignante s'inquiète d'une baisse de plus en plus importante du niveau des élèves (Outaleb-Pele, 2006 : 46).

Ceci confirme que le niveau des élèves est en recul à cause des difficultés au niveau de la grammaire, de la phonétique, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire auxquelles ils font face.

4-1-Les difficultés en grammaire

Les élèves ont du mal à suivre correctement l'ensemble des règles de grammaire qui leur permettront de parler et d'écrire correctement en FLE. Parmi les problèmes de grammaire, nous pouvons mettre en évidence les problèmes de syntaxe. La syntaxe est un des facteurs qu'ils ont du mal à suivre, ils ont des difficultés à placer correctement les mots et à construire correctement des phrases en français. Ils ne connaissent pas les règles qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases en français, comme ils éprouvent d'énormes difficultés lors du choix des modes et des temps précis, ce qui les empêche de bien rédiger en FLE.

4-2-Les difficultés en phonétique

Au niveau de la phonétique, les élèves ont du mal à communiquer, à prononcer correctement les mots en français, et si les élèves prononcent mal les mots ils les écrivent aussi avec des erreurs, et cela les empêchera aussi de communiquer correctement en FLE.

4-3-Les difficultés en conjugaison

C'est l'un des grands problèmes qui se posent chez les élèves, ils ne connaissent pas bien les verbes mais aussi, ils ne savent pas conjuguer les verbes au

temps précis. Ce facteur constitue un problème et ne permet pas aux élèves de bien communiquer en français. Ayant des difficultés à bien conjuguer les verbes, les élèves ont du mal à former des phrases correctes, des phrases qui ont un sens en communiquant en FLE.

4-4-Les difficultés en orthographe

L'orthographe qui est la manière ou la façon d'écrire un mot est un problème qui se pose chez les élèves. Ils ne savent pas écrire correctement les mots en français, ils ont du mal à prononcer les mots cela crée des difficultés à l'écrit, ce qui les empêche de bien communiquer en FLE.

4-5-Les difficultés en vocabulaire

Les élèves n'ont pas un vocabulaire riche, ils ne connaissent pas bien les mots en FLE, mais aussi, ils ont des doutes sur les mots à utiliser. Les élèves ne lisent pas en français, ils ne parlent pas régulièrement la langue française. Ces aspects empêchent les élèves de bien rédiger en FLE. Fréquemment, Avant de commencer la rédaction en FLE, les élèves pensent en langue maternelle puis ils rédigent en FLE, ainsi la rédaction se fait avec des erreurs. Pour que les élèves puissent rédiger en FLE, ils doivent maîtriser le FLE : connaître le vocabulaire, les mots de cette langue.

5-Comment améliorer ces difficultés ?

Afin d'améliorer le niveau des élèves, plusieurs spécialistes, à l'image de Puren.C ont proposé quelques solutions qui vont les aider à affronter les difficultés auxquelles ils font face dans leurs rédactions. Nous tenons à présenter ces solutions avant la présentation des résultats de notre recherche, et ce afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par nos élèves. Cette présentation, nous permettra aussi de faire une petite comparaison entre les diagnostics avancés par ces spécialistes et les réalités du terrain quant à l'enseignement du français en Algérie.

5-1-Résolutions aux difficultés de grammaire

Améliorer les difficultés de grammaire peut être considéré comme un cas particulier car les règles sont nombreuses et diversifiées. Pour améliorer les problèmes de grammaire, la stratégie que les professeurs utilisent pour enseigner doit être améliorée afin de faire passer le message.

Les professeurs ont l'habitude d'arriver en classe, d'exposer leurs matières et de s'en aller après, nous proposons donc aux enseignants d'adopter la méthode communicative où le professeur n'est pas le seul détenteur du savoir, mais qui favorise le dialogue entre le professeur et les élèves, mais aussi qui développe la compréhension et la production orale et écrite. Les enseignants du FLE doivent donner aux élèves l'opportunité de penser, de produire, de dire ce qu'ils pensent à propos de la matière.

5-2-Résolution aux difficultés de phonétique

L'amélioration des difficultés de phonétique des élèves doit être quelque chose de pratique. Cela veut dire que les élèves doivent être plus en contact avec la langue française. Pour améliorer ces difficultés, l'enseignant du FLE doit imposer une règle, un principe où les élèves doivent communiquer en classes en FLE. L'enseignant doit donner de l'opportunité aux élèves de participer en classe. Il doit les inciter, les encourager à parler en français même s'ils commettent des erreurs. L'enseignant doit être attentif, toujours préparés à écouter les élèves et à les corriger s'ils commettent des erreurs.

Les professeurs doivent effectuer des séances d'écoutes. Les enseignants doivent chercher des matériels didactiques où les élèves pourront écouter, entendre des locuteurs natifs à travers la télévision, par exemple : (TV5). Les élèves vont entrer en contact avec un français qu'on peut dire natif. Ils vont avoir l'opportunité d'écouter et de suivre des émissions et programmes en français qui leur permettront de percevoir la façon dont les mots sont prononcés en FLE.

Après avoir suivi ces émissions, les élèves peuvent essayer de reproduire ce qu'ils ont écouté et ce qu'ils ont appris. Les professeurs peuvent demander aux élèves de faire un exposé qui consiste à suivre un programme télévisé. Les élèves peuvent présenter des pièces de théâtre, chanter, présenter des poèmes, voir des films DVD en français. Ces activités permettront aux élèves d'être plus en contact avec la langue française, et de mieux communiquer en FLE.

5-3-Résolutions aux problèmes de conjugaison

La conjugaison compte avec un nombre élevé de formes du verbe. Les élèves ont des difficultés à connaître ces différentes formes dans les différents temps des verbes. Mais il faut savoir que la majorité de ces formes sont immédiatement prévisibles. Ainsi, pour l'ensemble des formes composées, pour les former correctement, il suffit de disposer des trois informations suivantes : la forme du participe passé du verbe, l'auxiliaire utilisé et la conjugaison de cet auxiliaire (Bescherelle, 2006 : 142).

Comme il est impossible de diminuer et d'éliminer les temps et les formes des verbes, les élèves doivent faire un effort et essayer de comprendre, de savoir utiliser les verbes au temps et à la forme précise. Si les élèves parvenaient au moins à connaître les verbes et à bien les conjuguer, leur communication à l'oral en français serait significativement améliorée.

5-4-Résolutions aux problèmes d'orthographe

L'orthographe est souvent perçue par l'élève non comme faisant partie intégrante de la langue. Les élèves pensent que l'orthographe ne fait pas partie de l'enseignement d'une langue. Ils ne font pas beaucoup d'attention à l'orthographe. C'est une idée que l'enseignant doit combattre quotidiennement parce que l'orthographe est un ensemble de signes très utile, qui est nécessaire à la compréhension de la langue, dont il fait partie.

L'enseignant doit appeler l'élève à faire attention aux fautes et aux erreurs d'orthographe des élèves en rédigeant en FLE. Si les élèves parviennent à bien

écrire les mots, il leur serait plus facile de bien prononcer les mots en FLE. Il est important de savoir que les élèves lorsqu'ils ont des difficultés à prononcer un mot, ils essaient de se rappeler comment ce mot s'écrit afin de pouvoir bien le prononcer.

5-5-Résolutions aux problèmes du vocabulaire

Pour résoudre les difficultés du vocabulaire, il est nécessaire de créer une culture parmi les élèves. Une culture qui consiste à les amener à s'habituer à lire en FLE à l'école mais aussi en dehors de l'école. Les élèves doivent être incités à faire des recherches sur les contenus de la leçon, à lire des informations, des revues en français.

C'est à travers la lecture qu'ils connaîtront les mots du vocabulaire qu'ils utiliseront lors de leurs rédactions. Les enseignants doivent donner aux élèves des exercices à faire à la maison, des exercices pour compléter les leçons afin de voir si les élèves ont compris la leçon. Les enseignants doivent permettre aux élèves de participer en classe, comme dans la méthode communicative, il existe beaucoup de dialogue entre les élèves. Les professeurs peuvent adopter cette méthode afin de permettre aux élèves de mettre en pratique les mots appris et apprendre à les utiliser dans un contexte.

6-Description sommaire du manuel scolaire de la 2^{ème} AM

A la fin du 2^{ème} palier d'étude au cycle moyen, l'apprenant ou bien l'élève sera apte d'identifier, de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit un texte narratif.

Pour réaliser cet objectif, le concepteur de ce manuel a vu l'utilité de le répartir en trois projets consécutifs dont le premier est le conte (histoire fictive) qui relève du narratif. Ce projet est composé de quatre séquences et chacune d'elles renvoie à un moment du conte (situation initiale, suite des événements, présentation des personnages et des lieux et la situation finale) comme le désigne le programme suivant :

- ❖ Projet 01 : Raconter à travers le conte.

Chapitre1 : cadrage théorique

«Nous rédigeons un recueil de conte qui sera lu aux camarades d'un autre collège »

- Séquence 01 : « Je découvre la situation initiale du conte »
- Séquence 02 : « Je découvre la suite des événements du conte »
- Séquence 03 : « J'insère le portrait des personnages dans un conte »
- Séquence 04 : « Je découvre la situation finale du conte »

❖ **Projet 02 : Raconter à travers la fable.**

«Dans le cadre du concours de meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables »

- Séquence 01 : « Je découvre la vie des animaux à travers la fable.
- Séquence 02 : « J'insère un dialogue dans la fable.
- Séquence 03 : « Je rédige la morale de la fable.»

❖ **Projet 03 : Raconter à travers la légende.**

« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »

- Séquence 01 : « Je découvre les animaux de légendes »
- Séquence 02 : « Je découvre des personnages de légendes »
- Séquence 03 : « Je découvre la légende urbaine »

Chaque séquence comporte une situation de l'oral, une situation d'écrit, des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts, un atelier d'écriture afin d'entraîner à la production écrite et améliorer la notion de l'écrit et une séance de lecture plaisir. A l'issue de la deuxième année moyenne, la compétence globale est de raconter à travers différents récits de fictions dans les contes, fables et légendes. Ce manuel de 150 pages est complémentaire de celui de la première année où l'élève a étudié et a appris à informer, expliquer et prescrire dans des situations de communications diverses.

Le texte narratif a de multiples notions de langue, on trouve parmi elles la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe. L'objectif de ces activités linguistiques est de doter l'apprenant d'outils et de l'enrichir en matière de vocabulaire afin qu'il produise un essai (paragraphe) cohérent correspondant au type étudié.

Notre recherche repose sur les points linguistiques vus et /ou étudiés dans le premier projet (voir le manuel scolaire de la huitième page jusqu'à cinquante-huitième) et parmi les modes verbaux, nous citons la conjugaison dont les temps à étudier est le passé simple et l'imparfait de l'indicatif sur lesquels s'est basé notre recherche. Ces deux temps sont employés dans le récit de fiction (conte) et ils nous aident à bien structurer notre récit et c'est les temps adéquats pour raconter des faits déjà passés.

Après la description du programme du manuel scolaire du deuxième palier du cycle moyen, nous constatons que l'enseignement /apprentissage du récit et les temps de narration sont les objectifs fondamentaux et que les élèves de la deuxième année moyenne doivent maîtriser.

7-L'analyse des erreurs et l'analyse contrastive

7-1-L'erreur

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. « L'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue ». (Besse et Porquier, 1991: 209). L'erreur est indispensable pour l'élève, elle représente un outil très pertinent qu'il utilise pour apprendre le FLE.

7-2-Les types d'erreur

7-2-1-Erreurs à dominante phonétique

Ce sont des erreurs d'ordre oral : omission de graphème « mecredi » au lieu de « mercredi ». Confusion de graphèmes « corresdant » pour « correspondant ». Problèmes d'inversions « quarte » pour « quatre » ou d'adjonctions « quarte » pour « quatre ».

7-2-2-Erreurs à dominante phonogrammique

Ce sont des erreurs liées à la non-connaissance du codegraphique du français. Celles qui altèrent la valeur phonique : « lontement » au lieu de « lentement », celle qui n'altèrent pas la valeur phonique : « exemple » au lieu d'« exemple », «vriment» au lieu de« vraiment », « fédèle »au lieu de « fidèle », « viridique »au lieu de « véridique »

7-2-3-Erreurs à dominante morphogrammique

Erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux, celles relatives aux marques du genre et du nombre et aux terminaisons des verbes, « ils parlé » au lieu de « ils parlaient ».

7-2-4-Erreurs concernant les morphogrammes lexicaux

Celles relatives : à la non-reconnaissance des mots : « quesque » au lieu de qu'est-ce que », aux préfixes et suffixes mal orthographiés « naturellemant » au lieu de « naturellement » ou encore aux lettres finales justifiables par dérivation « tapit » au lieu de « tapis ».

7-2-5-Erreurs à dominante logogrammique

Ce sont des erreurs qui touchent à la physionomie des mots « du » au lieu de « dû » ou « la » au lieu de« là », »ou » au lieu de « où ».

7-2-6-Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Celles relatives aux : consonnes doubles et difficilement justifiables « difciles »pour »difficiles », aux lettres finales des mots qui n'ont qu'une explication historique « temp » au lieu de « temps ».

8-L'analyse des erreurs

La question des erreurs en production du langage, demande que la distinction entre erreurs de compétence et erreurs de performance c'est-à-dire erreurs systématiques et erreurs non systématiques soit clarifiée. On fait en effet souvent la distinction entre compétence et performance. D'une part, nous ferons un bref rappel de ces notions et de l'évolution qu'elles ont subie en présentant les différents types d'erreurs.

D'autre part, nous exposerons les différentes théories qui s'intéressent aux erreurs, en particulier l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'erreur est forcément présente, elle témoigne des difficultés que rencontrent les élèves. BRAHIM .A appelle erreur : « les performances de l'élève qui révèle une connaissance insuffisante de la langue cible ». (Brahim, 2003 :100).

Selon BESSE et PORQUIER : « l'analyse des erreurs a un double objectifs :l'un théorique : mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue, l'autre pratique : améliorer l'enseignement ». (Besse et Porquier, 2001 :201).De son coté, BROWN.H remarque que les apprenants font des erreurs et que ces erreurs peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant ; ce fait a mené à une poussée de l'analyse des erreurs des apprenants. On peut donc dire que l'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de la langue seconde ou langue étrangère. (NAMUKWAYA, 2014 :213).

Par ailleurs, l'analyse contrastive est basée sur la linguistique contrastive, et cette dernière est considérée comme une branche de la linguistique appliquée, qui travaille sur la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage.

Selon DEBYSER (1971), les apprenants ont tendance à transférer dans la L2/L3, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de

leur L1. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif (l'interférence) et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage. (NAMUKWAYA, 2014 :213).

8-1-Erreurs systématiques et erreurs non systématiques

La distinction faite par Corder. S.P (1980) entre erreur systématique et erreurs non systématiques, nous implique la distinction entre erreur de compétence et erreur de performance parce que cela représente un aspect important des théories sur les erreurs et sur l'acquisition du langage en général. Nous allons tout d'abord traiter la dichotomie compétence/ performance. N. Chomsky a été le premier à utiliser les termes de compétence et de performance et à expliquer leur différence. Pour N. Chomsky, la compétence représente la connaissance permettant à un locuteur-auditeur idéal de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés, et la performance est l'application de cette connaissance. A ce propos, KHELEF.H a écrit :

cette vision de la dichotomie compétence et performance a été très vite considérée comme trop restreinte. En effet si la compétence ne concerne que la connaissance et l'aspect créatif du langage, cela signifie que l'on ne peut étudier que ce qui est idéalement grammatical et acceptable. Tout le reste relève du domaine de la performance. (Khelef, 2008 : 9).

Lorsque le locuteur écrit dans une langue seconde, la problématique est légèrement différente : de nombreux facteurs le conduisent à produire non seulement les erreurs de performance et de compétence rencontrées chez un locuteur natif de la langue en question, mais aussi des erreurs de compétence qui lui sont propres.

8-2 Faute et erreur

La distinction entre erreurs systématiques et erreurs non systématiques nous conduit vers une autre dichotomie: faute/ erreur:

aussi sera-t-il commode désormais d'appeler " faute" les erreurs de performance, en réservant le terme "d'erreur" aux erreurs systématiques des apprenants, celles

qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire.(Ibid. :10).

De ce fait, on peut considérer que la faute résulte d'un lapsus ("lapsus linguae", d'une inattention ou encore d'un travail insuffisant, alors que l'erreur reflète le niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son parcours, il constitue des traces qui nous renseignent sur le stade d'appropriation atteint.

8-3-Erreurs intra linguales et erreurs interlinguales

La distinction entre erreurs intra linguales et erreurs interlinguales, consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée qui partage des règles avec la langue cible. Quand nous parlons des erreurs intra linguales, nous mettons en évidence des erreurs qui ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence et qui semble provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. La surgénéralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue cible.

Dans ces erreurs nous pouvons trouver :

- Erreurs de simplification (la non application ou l'application incorrecte de règles grammaticales) ;
- Erreurs de généralisation (l'application de règle dans des cas d'exception) ;
- Erreurs de production successive (répétition excessive d'un mot ou d'une expression déterminée, dans un même contexte.)
- Le phénomène de l'hypercorrection peut s'expliquer tant par des interférences interlinguales que par des interférences intralinguales ; le locuteur refuse d'utiliser des termes ou des formes ressemblant trop à sa langue maternelle. S'il a le choix entre une forme ressemblante et une forme dissemblable, il sélectionnera la seconde, avec le risque, soit de mal utiliser la forme, soit de l'appliquer à une situation où elle est impossible ; ce qui démontre l'influence indirecte de sa langue maternelle. (Khelef, 2008 : 12).

Nous trouvons aussi comme erreurs interlinguales :

- L'extension par analogie ;

- La ressemblance orthographique et/ ou phonétique ;
- Les emplois de mots ou expressions de la langue maternelle dans des énoncés de la langue étrangère ;
- Les emplois de mots étrangers ;
- Le transfert de structure syntaxique de la langue maternelle.

9-Le but de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs

Cette théorie a, en effet, pour but premier de prévoir et de résoudre les difficultés et les erreurs dues aux interférences appropriées d'apprentissage rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère. Ce but pouvait être atteint à travers le contraste de la langue maternelle LM avec celle de la langue cible (langue étrangère- LE).

La linguistique contrastive montrait donc, les différences et les ressemblances entre les langues rencontrées. L'analyse contrastive peut expliquer certains types d'erreurs en langues étrangère ainsi que leurs sources, ou si elle ne peut prédire des erreurs précises et spécifiques, elle peut au moins prévoir des domaines potentiels d'erreurs.

Développée à partir des années 60, l'analyse des erreurs marque une grande étape dans le domaine de la didactique de la grammaire. Elle est envisagée comme complément ou substitut à l'analyse contrastive :

les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits (Stevens, 1964 :85).

Selon Besse et Porquier (1984), l'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyse contrastive dans le cas de langues

maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs. Elle représente ainsi le passage d'une conception prédictive à une conception explicative. Elle a d'abord servi à justifier les prédictions faites par l'analyse contrastive, faisant émerger ainsi une version "faible" de l'analyse contrastive, qui, par opposition à la version "forte", ne prédit pas les erreurs, mais les explique (Khelef, 2008 : 18). Dans cette perspective, l'analyse des erreurs présente une nouvelle dimension en voyant dans les erreurs un processus naturel et inévitable, comme en langue maternelle. Les erreurs de l'apprenant sont l'évidence du système linguistique qu'il utilise à un certain stade de son apprentissage.

L'un des fondateurs de l'analyse des erreurs CORDER S.P considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde. Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre L1 et L2 puisque, pour lui, l'apprenant de L2 construit son système L2 en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences.

Conclusion partielle

Il est évident que la langue française occupe une place non négligeable dans la vie quotidienne des algériens et à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Comme le dit SEBBA .R :

sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité de structures officielles, de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française (Sebaa, 2008 :85).

De nos jours, le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus simplement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi son utilisation dans la vie quotidienne.

Introduction partielle

Depuis longtemps, la grammaire fait l'objet d'un enseignement scolaire. Un enseignement dont une partie provient du manuel scolaire et une autre partie est issu des échanges communicatifs, c'est-à-dire de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignement de la grammaire au collège est au cœur des réflexions engendrées par les nouveaux programmes de français et au centre des préoccupations de nombreux enseignants ; et afin de doter l'élève ou l'apprenant d'outils linguistiques et d'enrichir ses pré-requis ; autrement dit, les connaissances et les compétences que doit maîtriser suffisamment et préalablement cet élève pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion et /ou acquérir de nouvelles compétences ; le concepteur du manuel scolaire de la deuxième année moyenne a vu l'utilité d'insérer des points de la grammaire .

1- La grammaire

1.2- Etymologie

Selon Wiktionnaire le terme grammaire est emprunté « *du latin grammatica, du grec ancien grammatiké* ». Initialement, grammaire signifie « l'art d'écrire », mais très tôt, il a pris un sens plus large qui recouvre toute l'étude de la langue. Plus récemment le terme de grammaire a pris un sens plus restrictif. ¹

Dans "Le Petit Larousse 2000", le mot grammaire signifie : « Ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales, d'une langue ». et selon le dictionnaire "Robert-copie électronique", la grammaire est : « l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue ».

¹ <https://fr.m.wiktionary.org>

2-Définition de la grammaire retenue dans notre étude

C'est la définition de la grammaire proposée par CUQ.C (1996, P.41) et celle de CUQ. C et GURCA. I que nous retenons. Ces deux auteurs, quant à eux, estiment que les points de vue qui ont été avancés illustrent une définition au sens traditionnelle de ce terme et proposent ultérieurement une définition d'un point de vue didactique selon lequel la grammaire peut-être conçue comme :

-Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.

-Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. (CUQ et GURCA, 1996 :41).

Il existe divers types de grammaire en français, mais dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la grammaire pédagogique et à la grammaire d'enseignement de la langue française au collège.

2-1- La grammaire pédagogique

Selon le dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, CLE internationale, la grammaire pédagogique est définie comme suit : «Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. » (2003 :11).

2-2- La grammaire d'enseignement

Ce type est défini en termes de pratiques pédagogiques proposées aux apprenants, du métalangage adopté, des descriptions distinctives et de l'image de la grammaire transmise par l'enseignant, cette dernière illustre la pratique enseignante en classe qui consiste à choisir les outils et les dispositifs didactiques nécessaires : manuel, tableau, image iconique, couleurs, le schéma, etc.

De notre point de vue, la grammaire d'enseignement semble être la face visible de la grammaire pédagogique, son côté pratique. Elle est en quelque sorte le fruit de la formation et du matériel pédagogique que lui fournit cette dernière. Après avoir défini la notion de grammaire en présentant ses types, nous passons à la notion de la conjugaison qui reste la partie la plus difficile de la langue française à apprendre et à transmettre.

3. La conjugaison

3.1. Définition

La conjugaison est l'ensemble de diverses formes que peut prendre un verbe. Autrement dit, les différentes formes qui, pour chaque verbe, donnent les indications de personne, de nombre, de temps et d'aspect, de mode et de voix. Pour un verbe donné, nous pouvons faire l'étude systématique de toutes les formes qu'il prend ; cette étude s'appelle la conjugaison de ce verbe. Conjuguer un verbe, c'est énumérer ces formes ; cela veut dire que la conjugaison désigne « l'ensemble de formes pourvues d'affixes ou accompagnée d'un auxiliaire que présente un verbe pour exprimer les catégories du temps, du mode, de l'aspect, du nombre et de la personne » (2003 :11).

A partir de cette définition, la conception de la conjugaison se proclame comme la variable formelle que prend un verbe selon la manière qui lui est propre en personne selon le sujet, le nombre selon qu'il y a un ou plusieurs sujets, en voix qui dépend du rôle attribué au sujet, au temps qui indique le moment de la production de l'énoncé ainsi que le mode référant à la situation de l'énoncé.

Chapitre 2 : cadrage conceptuel

Pour plus d'éclaircissements, pratiquer cette notion c'est exprimer, en un ordre donné, la 1^{ère}, la 2^{ème} et la 3^{ème} personne du singulier puis du pluriel, les différentes formes qu'un verbe peut avoir d'après le mode (indicatif, subjonctif, etc.), le temps (imparfait, futur, passé, etc.) la personne (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}) et le nombre (singulier et pluriel).

4 -Le verbe

4-1-Définition du verbe

En français, le verbe est un mot variable ; le noyau de la phrase. Il est aussi une unité lexicale composée d'un radical et d'une désinence dont celle-ci représente la terminaison. Selon WAGNER R.L et PINCHON J. dans l'ouvrage sur la grammaire du français classique et moderne, le verbe est :

une unité grammaticale qui est variable et qui se compose d'un radical et une désinence dont le premier exprime la signification lexicale du verbe et la deuxième qui apporte des informations sur les catégories du mode, du temps et de la personne (Hachette, 2008 :.241).

Les verbes tels que : « **aimer** », « **finir** », « **tendre** » et « **pouvoir** » dont les désinences caractérisent le mode infinitif et « **aimais** » et « **aimions** » dont les désinences (ais et ions) caractérisent à la fois le mode indicatif et le temps imparfait où la première « ais » caractérise de plus la première personne du singulier, la seconde « ions » désigne la première personne du pluriel.

En grammaire, le verbe est un mot ou un groupe de mots qui expriment essentiellement une action, faite ou subie par le sujet (verbe d'action) :

- Radia **a préparé** le repas.
- Samir **partira** en France l'année prochaine.

Il peut aussi exprimer un état de sujet (verbe d'état) :

- Karim **est** généreux.
- Nabil **était** malade.

Chapitre 2 : cadrage conceptuel

- Hakim **paraît** gentil.

Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire "Bescherelle" :

Le verbe apparaît comme l'élément autour duquel s'organise la phrase ; il constitue le noyau de la phrase. On peut donc l'identifier en cherchant, dans la phrase à quel élément se rapportent les groupes nominaux, c'est-à-dire par rapport à quel mot ils marquent leur fonction. En portant les marques de temps et de mode, il permet à celui qui parle ou écrit de situer dans le temps, par rapport au moment où il s'exprime, les événements qu'il évoque. (2006 : 101).

Dans l'emploi des verbes, il ya deux manières d'exprimer le rôle du sujet dans l'accomplissement de l'action. Ce sont les formes du verbe : la voix active et la voix passive.

-4.2- Les deux auxiliaires

Les deux verbes « **être** » et « **avoir** » sont appelés auxiliaires et peuvent s'employer comme tous les autres verbes, avec le sens et la construction qui leur est propre.

▸ **Avoir** : S'emploie avec un complément d'objet, et indique que le sujet possède ce "complément d'objet" comme dans l'exemple : j'**ai** de l'argent ; et peut être employé comme verbe et signifier :

- recevoir : tu **as** une communication téléphonique ;
- bénéficier : Nous **aurons** du beau temps toute la semaine ;
- mesurer : ce mur **a** deux mètres de haut.

▸ **Être** : Sert le plus souvent à introduire un attribut tel que : Rachid **est** enseignant ; et peut être employé comme verbe et signifier :

- exister : je pense, donc je **suis** ;
- se trouver : la Mercedes de Djihad **était** au garage ;
- appartenir : Ce livre **est** à Walid ;

·aller : chacun **fut** se coucher vers minuit.

4.3- Les trois groupes

On classe traditionnellement les verbes d'après le type de conjugaison en trois groupes, comme le signal BOUKELSOUS. S dans son ouvrage intitulé *grammaire du verbe*.

1-Le premier groupe : Réunit les verbes dont l'infinitif est marqué par l'afixe-**er** et la première personne du singulier du présent de l'indicatif par l'afixe **-e** : parler, je parle ; à l'exception de « Aller » qui ne fait pas partie de ce groupe, en dépit de son infinitif en -er, puisque son présent, à la première personne, est : je **vais**.

2-Le deuxième groupe : Appartiennent à ce groupe les verbes dont l'infinitif se termine par **-ir** et le participe présent par **-issant** : finir, finissant.

3-Le troisième groupe : Regroupe le verbe « Aller » et tous les autres verbes dont l'infinitif se termine par **-ir**, venir-**oir** : devoir ou par **-re** : prendre, être, etc. Autrement dit, ce groupe comprend une centaine de verbes qu'on appelle : verbes irréguliers ; c'est une conjugaison morte et certains verbes aux formes compliquées tendent à disparaître devant les verbes plus faciles à conjuguer : « fermer » et « clôturer » qui ont remplacé « clore » ; « tomber » à remplacé « choir ». (Boukelsous, 1992 :52).

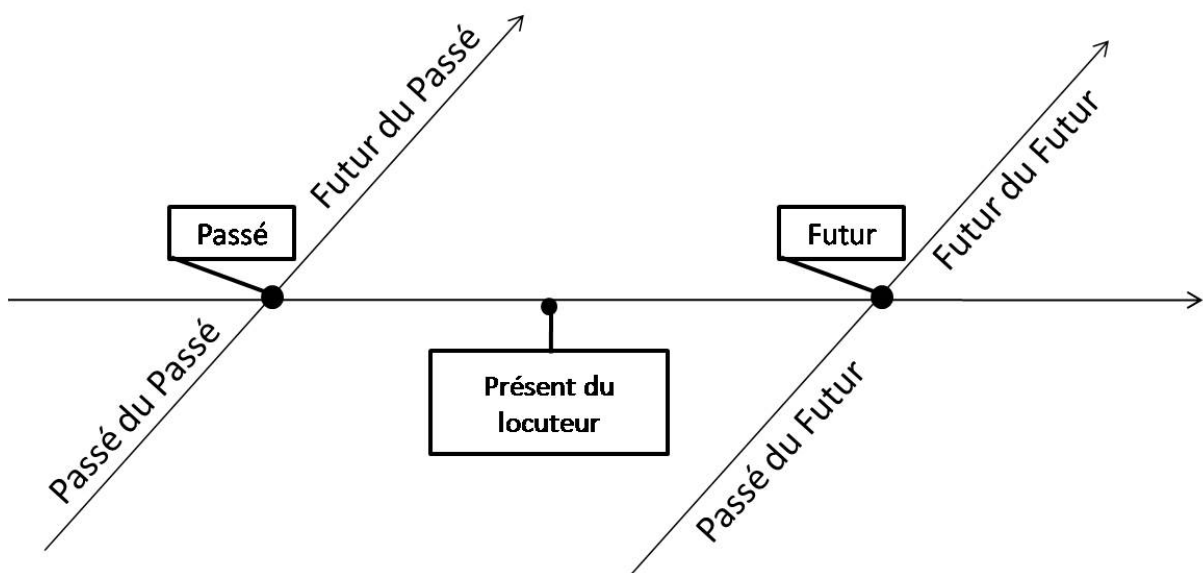
5. Le temps et l'aspect

Le verbe donne des indications temporelles sur les réalités qu'il désigne. Ces indications sont de deux types : le temps et l'aspect.

5.1. Le temps

La notion du temps désigne les formes particulières que prend un verbe pour indiquer à quel moment se rapporte l'action ; cette dernière est située dans le temps par rapport au moment où l'on parle. Ce moment, qui correspond au présent, sépare avec rigueur ce qui lui est antérieur(**le passé**) de ce qui lui est ultérieur(**le futur**). BOUKELSOUS.S dans son ouvrage « Grammaire du verbe » conçoit la notion des temps comme : « les formes que le verbe prend pour situer le moment de l'action qu'il exprime. Par rapport au moment où l'on parle » (Boukelsous, 1992 :24). Cela veut dire, si l'événement dont on parle est antérieur au moment de locution, c'est le passé, s'il est situé simultanément, c'est le présent, et s'il est postérieur, c'est le futur.

La segmentation classique du temps regroupe trois axes : le passé, le présent et le futur comme le présente ce schéma :



Chapitre 2 : cadrage conceptuel

Enfin, l'ensemble des distinctions entre les différents moments où l'action peut se réaliser reçoit en grammaire française le nom de **temps**, et s'il existe différents temps pour exprimer les trois axes cités ci-dessus, c'est non seulement de véhiculer des informations d'ordre temporel, mais de quelle manière est envisagée le déroulement de l'action : une telle information est de l'ordre de l'aspect.

5.2. L'aspect

Ce point est difficile à délimiter, de nombreuses études ont été consacrées pour l'expliquer. Dans le cadre de notre travail, il est impossible de réciter la diversité des conceptions entre les grammaires dites traditionnelles et de ceux qui représentent des théories linguistiques modernes. De la sorte, nous nous proposons une petite définition avec explication.

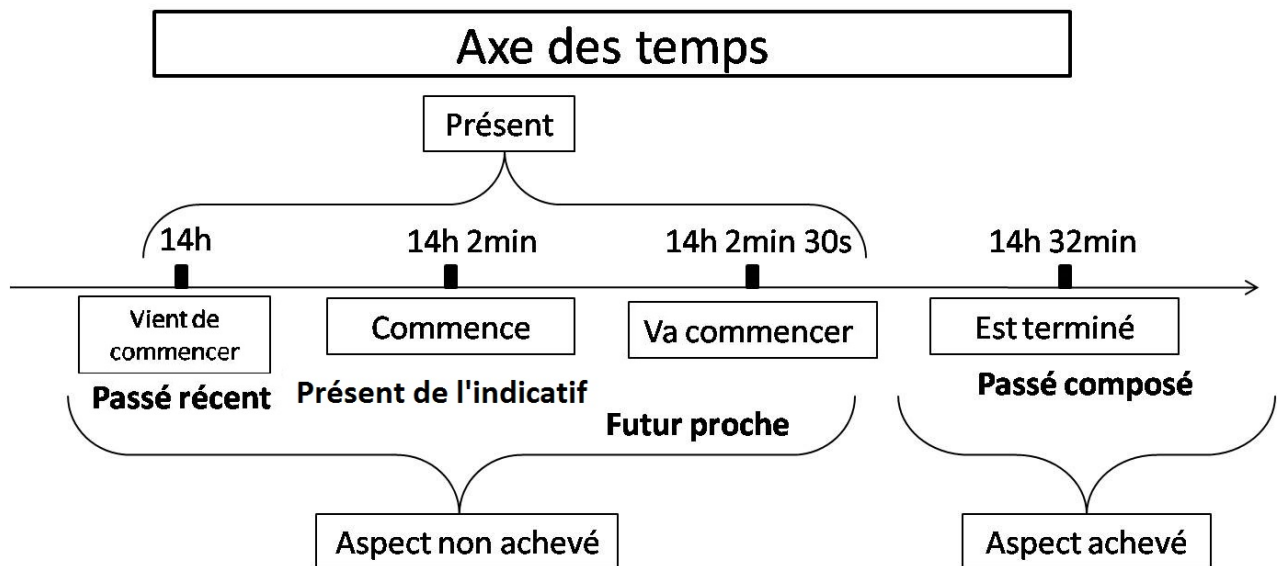
Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire “Bescherelle de grammaire” :

les marques d'aspect sont, en français, presque toujours les mêmes que les marques de temps. Elles indiquent que l'événement que l'on évoque est étroitement lié au moment où l'on parle ; on ne peut véritablement comprendre la phrase que dans la situation où elle est prononcée. (Hatier, 2006 : 123).

C'est à dire que le déroulement de l'action est envisagé en lui-même, indépendamment de sa place par rapport au présent. Pour éclairer cette notion, nous proposons ces exemples :

-Écoutons un spectateur qui nous renseigne sur les différentes phases du déroulement d'un match de football entre la JSK et l'USMA en suivant ce schéma :

-Situons ces actions sur l'axe des temps :



-Le match **va commencer** → L'action se prépare.

-Le match **commence** → Commence.

-Le match **vient de commencer** → A commencé depuis un moment.

-Le match **est terminé** → Est accomplie, achevée.

- Ce locuteur nous renseigne sur le déroulement de l'action qui prend des aspects différents.

5.2.1. Principaux aspects : Comment les exprimer ?

A : Action qui se déroule : aspect non accompli de l'action → Il **prépare** (il **préparait**, il **prépara**) un examen.

B : Action achevée : aspect accompli de l'action → Il **a préparé** (il **avait préparé**, il **aura préparé**) un examen.

C : Action à son début ou à sa fin : aspect inchoatif → Nous **avons fini de saisir**.

Chapitre 2 : cadrage conceptuel

D : Action qui se déroule ou qui dure : aspect duratif Les supporters **sont en train de supporter** la JSK.

E : Action qui va se produire : futur proche ou immédiat Le match **va commencer**.

F : Action qui vient de s'achever : passé récent Le match **vient de commencer**.

G : Action instantanée : aspect momentané Le joueur **tombe**.

Conclusion partielle

En sommes, les formes simples du verbe expriment l'aspect non-accompli de l'action. Par opposition, les formes composées expriment l'aspect accompli de l'action. Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter les points linguistiques (grammaire, verbe, conjugaison, temps et aspects) qui sont des notions de base de l'enseignement /apprentissage du FLE au collège et qui serviront de base à notre étude. Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré au récit, ses temps et ses caractéristiques.

Introduction partielle

Comme notre objectif est de cerner les difficultés que rencontrent les élèves de la deuxième année moyenne dans l'usage des deux temps du passé : imparfait/passé-simple dans la production d'un récit. Notre travail se propose d'analyser des exercices réalisés par ces élèves. Notre travail se basera sur un certain nombre d'instruments méthodologiques.

1- Description de l'échantillon

Dans ce travail nous avons choisis des copies des élèves de 2^{ème} AM d'un CEM situé dans la ville de Tizi-Gheniff, une localité du Sud-ouest de la wilaya de Tizi-Ouzou. Ces apprenants sont de sexes différents et issus de milieux sociaux confondus. Notre échantillonnage est un groupe représentatif de 130 élèves : soixante-cinq (65) garçons et soixante-cinq (65). L'étude dont nous venons de présenter quelques aspects, nous permettrons de décrire les modes verbaux tels qu'ils sont utilisés par les apprenants

2-Déroulement de l'enquête

Pour la réalisation de ce présent mémoire, nous avons choisi l'enquête comme méthode de travail. Notre enquête a eu lieu au CEM « **BOUBEGHLA Saïd** », avec les élèves de deuxième année moyenne. Nous avons mené une enquête auprès de cent trente (130) élèves, nous avons pris en charge la distribution des copies ainsi que l'explication des exercices. Cette enquête s'est menée vers la fin de l'année scolaire et nous avons pris le temps nécessaire pour permettre aux apprenants de réaliser les exercices que nous leur avons proposés.

De prime abord, Il faut mentionner que la rédaction s'est déroulée en classe et les apprenants étaient tous informés du test. Nous avons administré le test écrit dans une classe de deuxième année moyenne en mai 2017. Sans avoir aucun problème pour avoir accès aux élèves, grâce à la coopération de l'enseignante qui nous a permis d'effectuer notre enquête auprès de ses élèves, et à celle du directeur de l'établissement. Ainsi, le test écrit a eu lieu sous la surveillance de l'enseignante, afin de

fournir d'éventuelles explications aux élèves. Nous avons effectué, en personne, la collecte des données juste à la fin de la séance consacrée au test. La collecte des données s'est faite dans un délai d'une heure. L'enseignante a expliqué la consigne en quinze minutes alors que la rédaction du texte a pris plus temps et a duré quarante-cinq minutes.

3-Le lieu d'expérimentation

Ce collège d'enseignement moyen, BOUBAGHLA Saïd, situé au chef-lieu de la commune de Tizi-Gheniff, elle se trouve à 55 Km au sud de la Wilaya de Tizi-Ouzou. Il occupe une superficie de 8419,16 m² dont 3372,22 bâtis. Créé le 05/06 1978, ce collège a ouvert ses portes le 03/10/1978. Il est fréquenté par des élèves provenant de cinq écoles primaires. L'effectif des élèves est de 760 parmi eux 350 sont inscrits au régime de la demi-pension, les 410 restants sont externes. Le personnel de l'établissement se compose de 42 professeurs et de 27 fonctionnaires administratifs tous corps confondus.

4-Justification du choix des 2^{ème} AM

Nous avons opté pour ce niveau scolaire pour de multiples raisons, le premier est pour démontrer que l'apprentissage des temps du verbe peut commencer à un âge précoce. De plus, à ce niveau, l'élève est capable d'identifier, de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit un texte narratif, d'apprendre la morphologie de l'imparfait de l'indicatif et celle du passé simple, d'améliorer ses connaissances sur le processus rédactionnel en langue étrangère et enrichir son pré-requis.

5-Description du test proposé

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons proposé aux élèves un test qui comporte trois exercices qui visent à décrire et analyser les difficultés et les erreurs relatives à l'emploi de l'imparfait et le passé simple chez les élèves de deuxième année du cycle moyen dans la production d'un texte narratif. Plus précisément ce travail se propose d'identifier et de décrire les difficultés linguistique et textuelle dans l'emploi de l'imparfait et le passé simple dans la production d'un récit.

Le premier exercice est un exercice à trous, il s'agit d'un conte : "Aladin et la lampe merveilleuse", extrait des contes de mille et une nuits, dont les verbes sont entre

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

parenthèses à l'infinitif et c'est aux élèves de les conjuguer soit à l'imparfait soit au passé simple.

1-Conjuguiez les verbes entre parenthèses a l'imparfait ou au passe simple :

Perdu, seul dans le noir, Aladin (se tortre) les mains de chagrin et de désespoir.

Soudain l'anneau qu'il (porter)..... au doigt (se mettre).....à briller. Une imposante créature (apparaître), avec des yeux comme des flammes. Il (être) plus grand qu'un géant. Sa voix (faire)..... trembler la caverne

-Je suis le génie de l'anneau. Parle et j'obéirai !

-Je veux rentrer chez moi, (murmurer)..... Aladin.

Aussitôt, Aladin se (retrouver)auprès de sa mère, à qui il (raconta)..... son étrange aventure. Comme elle (refuser).....de le croire, le garçon lui (donner)..... la vieille lampe. Alors, tout en l'écoutant, elle (commencer)à astiquer la lampe pour lui donner un peu d'éclat pour pouvoir la revendre au marché.

Quand elle eut frotté trois fois, il (sortir) de la lampe, au milieu d'une épaisse fumée, un autre génie encore plus effrayant que celui de l'anneau.

-Je suis le génie de la lampe, parle et j'obéirai !

A partir de ce jour, Aladin et sa mère ne (manquer)..... plus de rien. Quels que fussent leurs désirs, le génie les (exaucer)..... sur le champ. Ils (devenir)..... même les personnes les plus riches et les plus généreuses de la région.

D'après les contes des Mille et une Nuits.

-L'objectif visé par cet exercice est de savoir si les élèves se rendent compte de la fonction de l'imparfait et du passé simple dans un récit.

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

Le deuxième exercice est un extrait d'un conte chinois, il s'agit de relever les verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple.

Il était une fois un arbre au beau milieu d'un verger Curieux de tout, il regarda bien vite le monde qui l'entourait, les fleurs qui s'ouvraient le matin et se refermaient le soir, les oiseaux qui sifflaient en sautant de branche en branche, le paysan qui venait tôt le matin cueillir les fruits des arbres...

Une année s'écoula et, ayant grandi, il était devenu un petit rameau portant quelques tiges. Il se rendit compte qu'il n'était pas un brin d'herbe comme il l'avait cru tout d'abord, mais un arbre se mit à observer tout attentivement ses aînés.

Mais, se regardant il aperçut que son écorce ne ressemblait à aucune qui les habillaient, que ses branches n'avaient pas la même forme que les leurs. Alors il eut peur, peur de n'être pas assez grand, peur de n'être pas assez beau, porter pas assez de fruits, il eut peur que les autres, pommiers, poiriers, mirabelliers ...n'acceptent pas sa différence et décida de ne produire ni feuille, ni fleur, ni fruit.

Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage, mais trop occupé par ailleurs, il remît chaque fois cette tâche à plus tard. Un matin pourtant il vint, armé d'une grande hache et commença par couper le lierre et enserrait l'arbre. Du lierre, il y en avait tellement que cela lui prit toute la journée et qu'une fois de plus, il remit l'abatage à plus tard.

Conte chinois

-L'objectif visé par cet exercice est de savoir si les élèves sont capables de reconnaître la morphologie des deux temps Imparfait/Passé Simple.

Le troisième exercice est une production écrite, dont nous incitons les élèves à rédiger un récit à partir d'une consigne " vous avez assisté à un évènement qui vous a marqué (incendie-inondation-accident de la route-fête de mariage) racontez-le. (Utilisez les temps du passé)"

-L'objectif visé par cette production écrite est de cerner l'origine de l'usage aléatoire des temps de narration et déterminer les difficultés de l'emploi des temps verbaux dans le récit.

6-Présentation de la grille d'analyse

Les textes recueillis à partir du test de rédaction ont été traités dans le but de faire un recensement des erreurs, en suivant une grille d'analyse que nous avons élaborée personnellement :

6-1-La première étape

Lors de cette première étape, nous recenserons l'ensemble des erreurs en les catégorisant dans un tableau.

6-2-La deuxième étape

Cette deuxième étape a pour objectif de faire des statistiques des erreurs les plus récurrentes (en pourcentage) et d'expliquer la dominance d'un type d'erreur sur une autre.

6-3-La troisième étape

Cette étape a été consacrée pour l'identification de l'origine, de la source de chaque type d'erreurs détecté dans les énoncés traités.

Conclusion partielle

Notre intérêt est de décrire notre démarche et notre méthode d'enquête sélectionnées afin d'éclaircir notre voie pour assurer l'organisation et la structuration de l'enquête visée. Dans ce présent chapitre nous avons décrit nos outils de recherche et nous avons surtout présenté le lieu de déroulement de notre expérimentation. La grille d'analyse nous permettra de bien structurer la partie d'analyse et de mieux présenter les résultats de notre recherche.

Intropduction partielle

L'enquête, que nous avons menée au "CEMBOUBEGHLA Said", nous a permis de mieux connaître la situation et les problèmes liés aux difficultés des élèves à rédiger en langue française. Les élèves ont des difficultés au niveau de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire. Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère. Le choix du sujet émane de notre souci de développer chez les élèves des compétences scripturales dont la maîtrise des faits grammaticaux est une composante importante au moment où notre société est appelée à écrire comme jamais et la demande en écriture est en perpétuelle croissance surtout avec l'avènement de l'Internet.

1-Analyse des résultats du premier exercice

Le test est un conte extrait du manuel scolaire de la deuxième année moyenne dont les verbes sont mis entre parenthèses à l'infinitif et c'est aux élèves de les conjuguer soit à l'imparfait, soit au passé simple, et ce selon la valeur de chaque temps. Le conte porte seize verbes dont cinq sont conjugués à l'imparfait et onze sont conjugués au passé simple. Pour faciliter l'analyse, nous allons réécrire le texte en conjuguant les verbes aux temps qui conviennent:

« Perdu, seul dans le noir, Aladin **se tordait** les mains de chagrin et de désespoir.

Soudain l'anneau qu'il **portait** au doigt **se mit** à briller. Une imposante créature **apparut**, avec des yeux comme des flammes. Il **était** plus grand qu'un géant. Sa voix **fit** trembler la caverne

-Je suis le génie de l'anneau. Parle et j'obéirai !

-Je veux rentrer chez moi, **murmura** Aladin.

Aussitôt, Aladin **se retrouva** auprès de sa mère, à qui il **raconta** son étrange aventure. Comme elle **refusait** de le croire, le garçon lui **donna** la vieille lampe. Alors, tout en l'écoutant, elle **commença** à astiquer la lampe pour lui donner un peu d'éclat pour pouvoir la revendre au marché. Quand elle eut frotté trois fois, il

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

sortit de la lampe, au milieu d'une épaisse fumée, un autre génie encore plus effrayant que celui de l'anneau.

-Je suis le génie de la lampe, parle et j'obéirai !

*A partir de ce jour, Aladin et sa mère ne **manquèrent** plus de rien. Quels que fussent leurs désirs, le génie les **exauçait** sur le champ. Ils **devinrent** même les personnes les plus riches et les plus généreuses de la région. »* D'après les contes des Mille et une Nuit.

Notre objectif de ce test est de savoir si les élèves connaissent la valeur des temps de la narration (imparfait et passé simple) ou ils les emploient d'une manière aléatoire.

a. Les verbes conjugués à l'imparfait

Nombre d'élèves	Etait	Portait	Refusait	Exauçait	Se tordait
130	57	41	35	17	31
Pourcentage %	43.84%	31.53%	26.92%	13.07%	23.84%

b. Les verbes conjugués au passé simple

❖ Les verbes du 1^{er} groupe :

Nombre d'élèves	Murmura	se retrouva	Raconta	Donna	commença	manquèrent
130	14	12	26	14	22	0
Pourcentage%	10.76%	9.23%	20%	10.76 %	16.92%	0%

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

❖ Les verbes du 3^{ème} groupe :

Nombre d'élèves	se mit	Apparut	Fit	sortit	Devinrent
130	3	0	2	15	0
Pourcentage%	2.30%	0%	1.53%	11.53%	0%

D'après ces tableaux, nous constatons que l'emploi de ces deux temps verbaux est aléatoire dans certains cas. Dans la première phrase où l'auteur décrit la situation d'Aladin qui était en train de se tordre les mains, le verbe se conjugue à l'imparfait « se tordait ». Trente (30) élèves l'ont conjugué correctement, soit 23.84%. Tandis que seulement quarante et un (41) élèves ont conjugué le verbe « porter » à l'imparfait « portait ». C'est le temps d'arrière-plan, il présente le cadre de l'histoire.

Par la suite, l'auteur emploie le passé simple pour les verbes « se mettre » et « apparaître » puisqu'il y a un indicateur de signifiant la soudaineté « soudain ». Comme il s'agit de verbes irréguliers, seulement trois (3) élèves l'ont conjugué au temps qui convient, les autres ont employé le présent « met » comme dans (A11, C12) ; l'imparfait « mettait » comme dans (A23, D22) ; le conditionnel « mettrait » : (C16, D1), et le passé simple avec des terminaisons erronées : « mettiz » (C20). Comme le passé simple est un temps difficile à conjuguer, et que le verbe « se mettre » est un verbe irrégulier, les élèves n'ont pas pu le conjuguer correctement.

Pour ce qui concerne le verbe « être » qui est conjugué à l'imparfait « Il était plus grand qu'un géant ». Dans cette phrase l'auteur décrit la créature qui est apparue. 43,84% ont conjugué ce verbe correctement, six (6) élèves ont employé le présent de l'indicatif (E18, B11) et le passé simple (C6, C25). Comme il y a ceux qui ont employé le subjonctif (A6, E25). Bien que l'auxiliaire « être » soit le

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

premier verbe à être enseigné, les élèves ne le maîtrisent pas. Certains élèves ne l'ont même pas conjugué (C19, A10, B26, E9).

L'action se suit avec le verbe « **faire** » qui est aussi conjugué au passé simple, seulement deux (2) élèves l'ont conjugué correctement (A26, A3). Treize (13) élèves ont tenté de le conjuguer au passé simple mais avec la terminaison du verbe du premier groupe (B2, A2, E14), treize (13) élèves ont employé l'imparfait (B7, E12, C22), soixante-huit (68) élèves ont employé le présent de l'indicatif (E5, D9, C15, B24), six (6) élèves n'ont pas conjugué le verbe (A17, E11, B20), tandis que les autres ont employé des formes verbales qui ne sont pas claires : « fête » (B16), « faires » (E7) et « faiai » (C7).

Concernant le verbe « **murmurer** » qui est aussi conjugué au passé simple, dix-neuf (19) élèves ont conjugué ce verbe correctement (B9, E1, C25). Quarante-cinq (45) l'ont conjugué à l'imparfait « murmurait » (D11, A10, D4). Tandis que dix-sept (17) autres ont utilisé le présent de l'indicatif. Il ya aussi les quarante-cinq (45) élèves qui ont employé des formes verbales erronées : « murmiess » (D20), « murmuria » (C20), « murmuess » (B14) et « murmuez » (C5). Les quatre (4) élèves restants n'ont pas corrigé le verbe.

C'est avec la suite de l'histoire que nous découvrons la succession des évènements, « *Aussitôt, Aladin se **retrouva** auprès de sa mère, à qui il **raconta**...* ». Ces verbes sont conjugués au passé simple, ce sont des verbes du premier groupe, mais le nombre des élèves qui les ont conjugués correctement n'est que douze (12) (9,33%). Les autres élèves ont employé le temps du passé simple, mais avec des terminaisons erronées : « retrouvais » (E9), « racondit » (C2), ou à l'imparfait : « racontait » (A12), « retrouvait » (E6).

A propos du verbe « **refusait** » conjugué à l'imparfait, seulement 26,92% des élèves l'ont conjugué à l'imparfait. Les autres ont employé soit le passé simple « **refusa** » (A20, D4), soit le présent de l'indicatif « **refuse** » (E12, B13). Les élèves conjuguent d'une façon aléatoire. Ils ne maîtrisent pas les deux temps, et ils ne savent pas dans quel cas employer le passé simple ou l'imparfait.

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

Pour exprimer la brièveté de l'action, l'auteur revient au passé simple dans la phrase « le garçon lui **donna** la vieille lampe ». Quatorze (14) élèves seulement ont employé le passé simple. Tandis que d'autres ont conjugué le verbe à l'imparfait (D22, A21, E1) et au présent de l'indicatif (C11, E4, E16). Il ya aussi ceux qui n'ont pas conjugué le verbe (A9, C19, D24), ceux qui ont voulu le conjuguer au passé simple mais avec des terminaisons erronées « donnit » (A11), « donnis » (E9) et ceux qui ont employé des formes verbales qui ne sont pas claires « donnissons » (D5), « dont » (A25), « donneis » (B1).

Le narrateur continue son récit « ...elle **commença**...il **sortit**... ». Pour le verbe « commencer », seulement vingt-deux(22) élèves qui l'ont conjugué juste alors que quinze(15) ont employé le passé simple pour le verbe « sortir ». D'autres élèves ont employé l'imparfait « **commençait** » (D18, E21), « **sortait** » (A23, D23) et le présent : « **sort** » (D1). Comme il ya des élèves qui ont conjugué le verbe « sortir » au passé simple mais avec des terminaisons du verbe du premier groupe, comme dans (E2) et (C20) : « **sorta** ».

Le narrateur arrive à la fin de l'histoire, toujours avec le temps du passé simple pour les verbes « manquer » et « devenir ». Comme ces verbes sont un peu difficiles à conjuguer, aucun élève n'a pu les conjuguer juste : « **manquèrent** » et « **devinrent** ». Quelques élèves ont tenté d'employer le passé simple, comme dans (A20) : « **manque** », « **devenira** » et dans (C20) : « **manquâmes** », « **devenirent** ». D'autres ont employé l'imparfait « **Manquaient** », « **devenaient** » dans (A6, A4). Et sont très nombreux ceux qui n'ont pas conjugué ces deux verbes, c'est le cas (D8, C4).

D'après ces deux exemples, nous constatons que les difficultés ne résident pas dans les verbes. Le verbe « manquer » est du premier groupe et le verbe « devenir » est un verbe du troisième groupe, c'est-à-dire un verbe irrégulier, mais le nombre d'élèves qui les ont conjugué correctement est très peu. Cela nous permet de déduire que les élèves trouvent des difficultés avec le temps du passé simple, pas avec les verbes.

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

Le narrateur s'éloigne de la brièveté de l'action pour le verbe « exaucer » qu'il a conjugué à l'imparfait, 13,07% des élèves a conjugué correctement, les autres sont passés à l'emploi du passé simple : exauça, comme dans (B6, E2, B17), ou du présent : exauce, comme dans (E3, B15).

Dans un récit, le passé simple sert couramment à présenter les événements qui constituent l'intrigue de l'histoire racontée, ce qu'on pourrait appeler la trame événementielle, il indique les événements que le narrateur voit se produire les uns après les autres, c'est pourquoi H.WEINRICH, dans Grammaire et textualité du français, qualifie le temps du passé simple de temps du « premier plan », tandis qu'il qualifie l'imparfait qui sert à la description et qui est exclue de la trame événementielle de temps « d'arrière plan ».

Alors dans ce petit récit, la modalité passé-simple est la plus utilisée : dix occurrences. Dans un récit, le passé simple sert à raconter les événements. Il sert à présenter les événements que le narrateur voit se produire successivement. Pour cela WEINRICH.H le qualifie comme « **temps de premier plan** ».

Tandis que les autres verbes sont conjugués à l'imparfait : neuf occurrences. Cette modalité sert à la description, pour cela nous la trouvons au début du récit, avant le début de l'action. WEINRICH.H le qualifie comme étant le temps « **d'arrière plan** ». D'après notre analyse, nous constatons que les élèves ignorent la valeur de ces deux temps : « imparfait » et « passé simple », ce qui fait qu'ils les emploient d'une façon aléatoire. Les élèves se sont habitués à un seul mode d'exercice, on leur propose des verbes à conjuguer tout en précisant le temps auquel il faut les conjuguer, ce qui leur crée difficulté lorsque c'est à eux de choisir le temps qui convient dans un récit. Pour éviter ce genre de difficultés chez les élèves, les enseignants doivent les habituer à s'exercer et à produire des textes

2- Analyse des résultats du deuxième exercice

Le deuxième exercice est un extrait d'un conte chinois, il s'agit de relever les verbes conjugués à l'imparfait et au passé simple.

a. Les verbes conjugués à l'imparfait

❖ Les auxiliaires être et avoir :

Nombre d'élèves	Etre	Avoir	
		Avait	Avaient
130	89	78	46
Pourcentage	68,64 %	60 %	35,38 %

D'après ce tableau nous constatons que les élèves n'ont pas vraiment de difficultés à identifier les auxiliaires **être** et **avoir** conjugués à l'imparfait. Quarante-vingt-neuf(89) élèves ont identifié le verbe être conjugué avec la troisième personne du singulier, et soixante-dix-huit(78) élèves ; soit 60 % ont identifié le verbe avoir avec la troisième personne du singulier, et seulement 35,38 % ont pu identifier le verbe avoir conjugué à la troisième personne du pluriel.

❖ Verbes du premier groupe :

Nombre des élèves	entourait	Se refermait	Sifflaient	ressemblait	habillaient	enserrait
130	60	70	49	61	43	52
Pourcentage %	46,16 %	53,84 %	37,69 %	46,92 %	33,07 %	40 %

D'après ce tableau, il est évident que les élèves identifient facilement la modalité de l'imparfait, vu que 46,16% des élèves ont identifié le verbe « **entourer** », et soixante-dix (70) élèves, soit 53,84 % ont reconnu le verbe « **se refermer** », puis le verbe « **ressembler** » est identifié par soixante (60) élèves.

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

Tandis que le pourcentage a diminué avec les verbes suivants : siffler (37,69 %); « **ressembler** » (46,92 %) ; « **habiller** » (33,07 %) et 40 % pour le verbe « **enserrer** ».

Ces identifications nous permettent de déduire que les élèves reconnaissent facilement le temps de « l'imparfait ». Bon nombre d'élèves a identifié la conjonction de coordination « mais » comme étant un verbe conjugué à l'imparfait, comme dans (A3) et dans (A24). Cela nous permet de constater que les élèves reconnaissent la désinence « ais » qui est la modalité de l'imparfait, mais ne reconnaissent pas le verbe. D'autres élèves n'arrivent pas à identifier aucun verbe, ils ont classé des noms ; des adjectifs ; des adverbes...etc.

Exemples :

- verger, occupé (D3)

-une fois, plus tard (D5)

On définit généralement le verbe par le sens, en enseignant aux élèves qu'on le reconnaît parce qu'il exprime une action, mais d'après ces exemples nous constatons que, certains élèves ne reconnaissent pas les noms et les verbes, et ne les distinguent pas les uns des autres. Pour cela il est indispensable d'habituer les élèves à l'usage des dictionnaires, et à consulter les répertoires de conjugaison et les manuels de grammaire.

b. Les verbes conjugués au passé simple :

❖ Auxiliaire avoir et verbes du premier groupe :

Nombre d'élèves	Regarda	s'écoula	Décida	Projeta	commença	Eut
130	71	53	38	35	27	26
pourcentage	54,61%	40,76%	29,23%	26,92%	20,76%	20%

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

D'après le tableau, nous constatons que l'identification de la modalité « passé simple » n'est pas aussi fréquente que celle de l'imparfait.

Les élèves n'ont pas vraiment de difficultés concernant les verbes du premier groupe. 71 élèves, soit 54,61 % ont pu reconnaître le verbe « regarder », « s'écouler » : 40,76%, « décider » : 29,23%, « projeter » : 26,92%, et « commencer » est identifié seulement par vingt-sept (27) élèves : soit 20,76%. Tandis que l'auxiliaire avoir conjugué au passé simple à la troisième personne du pluriel n'est identifié que par vingt-six 26 élèves (20%).

❖ Les verbes du troisième groupe :

Nombre des élèves	se rendis	se mit	Mit	aperçut	Vint	prit
130	41	23	48	27	15	16
pourcentage	31,53%	17,69%	36,92%	20,76%	11,53%	12,30%

L'identification du verbe « se rendre » par quarante et un (41) élèves et « remettre » par quarante-huit (48) élèves, tandis que le verbe se mettre n'est identifié que par vingt-trois (23) élèves et apercevoir par vingt-sept (27) élèves seulement nous montre que la difficulté ne réside pas dans le groupe du verbe, mais les élèves ont une certaine familiarité avec les verbes « **rendre** » et « **mettre** ».

En suite le verbe « **venir** » est identifié par 11,53 % des élèves et le verbe « prendre » par 12,30% des élèves. Comme ce sont des verbes du troisième groupe, ce sont des verbes irréguliers, les élèves n'ont pas rendu compte de quel verbe il s'agit ni à quel temps il est conjugué. Les formes verbales sont très irrégulières, c'est pourquoi il est nécessaire de faire apprendre aux élèves un grand nombre de tables de conjugaison afin qu'ils puissent les utiliser correctement.

c. Pourcentage de l'emploi des deux modalités verbales :

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

Modalité verbale	Imparfait	Passé simple
Pourcentage	46,85%	26,91%

Ce tableau nous permet de constater que les élèves n'ont pas trouvé de difficultés lors de l'identification des verbes conjugués à l'imparfait, alors que les difficultés apparaissent lors de l'identification des verbes conjugués au passé simple. Ces difficultés diffèrent d'un verbe à un autre, elles sont plus fréquentes quand il s'agit d'un verbe irrégulier : un verbe du troisième groupe. D'ailleurs le pourcentage des élèves qui ont reconnu les verbes à l'imparfait est de 46,85% tandis que le pourcentage de ceux qui ont reconnu les verbes conjugués au passé simple n'est que 26,91%.

Pour conclure avec ce test dont l'objectif était de savoir si les élèves reconnaissent les morphologies des deux modalités « imparfait » et « passé simple », nous dirons que, les élèves trouvent moins de difficultés à reconnaître la modalité « imparfait » que celle du « passé simple ». Cela est dû à plusieurs raisons, parmi lesquelles nous citons les suivantes :

- ❖ L'importance accordée à l'enseignement de l'imparfait par les enseignants et aussi dans les programmes scolaires.
- ❖ L'irrégularité des verbes du troisième groupe rend leur identification plus difficile.
- ❖ Le passé simple est le temps le plus difficile à conjuguer.

3- Analyse des résultats du troisième exercice

Le principal but de ce test est de tenter de cerner l'origine de l'usage aléatoire des temps de narration et déterminer les difficultés de l'emploi des temps verbaux dans le récit, et nous allons tenter une analyse systématique, lexicale, syntaxique et morphologique des erreurs. Bon nombre d'élèves sont inscrits dans l'énonciation discursive, et très peu d'entre eux ont adopté l'énonciation historique,

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

et ont donc utilisé le passé simple. Le passé simple se réalise généralement dans deux contextes :

En présence de l'indicateur signalant le second moment du récit qui enclenche l'histoire. Exemple : « **Un jour** mon frère il **attendit** mon père l'ayropore... » (E5). Parfois, un indicateur signifiant la soudaineté suffit pour que le temps apparaisse.

Exemples :

-« **tout a coup** les hommes **se descenda**... »(B10)

-« **soudain** nous **entendr** un son bizard... »(D9)

-« Un jour il **marchea** a l'icul Boubaghla ,suda j'**vit** un bibé... »(C14)

Parfois les élèves utilisent le passé simple mais avec des terminaisons erronées, exemple : «**soudain** un grand camion il **sora** après il **acceda** avec de voiture ...»(E26)

Mais il arrive souvent que les élèves ignorent la valeur du passé simple ; c'est-à-dire son aspect non duratif. Cette brièveté qui est souvent marquée par l'adverbe de temps « soudain », les élèves utilisent le présent, l'imparfait ou le passé composé, ce qui apparaît dans les exemples suivants :

- « Un jour je vaisà le park zoologique avec ma famille, dans la rute je **vois** une voiture qui court vite **soudain** la voiture **fait** une accident de la rout.... » (E15).

-« achour esiyi de suisidi **soudan** ne **mort** pas »(C2).

-« Il était une fois un accident dans la rout , un fammil vit par la voiture, **soudain** se **sortait** un camaion , il trapait la fammi... »(D11)

-«Il éti un foi, je marche dan la rout sud **a remarqué** un acsident de 2 voiture... »(D24)

-« **tout a cou un** garçon qui **pases**... »(A8).

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

-« Un jour passé le 27-07-2015 le morte de mon tantant qui **était** très triste pour nous surtou ma mère et son père, les femmes et les hommes **arrivaient** à la maison pour voir la mère et le père qui **étaient** très triste. »(E2)

Dans cette production, il y a un emploi récurrent de la modalité « passé simple ». Tout est mis sur les événements, il n'y a pas d'arrière-plan. Il manque donc un cadre. Un événement s'enchainant l'un à l'autre, on a l'impression de brièveté.

- « Une fouda je **parti** avec ma famille père **epremni** atesede de ne ou ma **tervi** di disenti père **regardi** aseke il yadika igravé père **liswany** en emwa je la leve de pole parske il se de meka de moi.se je resita mavi je rekeiji **keni** de mavista un jer e itreste kue il reste **egarvi** de matete»(B1)

- « Il **arriva** une accident deux voiture dans l'otorute de Oran grand accedant.

Il **se marcha** très vite tout a coup les homme **se desonda** à vent, les deux voiture **se cassa**. la combremau et très agrisif »(B10)

Il est vrai que dans ces exemples on peut invoquer la valeur sémantique de « Brièveté de l'action », mais ce n'est pas une raison pour laquelle on emploie une seule modalité dans toute la production. Les élèves semblent ignorer la fonctionnalité des deux modalités verbales passé simple et passé-composé ce qui crée la confusion entre ces deux modalités.

Exemples :

-« Le 17 mars 2017 quand je **suis marché** au route je **suis remarqué** un accident de la route entre un vehicule et un camion ça a la route de Ivarahen. Comme j'**ai dit** le 17 mars2017, Il y a beaucoup des pompiers, boucoup des police, beaucoup des medecins. Ils **ont emmenait** ce malade à l'hospital de Tizi-Ouzou. »(A4)

D'après toutes ces erreurs nous constatons que les élèves ne maîtrisent pas les deux modalités « imparfait » et « passé simple », ils les utilisent de manières aléatoires, et dans certains cas on ne trouve aucune trace d'une de ces deux modalités.

Exemple :

-« L'année passé **j'ai aller** à la fête de ma tante qui **habite** à alger. Quand **j'ai arriver j'ai trouver** beaucoup de personnes **chente** et **dance** .Alors **j'ai entrer** à la amison pour voir ma tante et ma famille. Après ça **j'ai menger**. Le jour après le mari **venu** pour ramener la marie ».

Cette fête **est** la meilleure et **je suis** très heureuse d'avoir participer dans cette fête. »(B7)

-« Il a et un fait zon marche ela Baba hsene dons rout il ya bagare par ce June il frape mon frare tout suit la Jendaemire Il marche le malade Il est mour. Les parent de set malld dans frances.

Je marche alla place de bagare Il fait les tahareat. »(C17)

-Un jour dans lecoule du tezi-Gnif dans leçailia an accedent dans lécoule un garsons et un faits Il sot dan 3^{em} étage et du la tire Il y les mebilense et les poulis , les eleve et les profe dans la cour les élève il va a sebitar parcuque il dormi dans la cou »(E23)

Les élèves semblent ignorer complètement les fonctions des modalités « imparfait », « passé simple » et « passé composé », ils ignorent aussi que ces trois modalités ne peuvent pas être employées dans la même production.

4- Discussions de résultats de ces tests

Nous allons tenter une analyse systématique, lexicale, syntaxique et morphologique des erreurs. Les méthodes d'enseignement récentes du FLE considèrent l'erreur comme phénomène naturel dans l'apprentissage :

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive à faire et vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. (Perdue, 1980).

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. D'après MOUSSAOUI.N la dichotomie erreur/faute renvoie à la distinction compétence/performance établie par CHOMSKY. L'erreur relèverait de la compétence et la faute de la performance,

un apprenant peut donc corriger ses erreurs représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes imputables à des lapsus, à la fatigue ou à divers causes psychologiques (Besse et Porquier, 1984 :207).

Les erreurs sont dues souvent aux difficultés que rencontrent les élèves lors de la lecture des consignes. La consigne semble sans difficulté pour celui qui la donne car il en connaît la réponse mais l'élève peut faire des erreurs parce qu'il n'a pas tout simplement compris ce qu'on lui demande de faire. Le vocabulaire employé dans la consigne est souvent source de problèmes, celui-ci doit être simple et connu de l'élève. Puisque nous avons parlé des difficultés auxquelles font face nos élèves dans la rédaction en langue étrangère, il s'est avéré nécessaire de voir des exemples précis de production dans lesquelles on rencontre ces problèmes. L'analyse des productions écrites de nos élèves nous a permis d'identifier quelques erreurs et fautes récurrentes.

1-Fautes graphiques

Les élèves, parfois, écrivent tel qu'ils prononcent, ce qui cause les fautes d'orthographe, par exemple :

- « la polis » au lieu de « la police ».(D5)
- « la voitour » au lieu de « la voiture »D(6)
- « les poupier » au lieu de «les pompiers »(E24)
- « lotoret » au lieu de « l'autoroute »(C4)

2-Faute basée sur une bonne règle :

Exemple :

« ils **font** un accident » au lieu de « ils **font** un accident »(B16) ; c'est une erreur due à une mauvaise application d'une bonne règle, l'élève a conjugué le verbe faire qui est un verbe irrégulier comme on conjugue les verbes réguliers.

3-Faute basée sur une règle fautive

Les fautes concernant le participe passé employé avec l'auxiliaire « être » alors qu'il doit être conjugué avec l'auxiliaire « avoir » ou l'inverse. Cette erreur s'explique par le fait que les élèves ne distinguent pas entre les verbes d'action et les verbes d'état. C'est le cas dans les exemples suivants : - « je suis remarqué un accident... »(A1), « j'ai partie »(D16).

4-Erreur de type interlingual due à une interférence avec la langue source

Les élèves pensent en leur langue maternelle « le kabyle » ou en leur langue de scolarisation « l'arabe » et ils reproduisent la structure des phrases en français.

Exemples:

- « Il était une fois **il** *vatout la fami dan la plage* »(D6).

-«Le matin de le 05join 2014, dans le village “ thala ” un fille qui marche dans la rout et jenne dans un tomobil et il active la vitasse et lui casse cette fille.

Le fille blissegeand casse et le jeune il sove » (C25).

-« Un jour **dan** les vacances... »(A2).

Les difficultés que rencontrent les élèves résultent souvent de la gestion des différentes phases (recherche des idées, lexicalisation, et mise en texte) et les erreurs trouvent souvent leur origine dans le traitement de l'information par la mémoire et la saturation de celle-ci.

5-Erreurs à dominance phonétique

Ce sont des erreurs d'ordre oral : omission de graphème, exemple « ambelance » au lieu de « ambulance ». (D9) Confusion de graphèmes : « accidant » pour « accident » (D23). Pour étayer davantage cette situation, OUTALEB-PELE.A (2010 : 230), une spécialiste de la question de l'enseignement du français en Algérie, explique cette situation en imputant cette récurrence d'erreurs de nature phonétique au manque d'intérêt accordé à l'enseignement de l'oral dans l'école de langue en Algérie. A ce propos, elle affirme que :

les cours portent beaucoup plus sur l'écrit : on fait de la compréhension de l'écrit au lieu de la lecture (...). Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral ; l'école n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. Or, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots et où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite.

6-Erreurs à dominante morphogrammique

- Erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux, celles relatives aux marques du genre : « l'année passé » (B7), et du nombre et aux terminaisons des verbes, « alors j'ai entr*ait* » (B7), « m'a achet*ait* » (B22) ; « les gens qui se nage » (C19).

- Erreurs concernant les morphogrammes lexicaux :

celles relatives : à la non reconnaissance des mots : « aske » au lieu de « a ce que », « parske » au lieu de « parce que », ou aux lettres finales justifiables par dérivation « frui » au lieu de « fruits » (B17)

- Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles : celles relatives aux consonnes doubles et difficilement justifiables « dificles » au lieu de « difficiles »

»(E6), « home » au lieu de « homme » (D23), aux lettres finales des mots qui n'ont qu'une explication historique « temp » au lieu de « temps »(A15).

7-Erreurs à dominante phonogrammique

Ce sont des erreurs liées à la non-connaissance du code graphique du français. Celles qui altèrent la valeur phonique : « avik » au lieu de « avec », « apri » au lieu de « après » (B23), « je régole » au lieu de « je rigole ». (B17). En effet, les élèves effectuant plusieurs opérations en même temps, oublient une idée, ou bien occupés à corriger les erreurs d'orthographe, n'a pas le temps de veiller à l'enchaînement des idées, ce qui fait que les élèves font beaucoup d'erreurs.

8-L'erreur au service de l'apprentissage de la grammaire

Pour éviter la fréquence de certaines erreurs que les apprenants pourraient commettre, l'enseignant devrait adopter une stratégie bien étudiée pour palier à ce genre d'erreurs. TAGLIANTE.Ch. (1994 : 34) écrit à ce propos :

les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage.

L'enseignant doit persuader ses apprenants que l'erreur est un phénomène naturel qu'on ne peut pas éviter lors du processus d'apprentissage, mais c'est corrigible, durant l'apprentissage, L'erreur permet donc à l'enseignant de rendre compte des besoins de ses apprenants si le niveau de ces derniers progresse. Les erreurs permettent à l'enseignant d'être armé d'une base de données qui pourra le guider durant l'apprentissage. Alors les erreurs sont utiles pour l'enseignant qui sait s'en servir pour découvrir les sources de difficultés des apprenants afin d'y trouver les remèdes adéquats.

Pour y arriver l'enseignant devrait installer une certaine confiance chez ses apprenants pour que ces derniers ne ressentent pas que l'erreur est une fatalité. L'apprentissage des langues étrangères ne peut jamais s'effectuer sans la présence

des erreurs, autrement dit, l'apprenant ne se référerait jamais à sa langue maternelle, à son système de fonctionnement (syntaxe, lexique, morphologie, etc. de sa langue maternelle) et à son introduction dans le système de la langue d'apprentissage qui peut diminuer la présence desdites erreurs. La meilleure façon de remédier aux erreurs, c'est de mettre l'apprenant face à ces dernières pour les corriger et diminuer leur fréquence. (Seridj et Sidi-salah, 2014 : 49).

Enseigner les modes verbaux en deuxième année moyenne, ce n'est pas répéter ce qui est déjà été enseigné, mais c'est amener chaque élève à avoir un regard sur sa pratique orthographique. La réflexion orthographique est une méthode qui peut apporter des informations sur les compétences dont dispose le sujet en orthographe, et les erreurs assorties des copies des élèves sont l'indice immédiat des problèmes que leur pose tel ou tel domaine de grammaire. A travers ces réflexions, le sujet est amené à expliciter les chemins qu'emprunte sa réflexion, à verbaliser son raisonnement ou ses représentations

5-1-Résolutions aux difficultés de grammaire

Améliorer les difficultés de grammaire peut être considéré comme un cas particulier car les règles sont nombreuses et diversifiées. Pour améliorer les problèmes de grammaire, la stratégie que les professeurs utilisent pour enseigner doit être améliorée afin de faire passer le message.

Les professeurs ont l'habitude d'arriver en classe, d'exposer leurs matières et de s'en aller après, nous proposons donc aux enseignants d'adopter la méthode communicative où le professeur n'est pas le seul détenteur du savoir, mais qui favorise le dialogue entre le professeur et les élèves, mais aussi qui développe la compréhension et la production orale et écrite. Les enseignants du FLE doivent donner aux élèves l'opportunité de penser, de produire, de dire ce qu'ils pensent à propos de la matière.

5-2-Résolution aux difficultés de phonétique

L'amélioration des difficultés de phonétique des élèves doit être quelque chose de pratique. Cela veut dire que les élèves doivent être plus en contact avec la langue française. Pour améliorer ces difficultés, l'enseignant du FLE doit imposer

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

une règle, un principe où les élèves doivent communiquer en classes en FLE. L'enseignant doit donner de l'opportunité aux élèves de participer en classe. Il doit les inciter, les encourager à parler en français même s'ils commettent des erreurs. L'enseignant doit être attentif, toujours préparés à écouter les élèves et à les corriger s'ils commettent des erreurs.

Les professeurs doivent effectuer des séances d'écoutes. Les enseignants doivent chercher des matériels didactiques où les élèves pourront écouter, entendre des locuteurs natifs à travers la télévision, par exemple : (TV5). Les élèves vont entrer en contact avec un français qu'on peut dire natif. Ils vont avoir l'opportunité d'écouter et de suivre des émissions et programmes en français qui leur permettront de percevoir la façon dont les mots sont prononcés en FLE.

Après avoir suivi ces émissions, les élèves peuvent essayer de reproduire ce qu'ils ont écouté et ce qu'ils ont appris. Les professeurs peuvent demander aux élèves de faire un exposé qui consiste à suivre un programme télévisé. Les élèves peuvent présenter des pièces de théâtre, chanter, présenter des poèmes, voir des films DVD en français. Ces activités permettront aux élèves d'être plus en contact avec la langue française, et de mieux communiquer en FLE.

5-3-Résolutions aux problèmes de conjugaison

La conjugaison compte avec un nombre élevé de formes du verbe. Les élèves ont des difficultés à connaître ces différentes formes dans les différents temps des verbes. Mais il faut savoir que la majorité de ces formes sont immédiatement prévisibles. Ainsi, pour l'ensemble des formes composées, pour les former correctement, il suffit de disposer des trois informations suivantes : la forme du participe passé du verbe, l'auxiliaire utilisé et la conjugaison de cet auxiliaire (Bescherelle, 2006 : 142).

Comme il est impossible de diminuer et d'éliminer les temps et les formes des verbes, les élèves doivent faire un effort et essayer de comprendre, de savoir utiliser les verbes au temps et à la forme précise. Si les élèves parvenaient au moins à connaître les verbes et à bien les conjuguer, leur communication à l'oral en français serait significativement améliorée.

5-4-Résolutions aux problèmes d'orthographe

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

L'orthographe est souvent perçue par l'élève non comme faisant partie intégrante de la langue. Les élèves pensent que l'orthographe ne fait pas partie de l'enseignement d'une langue. Ils ne font pas beaucoup d'attention à l'orthographe. C'est une idée que l'enseignant doit combattre quotidiennement parce que l'orthographe est un ensemble de signes très utile, qui est nécessaire à la compréhension de la langue, dont il fait partie.

L'enseignant doit appeler l'élève à faire attention aux fautes et aux erreurs d'orthographe des élèves en rédigeant en FLE. Si les élèves parviennent à bien écrire les mots, il leur serait plus facile de bien prononcer les mots en FLE. Il est important de savoir que les élèves lorsqu'ils ont des difficultés à prononcer un mot, ils essaient de se rappeler comment ce mot s'écrit afin de pouvoir bien le prononcer.

5-5-Résolutions aux problèmes du vocabulaire

Pour résoudre les difficultés du vocabulaire, il est nécessaire de créer une culture parmi les élèves. Une culture qui consiste à les amener à s'habituer à lire en FLE à l'école mais aussi en dehors de l'école. Les élèves doivent être incités à faire des recherches sur les contenus de la leçon, à lire des informations, des revues en français.

C'est à travers la lecture qu'ils connaîtront les mots du vocabulaire qu'ils utiliseront lors de leurs rédactions. Les enseignants doivent donner aux élèves des exercices à faire à la maison, des exercices pour compléter les leçons afin de voir si les élèves ont compris la leçon. Les enseignants doivent permettre aux élèves de participer en classe, comme dans la méthode communicative, il existe beaucoup de dialogue entre les élèves. Les professeurs peuvent adopter cette méthode afin de permettre aux élèves de mettre en pratique les mots appris et apprendre à les utiliser dans un contexte.

Conclusion partielle

Afin de réaliser notre enquête, nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de 2^{ème} AM, cette étude vise à décrire et à expliquer les problèmes survenus dans l'utilisation du passé simple et de l'imparfait chez les élèves lors des productions écrites, nous avons analysé et classé les résultats

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test.

obtenus et avons mis en relation toutes les difficultés que les apprenants ont rencontrées lors de la rédaction de leurs récits.

En effet, notre recherche nous a aidé à faire ressortir les erreurs le plus fréquentes chez les élèves dans le choix d'un temps verbal, vient ensuite la conjugaison fautive d'un temps verbal. On peut donc s'apercevoir que, d'une part, l'élève rencontre des difficultés dans le choix d'un temps verbal approprié et que, d'autre part, il a bien choisi un temps verbal non approprié, mais il n'arrive pas à bien le conjuguer. D'une part, il confond le passé simple avec l'Imparfait. D'autre part, il confond le Passé simple ou l'Imparfait avec les autres temps verbaux tels que le présent, le plus-que-parfait, le subjonctif présent, le conditionnel présent, le futur simple ou l'infinitif.

Il existe aussi des élèves qui ne maîtrisent pas bien l'opposition dans l'emploi entre le passé simple et l'Imparfait. La confusion entre ces deux temps est fréquente dans les textes produits par ces élèves. Cette production écrite, nous a permis de constater que lorsque les élèves passent du stade de l'application des notions acquises lors des enseignements dispensés en classe, ils font preuve d'une grande incapacité à produire des textes correctes, et ce apparaît dans leurs productions écrites.

Enfin, Nous espérons que notre travail avec les descriptions et les explications des difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation de l'imparfait et du passé simple apporte un éclairage sur la question de l'enseignement des temps verbaux dans l'enseignement moyen.

Conclusion générale

Dans cette recherche portant sur l'identification des erreurs de l'usage de l'imparfait et du passé simple commises par les apprenants de 2^{ème} année moyenne, nous avons tenté de chercher les facteurs qui provoquent la commission de ces erreurs. Notre méthode était descriptive ; nous avons décrit, expliqué, analysé et finalement interprété les résultats en nous appuyant sur un corpus de 130 copies d'élèves. Nous pouvons observer que l'erreur est toujours constante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En cherchant la maîtrise de la langue française, l'apprenant les commet, puisqu'il est conditionné par sa langue maternelle, c'est-à-dire par la grammaire intériorisée de sa langue maternelle en même temps qu'il est confronté à de nouvelles difficultés venues de la langue cible, une grammaire pas encore intériorisée, sans oublier d'autres facteurs comme le système social et culturel, l'enseignant, l'apprenant et la méthode utilisée.

Nous avons réalisé ce modeste travail dans le but d'avoir une idée générale sur les difficultés d'usage des temps du passé, imparfait et passé simple auxquelles font face les élèves lors de la rédaction en FLE. L'analyse de notre corpus nous a montré que les difficultés ne résident pas dans la morphologie, puisque les élèves arrivent à reconnaître la morphologie de l'imparfait et du passé simple. Mais ils ont du mal à les employer, car ils ne connaissent pas la valeur de ces deux temps.

Dans l'élaboration de ce travail, après avoir vu les difficultés et les erreurs des élèves lors de la rédaction d'une production écrite, nous avons proposé quelques solutions afin d'améliorer le niveau des élèves, et les aider à mieux rédiger en FLE. Les résolutions à ces problèmes portent d'abord sur l'enseignant et son rôle en classe, il doit repérer les difficultés des élèves, et les aider pour qu'ils puissent les surmonter, comme il doit simplifier son langage et traduire en langue maternelle, s'il le faut, durant l'explication des leçons afin que les élèves puissent comprendre et saisir les leçons.

Sachant que le verbe reste toujours le domaine le plus mal maîtrisé par les élèves qu'il s'agisse de ses aspects orthographiques ou de ses emplois, l'enseignant doit consacrer plus de temps aux leçons de grammaire, et donner plus d'exercices

Conclusion générale

pour qu'ils reconnaissent leurs erreurs et essaient de s'améliorer davantage, et il doit aussi, essayer de motiver ses élèves et les encourager à travailler et perfectionner leur niveau en FLE. Certes, les résolutions aux problèmes chez les élèves reposent au 1^{er} degré sur l'enseignant, en suite le programme qui sans doute trop chargés, mais cela n'exclue pas l'élève, les élèves doivent s'habituer à faire des recherches des leçons de grammaire, de les mettre en pratique, ils ne doivent pas se contenter de ce que leur donne l'enseignant en classe. Les élèves doivent s'habituer aussi à consulter les dictionnaires. Ils peuvent faire des activités extrascolaires.

La compréhension de l'erreur est cruciale, surtout de la part du professeur. D'après Corder, ce professionnel doit être préparé à observer et reconnaître la signification des erreurs puisqu'elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre : observer de quelles stratégies il fait usage, dans quel stade de l'apprentissage il est. Le professeur doit aussi avoir la sensibilité de percevoir que ce n'est pas le but, ni le devoir à l'apprenant, de savoir toutes les règles et les nuances d'une langue étrangère.

Enfin, nous pouvons avancer que d'autres recherches peuvent et doivent être menées dans ce sens, ce qui devrait permettre d'apporter d'autres éclaircissements sur ce phénomène, élargir les horizons et se consacrer à l'étude de l'usage des temps du passé et pour travailler sur le repérage des sources qui peuvent être à l'origine de ces erreurs, concevoir un dispositif méthodologique et pédagogique adapté pour palier aux insuffisances du processus d'apprentissage pourraient faire l'objet d'un axe de recherche en didactique du français.

Bibliographie

Ouvrages, thèses et dictionnaires

BELKHIS, A et ABDELKADER, A. 1986, Apprendre-enseigner la conjugaison, office des publications universitaires, Alger.

BESSE, H et PORQUIER, R. 1991, Grammaire et didactique des langues, Paris, Didier.

BESHERELLE. 2006, La grammaire pour tous, Hatier, Paris.

BESHERELLE. La conjugaison pour tous, Hatier, Paris, 2006.

CUQ, J-P.1996, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier, Hatier.

GUILLAUME, G. 1984, Temps et verbe, théorie des aspects des modes et des temps, Ed. Champion, Paris.

R. L. Wagner et J. Pinchon, 2010, Grammaire du français classique et moderne, Hachette, supérieur.

WEINRICHE.H. 1989, Grammaire et textualité du français, Didier /Hatier, Paris.

-**BENBOUZIDB.**, 2006, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*.

-**BOUKELSOUS S.**, 1992, *grammaire du verbe*, ENAL, Alger.

-**CHIBANE R**, 2009, « étude des attitudes et des motivations des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française », mémoire de magister, sous la direction de Mohand -Akli Haddadou, Université de Tizi-Ouzou.

-**CHIBANE R**, 2015, « plurilinguisme et culture jeune à Tizi-Ouzou, pratiques francophones d'un micro-réseau social », thèse de doctorat, sous la codirection de Mohand Akli Haddadou (université de Tizi-Ouzou Algérie) et de Thierry Bulot (université de Rennes 2 haute Bretagne-France).

CUQ, J.P. 2003, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris,

-**CUQ J-P, GRUCA I.**, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

-« Dictionnaire de l'académie française ». Neuvième édition. Version informatisée. Disponible sur: <http://atilf.atilf.fr/académie9.htm>.

Bibliographie

-Dictionnaire français LAROUSSE, disponible sur le site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>.

-.COSTED.D et GALISSON.R, 1976,Dictionnaire de didactique des langues, ed Hachette.

-**DUBOIS J.**, 1999, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* ; Edition Larousse-Boudasse.

-**MORSLY D.**, 1988, « Le français dans la réalité algérienne », thèse de doctorat.

-**NECIRI S.**, 2011, « Pour une compétence culturelle en FLE en Algérie : Le manuel de la 3AS en question », mémoire de magister.

-Robert, P. *Le petit robert*, édition 1996, Eds. A. Rey & J. Rey-Debove, Le Robert, France.

Articles et sites web

- **BRAHIM A.**, *Analyse contrastive et fautes de français*, Tunis, publications de la faculté des lettres de Manouba, 1992, cité dans GLOTTOPOL revue de sociolinguistique en ligne, N5 – janvier 2005, *situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues*, sur : [www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/...5/gpl500complet.pdf].

-**CHIBANE R.**, 2008, « quelles motivations vis-à-vis de la langue française : instrumentale et/ ou intégrative ? », in *dialogues cultures*, N°55 Juillet 2008, Québec, Canada.

-**CORDER P.**, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ». in: *Langages*, Volume14, Numéro57.

-**GALISSON E et COSTE C.**, 1976, disponible sur le site : http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficaciteaction-didactique-classe-de-langue14.html.

-**PUREN C.**, 1988, Disponible sur le site : http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficaciteaction-didactique-classe-de-langue14.html.

SEBBA, R. Le plurilinguisme en Algérie <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa.htm>.

Bibliographie

Didacstyle 5, 2013, Mélanges Didacstyle, Au cœur de l'interdiscipliné. Hommage à Nouredine STAALI, ISBN, -8009.

Revue Campus, 2006, N°4, Décembre.

Synergies, 2010, Algérie n°9.

Synergies, 2014, Afrique des Grands Lacs n°3.

Table des matières

Remerciement

Dédicaces

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

Partie Théorique

Chapitre 1 : Cadrage théorique

Introduction partielle	03
1. Le statut de la langue française en Algérie	03
2. Les objectifs d'enseignement du français en Algérie	05
3. Les objectifs d'enseignement du français au collège	05
4. Les difficultés des élèves en FLE	06
4-1- Les difficultés en grammaire.....	06
4-2- Les difficultés en phonétique	06
4-3- Les difficultés en conjugaison.....	06
4-4- Les difficultés en orthographe	07
4-5- Les difficultés en vocabulaire	07
5-Description sommaire du manuel scolaire de la 2 ^{ème} AM	10
6-L'analyse des erreurs et l'analyse contrastive	12
6-1-L'erreur	12
6-2-Les types d'erreur	12

6-2-1-Erreurs à dominante phonétique	12
6-2-2-Erreurs à dominante phonogrammique	13
6-2-3-Erreurs à dominante morphogrammique	13
6-2-4-Erreurs concernant les morphogrammes lexicaux	13
6-2-5-Erreurs à dominante logogrammique	13
6-2-6-Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles	13
 7- L'analyse des erreurs	 14
7-1-Erreurs systématiques et erreurs non systématiques	15
7-2-Erreurs intra linguales et erreurs interlinguales	16
 8 - Faute et erreur	 15
 9-Le but de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs	 17
Conclusion partielle.....	18

Chapitre 2 : Cadrage conceptuel

Introduction partielle	19
1- La grammaire	19
1.2- Etymologie	19

2-Définition de la grammaire retenue dans notre étude	20
2-1- La grammaire pédagogique	20
2-2- La grammaire d'enseignement	21
3. La conjugaison	21
3-1- Définition	21
4 - Le verbe	22
4-1- Définition du verbe	22
4-2- Les deux auxiliaires.....	23
4.3- Les trois groupes	24
5. Le temps et l'aspect	25
5-1- Le temps	25
5-2- L'aspect	26
5.2.1. Principaux aspects : Comment les exprimer ?.....	27
Conclusion partielle	28

Partie Pratique

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

Introduction partielle	29
1- Description de l'échantillon	29
2- Déroulement de l'enquête	29
3- Le lieu d'expérimentation	30

4- Justification du choix des 2 ^{èmes} AM	30
5- Description du test proposé	30
5-1- Le premier exercice	31
5-2- Le deuxième exercice	32
5-3- Le troisième exercice	32
6-Présentation de la grille d'analyse	33
6-1-La première étape	33
6-2-La deuxième étape	33
6-3-La troisième étape.....	33
Conclusion partielle.....	33

Chapitre 2 : Analyse des résultats du test

Intropduction partielle	34
1- Analyse des résultats du premier exercice	34
1-1-Les verbes conjugués à l'imparfait	35
1-2-Les verbes conjugués au passé simple	35
a- Les verbes du premier groupe	35
b- Les verbes du troisième groupe.....	36
2- Analyse des résultats du deuxième exercice	39
2-1- Les verbes conjugués à l'imparfait	40
a- Les auxiliaires être et avoir.....	40
b- Les verbes du premier groupe	40
2-2- Les verbes conjugués au passé simple	41
a- Auxiliaire avoir et verbe du premier groupe	41
b- Les verbes du troisième groupe.....	42
2-3- Pourcentage de l'emploi des deux modalités	42
3- Analyse des résultats du troisième exercice.....	43

4- Discussions de résultats de ces tests	46
4-1- Fautes graphiques	47
4-2- Faute basée sur une bonne règle	47
4-3- Faute basée sur une règle fausse.....	48
4-4- Erreurs du types interlinguale due a une interférence avec la langue source.....	48
4-5- Erreurs à dominante phonétique.....	49
4-6- Erreurs à dominante morphogrammique.....	49
4-7- Erreurs à dominante phonogrammique	50
4-8- L'erreur au service de l'apprentissage de la grammaire	50
5- Comment améliorer ces difficultés ?.....	51
5-1- Résolutions aux difficultés de grammaire	51
5-2- Résolution aux difficultés de phonétique	52
5-3- Résolutions aux problèmes de conjugaison	52
5-4- Résolutions aux problèmes d'orthographe	53
5-5- Résolutions aux problèmes du vocabulaire	53
Conclusion partielle	53
Conclusion générale	55

Bibliographie

Table des matières

Annexe