

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
Scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de TIZI-OUZOU



Faculté des lettres et langues
Département de Français

Spécialité : DTD

Mémoire de fin d'études
Pour l'obtention du diplôme de master

Thème

Analyse des erreurs grammaticales dans les productions écrites des élèves
de la classe terminale en français langue étrangère d'A. E. H.

Élaboré par :

M^{lle} BOUDAOU Saida

M^{lle} BOUZIDI Meriem

Sous la direction de :

M^{lle} : SAIL Siham

Présenté devant le jury composé de :

M : Ait Ouahioune M.Ouamer

M : Ben Si Said Samir

Promotion 2015/2016

Dédicaces

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

*À mes très chères sœurs : Ghania et ses deux anges, Samira, Rachida,
Lilia, Katia et ma petite Sonia, qui m'ont beaucoup soutenu et encouragé.*

*À mon futur mari Rimas qui était toujours présent, et qui était un véritable
soutien moral pour moi et qui je ne remercierai pas assez pour tout ce
qui m'a apporté comme joie.*

*Et à toutes mes amies (Sabrina, Liza, Sarah, Dalila, Naya et Lamia)
avec lesquelles j'ai passé 5 ans de moments inoubliables.*

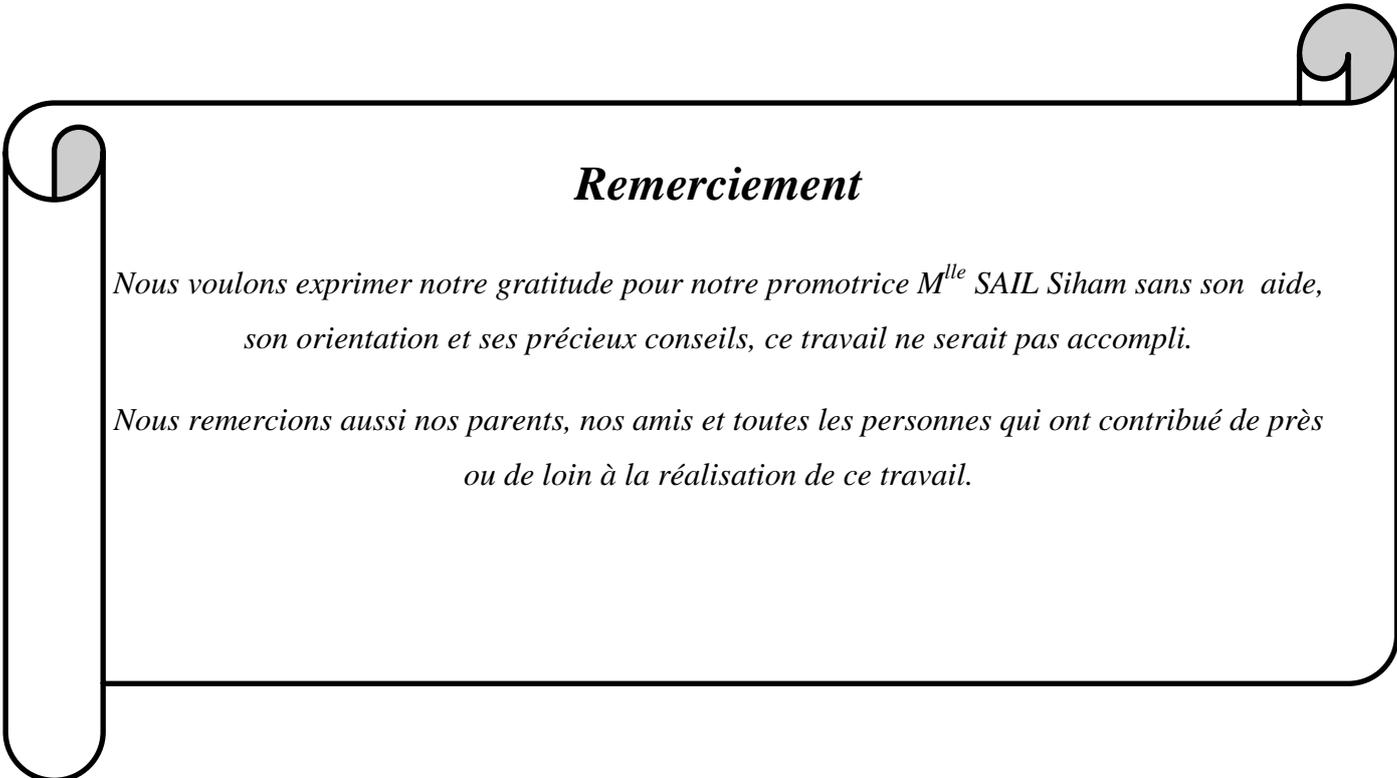
Saida

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

- *À la mémoire de mon très cher papa "DJAMEL", qui a consacré toute sa vie afin que j'étudie et je réussisse, et ma très chère grand-mère "TASSADIT", et de ma très chère tante "TAOUS", que dieu les accueille dans son vaste paradis, et leurs accorde sa miséricorde.*
- *À ma maman, ma source de vivre, qui m'a toujours soutenu,*
- *À mon très cher père et grand-père BOUAZIZ, qui était toujours là pour moi*
- *À ma très chère grand-mère ADIDI,*
- *À mes grands-parents (OMAR, ALDJIA)*
- *À mes oncles : (MORAD, KAIS, KACI, SAID, TOUFIK, ET DJAAFER),*
- *À mes tantes : (DAHBLIA, ALDJIA, NASSIMA, CHABHA, NA YAMINA, FARIDA, ASSIA, FATIMA).*
- *À mes sœurs : (Nina, SYLIA, Katia),*
- *À mes frères (MOUHAND, MUSTAPHA, MASSI)*
- *À mes cousins et cousines.*
- *À mes petits anges : (HOUCINE, RAYEN, AMINE, YANIS, SALLAS, FARES, ELYAS).*
- *À mes petite princesses : (CHANEZ, GHENIMA, TAOUS, LILYA)*
- *À mon mari MOUMOUH et toute ma belle-famille.*
- *À mes très chères amies (TINA, SANDRA, SISSI, NINIS),*
- *À mon binôme SAIDA,*
- *À tous ceux qui ont participé à l'élaboration de ce travail de loin ou de près.*

Meriem

A decorative border resembling a scroll, with a grey-shaded inner edge and a black outer line. It features rounded corners and a vertical strip on the left side that tapers at the bottom.

Remerciement

Nous voulons exprimer notre gratitude pour notre promotrice M^{lle} SAIL Siham sans son aide, son orientation et ses précieux conseils, ce travail ne serait pas accompli.

Nous remercions aussi nos parents, nos amis et toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Sommaire

Introduction générale.....	8
-----------------------------------	----------

Première partie : cadre théorique, conceptuel et

Méthodologique de la recherche

Chapitre I: linguistique contrastive et quelques concepts de base

1. Linguistique contrastive	12
2. Analyse d'erreurs	13
3. Distinction entre « erreur » et « faute »	14
4. Norme et écart	18
5. Erreurs intra-linguales et erreurs interlinguales	19
6. Langue étrangère et langue maternelle.....	21
7. Bilinguisme	22
8. Interférence.....	22
9. La situation linguistique en Algérie	23
Conclusion.....	26

Chapitre II : Production écrite et grammaire en classe de langue étrangère

10. Notion de l'écrit.....	27
11. La production écrite.....	28
12. La classe de langue.....	29
13. La grammaire	29
14. Catégorisation des erreurs grammaticales	31
Conclusion.....	43

Chapitre III : cadre méthodologique

15. L'enquête.....	44
16. L'échantillon	45
17. Le choix des sujets d'expressions écrites	45
18. Le choix du niveau	46

Deuxième partie : analyses des erreurs grammaticales

Chapitre IV : analyses des données de l'enquête

19. Identification, description et explication des erreurs grammaticales	48
--	----

Chapitre V : La synthèse des résultats

20. Syntaxe	76
21. Morphologie	78

Conclusion.....	84
------------------------	-----------

Troisième partie : remédiation

Chapitre VI : Proposition de remédiations

22. Activité de conceptualisation	86
23. Activité de systématisation.....	86
24. Activité de réemplois.....	86
25. Didactique de la révision	87
26. Exercices	88

Conclusion.....	92
------------------------	-----------

Conclusion générale	93
----------------------------------	-----------

Bibliographie.....	95
---------------------------	-----------

Annexe	99
---------------------	-----------

Notation retenue :

Pour transcrire les quelques expressions et termes du Kabyle et de L'arabe, utilisés dans l'analyse, nous avons adopté la notation phonétique suivante :

Notation retenue	Correspondance de l'arabe
h : laryngale, constrictive, sonore	ه
ħ : pharyngale, sourde	ح
ε : pharyngale, sonore	ع
ɣ : uvulaire, constrictive, sonore	غ
q : uvulaire, occlusive, sourde	ق
x : uvulaire, constrictive, sourde	خ
c : [ʃ] de l'alphabet phonétique international, apico-alvéolaire, constrictive, sourde	ش
č : [tʃ] de l'A.P.I, mi- occlusive (affriquée)	
tt [ts] de l'A.P.I, mi- occlusive (affriquée)	
t : spirant, apico-dentale	ث
t : apico-dentale, occlusive, sourde	ت
d :	د
ṣ : emphatique	ص
ğ :	ج
b : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	ب
d : de l'A.P.I, apico-dentale, occlusive, sonore	د
f : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sourde	ف
k : de l'A.P.I, dorso- palatal, occlusive, sourde	ك
l : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, latérale	ل
m : de l'A.P.I, bilabiale, sonante, nasale	م
n : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, nasale	ن
p : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	
r : de l'A.P.I, apico-alvéolaire, sonante, vibrante	ر
s : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sourde	س
v : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sonore	
z : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sonore	ز

(CHERIGUEN, F.2002 : 23)

Les voyelles : a, e, ə, i, oe, u, → ce sont les mêmes signes que ceux de l'alphabet phonétique international (A.P.I.)

Les semi voyelles : y (j de l'A.P.I), w → de l'A.P.I (KAHLOUCHE, R.1992 :4).

Introduction générale

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus une nécessité. L'apprentissage d'une langue permet le rapprochement entre les individus. Un enfant qui apprend une langue étrangère en bas âge commence à apprendre d'autres cultures, et cela lui permet de cultiver une culture de tolérance et de compréhension.

Le processus d'apprentissage, qu'il soit linguistique ou non, ne s'édifie pas sur le néant, mais il se construit sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

L'apprentissage d'une nouvelle langue vient superposer ces savoirs. Ainsi, le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut entraîner tantôt une accélération du processus de l'apprentissage, tantôt un freinage de ce dernier aboutissant à des erreurs d'interférences dites linguistiques ou interlinguales. Ces interférences se traduisent en confusions dues à des ressemblances ou à des dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et/ou avec la ou les langues étrangères préalablement apprises. Ces interférences se confondent fortement au point de devenir une importante source d'erreurs pour les apprenants.

Le français est considéré comme étant une langue vivante, en Algérie il tire ses origines de la période coloniale. De nos jours, son statut reste privilégié par rapport aux autres langues étrangères, c'est pour cela qu'on l'a intégrée dans tous les domaines (administratif, scolaire, social, etc.)

L'apprentissage du français nécessite l'acquisition des savoirs et savoir-faire et à mettre en pratique les exercices de communication et de production. Son enseignement dans les établissements algériens débute dès la troisième année primaire, ce qui permet à l'apprenant de l'acquérir en tant que langue seconde après la langue maternelle (le kabyle) et la première langue de scolarisation (l'arabe).

Mais cela n'empêche pas les apprenants d'avoir des lacunes dans l'apprentissage de cette langue étrangère et de commettre des erreurs de langue à tous les niveaux (conjugaison, orthographe, grammaire, lexique, phonétique, phonologie, etc.) lors de leurs productions écrites.

Nous avons donc choisi d'inscrire notre travail dans le domaine de la grammaire, vu la complexité de son apprentissage. La grande majorité des élèves rencontrent énormément de difficultés lors de son apprentissage. Elle est dans la perspective de comprendre :

- Quelles sont les raisons qui poussent les élèves à commettre des erreurs de langue, y compris au niveau grammatical?
- Pourquoi l'enseignement de la langue étrangère n'est pas acquis à ce niveau d'étude ?
- Peut-on remédier à cette situation dans le cadre scolaire ?

Nous proposons d'établir une analyse des erreurs des productions écrites des élèves de la classe terminale en français langue étrangère.

Nous avons choisi ce thème, dans la mesure où nous sommes destinées à une éventuelle carrière dans l'enseignement. C'est pour cela que nous devons connaître l'origine de ces lacunes et de consolider nos connaissances dans ce domaine. Étudier les erreurs grammaticales que peut commettre l'élève de la classe de terminale, permet de comprendre les réelles difficultés qu'ils rencontrent dans l'élaboration de ses productions écrites. Nous allons donc évaluer et mesurer ses connaissances et ses compétences en matière de grammaire. Savoir quels sont les facteurs et causes des erreurs commises. Nous avons choisi plus précisément, l'analyse des productions écrites, afin de réunir un corpus qui permet d'enrichir notre travail et d'avoir une variété d'informations possibles.

Afin de comprendre l'origine de ce manque, nous avons émis quatre hypothèses :

1. L'influence de la L1, le Kabyle, sur l'apprentissage de L2, français.
2. Le manque d'assimilation des cours de grammaire, et de conjugaison.
3. La non maîtrise de la langue française qui est due essentiellement à une mauvaise prise en charge de ces élèves au cycle primaire.
4. Des causes psychologiques des apprenants : motivation, mémoire, manque de concentration, fatigue, etc.

Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées tout au long de notre travail.

Notre travail s'organise autour de trois parties. La première partie est composée de trois chapitres où nous allons définir les concepts de base ; à savoir le cadre théorique, conceptuel et méthodologique de la recherche. La deuxième partie traite de l'analyse des données de l'enquête : dépouillement des résultats de cette dernière (relever, classer, décrire et expliquer toutes les erreurs grammaticales rencontrées) et des résultats de l'analyse. La troisième partie, enfin, s'intéresse aux tentatives de remédiation.

Dans ce qui suivra nous ne nous étalerons que sur les deux premières parties.

Première partie

**Cadre théorique, conceptuel et
méthodologique de la recherche**

Chapitre I : Linguistique contrastive et concepts de base

INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, il sera d'abord question de présenter un bref aperçu des deux courants de recherche importants s'étant intéressés spécifiquement à l'erreur : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, et de présenter quelques concepts clés et notions heuristiques susceptibles de guider notre travail de recherche.

1-Linguistique contrastive

La linguistique contrastive est née vers les années cinquante en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Plusieurs chercheurs et linguistes se sont intéressés à cette discipline, tels que Weinreich, Lado, Xu, Fries, etc.

L'analyse contrastive se définit comme une sous-catégorie de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes de langues afin de déterminer les ressemblances et les différences entre les langues en question (Xu, 2008).

Selon Lado, qui est considéré comme le père fondateur de l'analyse contrastive, la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir justifie le recours à cette analyse. Elle se base aussi sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant, ce qui, dans la vision des chercheurs Fries (1945) et Lado (1967), aurait pu fournir les matériaux pédagogiques et les outils les plus efficaces pour l'enseignement des langues, cette comparaison des langues, suivant la même logique, aurait permis de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la L1 et de la L2, ce qui n'est jamais le cas.

1.1 Le but de l'analyse contrastive

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 avec celui de la langue étrangère. La linguistique contrastive montre donc, les différences et les ressemblances entre les langues rencontrées chez un apprenant.

2-L'analyse des erreurs

À partir des années 60, la théorie de l'analyse des erreurs se développe et marque une grande étape dans le domaine de la didactique. Progressivement elle se détache du cadre étroit de la linguistique appliquée.

Elle est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses 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 constante, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...] L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastive, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. »* (P. STREVEN, 1964 :65).

Par ailleurs, l'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non-décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics plurilingues comme par exemple dans de nombreux pays africains. Ce qui explique que, pour le français, les premières analyses d'erreurs poussées ont été réalisées en Afrique, et que la première grille typologique d'analyse de fautes a été élaborée initialement dans les pays africains, et d'abord expérimentée et diversement utilisée dans ce contexte. (H. BESSE, R.PORQUIER, 1991 :206).

Cette approche s'intéresse aux différences entre la façon dont les apprenants parlent la langue étrangère (français) et la façon dont les locuteurs natifs l'utilisent.

L'analyse d'erreurs, en débordant partiellement de son cadre initial, a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues.

1. Dans l'amélioration des descriptions pédagogiques
2. Dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage
3. Dans la conception des contenus et des programmes de formation et de recyclage d'enseignement, lieux et relais institutionnel, où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues. (H.BESSE, R.PORQUIER, 1991 :211).

L'un des fondateurs de l'analyse des erreurs, Sir Pitt CORDER qui considère l'analyse des erreurs comme une branche particulière de l'analyse contrastive celle-ci compare deux langues, à savoir la langue cible à la langue source, l'analyse d'erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. En outre, l'analyse des erreurs présente un avantage sur l'analyse

contrastive dans le sens où les enseignants ou chercheurs peuvent y recourir même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants (Corder 1975 : 275).

L'étude est basée sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par CORDER (1967) qui distingue cinq étapes :

1. la collection d'un échantillon langagier des apprenants ;
2. l'identification des erreurs ;
3. la description des erreurs ;
4. l'explication des erreurs ;
5. l'évaluation ou la correction des erreurs.

2.1 Objectif de l'analyse des erreurs

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

3 .Distinction entre « erreur » et « faute »

Pour distinguer entre « erreur » et « faute », il est indispensable de définir l'erreur d'une part, et la faute d'une autre part.

Si on prend son sens étymologique, le terme « erreur » du latin « error » « errare », il est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; faits psychiques qui en résultent* »² (Petit Robert, 2009 : 920).

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir.

Certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue : *« l'erreur peut être défini par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »* (PORQUIER, R. FRAUENFELDER, U. 1980 : 36).

Certaines méthodes d'enseignement récentes (du FLE) considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à vérifier et construire des suppositions sur les structures de la langue étrangère, alors l'apprenant est amené à produire des erreurs (Perdue, 1980)

Les définitions qu'on a attribué à l' « erreur » sont diverses, mais dans notre travail de recherche on se basera sur la définition présentée par Xu(2008). L'erreur se définit comme le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétences chez l'apprenant.

Définition de l'erreur¹

Alors l'erreur est un énoncé constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il existe cinq types d'erreurs. Ce sont « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* » (TAGLIANTE, Christine, 2001, p 192).

Mais pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans cette dernière. À ce propos, on en distingue deux types : les erreurs de contenu et celles de forme.

3.1 -Erreurs de contenu

Quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) de sa production écrite, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte sera mal cadré et hors sujet.

Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Puis choisir le genre et le type de texte à produire. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente.

Suivie de la construction d'un plan (introduction, développement et conclusion) et la transition entre les idées et entre les paragraphes (cohésion et cohérence).

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

3.2 - Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans notre travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue.

Le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories : groupe nominal- groupe verbal- structure de la phrase.

a- Le groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, etc.

b- Le groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, etc.

c- La structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe, etc.

Ce classement d'erreurs, à l'écrit, privilégie la cohérence et la cohésion textuelles. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes les erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que les erreurs découragent l'apprenant et provoquent une démotivation chez lui.

En ce qui concerne la faute, en didactique, elle est peut-être due à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue, etc.) qui relève de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait pu l'éviter. Comme l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance, etc. il n'arrive pas à utiliser la forme correcte, dans ces conditions.

« La pédagogie de l'erreur postule qu'un élève doit être toujours motivé, toujours plein de bonne volonté. Nous estimons alors que la faute est normale, utile et positive dans l'apprentissage : nous dramatisons les essais « ratés », nous l'encourageons à s'exprimer et à réfléchir. Mais cette pédagogie de l'erreur n'a-t-elle pas pour effet pervers de favoriser la négligence de l'élève à baisser sa vigilance et finalement de répéter systématiquement les mêmes fautes. En effet, en ne parlant que de l'erreur, nous oublions que certains écarts à la réponse attendue par le professeur relèvent de la responsabilité de l'élève : il s'agit de la faute. Il en est ainsi toutes les fois où l'élève manifeste un manque d'effort, de volonté, de travail(...) Il semble inconcevable de parler d'erreur lorsque l'élève n'écoute pas, ne s'investit pas, répond n'importe quoi pour se débarrasser au plus vite de la question, quand il ne tient pas compte des données, des conseils, quand il se satisfait d'une réponse erronée,

*quand il ne donne pas le meilleur de lui-même(...) seul l'élève est responsable».*²
(www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf)

R.GALISSON et D.COSTE s'accordent à dire que toutes les réponses incorrectes sont des fautes. Ces dernières sont définies comme suit : « *La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.* » (GALISSON, Robert, ET COSTE, Daniel, 1976 : 215).

En 1929, le changement d'attitudes était effectué envers la « faute ». Un changement dû à Henri Frei, dans son livre (*La grammaire des fautes*, 1929 :43), dans lequel il met en évidence la nécessité d'exploiter la « faute » en tant que fonction, au lieu de la rejeter et de la négliger.

Pour lui, les fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage, et cela quand les besoins linguistiques ne sont pas assurés par la langue, les fautes servent à repérer ce déficit, jouant un rôle fonctionnel dans la communication (Frei, 1971 :19).

Dans la perspective d'un enseignement centré sur l'apprenant, les notions d'apprentissage et d'erreur occupent, actuellement en didactique des langues, une place centrale. Comme l'a montré S.P. Corder (1980 :9), il existe deux attitudes vis-à-vis des erreurs des apprenants. Selon la première, leur apparition est le signe d'un enseignement inadéquat ; avec une méthode et un enseignement parfaits, il n'y aurait jamais d'erreurs. D'après la seconde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tout effort. Il faudra toujours s'y attendre et se résigner à les traiter lorsqu'elles apparaissent. Il existe cependant une troisième attitude qui prend l'erreur pour une manifestation nécessaire des processus d'apprentissage.

Pour cette dernière, les erreurs ont une triple signification (Corder, 1980 :13). D'abord pour l'enseignant : elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend, et des stratégies et processus utilisés par l'apprenant. Enfin, elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé pour apprendre, c'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il parle.³

Dans le Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne de Joseph

Hanse, l'erreur « *peut être plus ou moins grave, ou grossière, mais n'est-elle pas normalement involontaire et faut-il s'excuser en la qualifiant de la sorte ? Il faut noter cependant que la notion d'erreur ne comporte que l'idée de fausseté, l'inexactitude et qu'il n'est pas impossible qu'on commute volontairement une erreur d'appréciation, de calcul* ».

(Hanse 1991:390)

Pour le terme « faute », il serait préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage linguistique et parler d'« erreur » ou d' « inadéquation » pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permettant d'aborder la « faute » de façon plus neutre.

Une distinction répandue entre « erreur » et « faute » renvoie à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. Une erreur relèverait de la compétence et la faute de la performance. Un apprenant ne peut alors corriger ses erreurs, mais peut en corriger ses fautes, dues à la fatigue ou à diverses causes psychologiques.

4. Norme et Écart

L'erreur est souvent définie comme un écart par rapport à la norme, si on définit « *la norme c'est-à-dire un usage général de la langue commun à l'ensemble des locuteurs, on appelle écart tout acte de parole qui apparaît comme transgression à une de ces règles d'usages* » (DUBOI, J. 2001 :163).

La norme est un système d'instructions conventionnel qui établit ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue si l'on veut s'accommoder à un certain code esthétique ou socioculturel. Elle fusionne alors avec le bon usage et devient ainsi une institution sociale qui se fonde sur un jugement de disparité entre productions linguistiques ; elle distingue le correct de l'incorrect et fonctionne comme un ensemble de directives qui prescrit ce qui doit être retenu comme modèle et ce qui doit être formellement interdit voire condamné.

Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage définit la norme comme suite « *système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » (DUBOIS, 1994 :330).

Nous pouvons qualifier cette approche de norme prescriptive ; elle édicte les usages qui doivent être conservés parmi les variantes linguistiquement possibles et condamnés par le fait même les autres.

La norme prescriptive alimente la grammaire normative d'une langue, d'ailleurs il existe des organismes comme l'académie française qui est autorité en ce domaine.

Le français standard est un concept facile à cerner mais difficile à définir. En effet, cette langue est d'abord envisagée comme le français « de base », un seuil entre ce qui est formel et

ce qui ne l'est pas. Il est associé à l'usage correct : une langue épurée de tout énoncé erroné. En somme, il correspond à une entité linguistique qui peut être aussi bien écrite qu'orale. Le bon français, c'est le français correct. Honoré par Rivarol pour sa clarté, il demeure « le français de France », celui qui s'oppose aux autres parlers de cette nation. Il s'agit d'un français conçu pour agencer des limites grammaticales, orthographiques et stylistiques à l'écrit comme à l'oral. Il englobe, en quelques sortes, des caractéristiques qui ne permettent pas pragmatiquement de le définir mais qui le définissent plutôt en comparaison à d'autres réalités linguistiques. Le *français standard* n'est vraisemblablement pas une donnée réelle mais s'avère être une abstraction servant de modèle à des faits de langue existants.

Selon cette norme, une erreur est commise chaque fois qu'il y a écart par rapport à la variante privilégiée parmi celles possible, même celles qui seraient linguistiquement justifiables.

La norme prescriptive ne fait pas vraiment de distinction entre l'expression écrite et l'expression orale ; la langue écrite étant « la bonne », l'oral doit la refléter.

5. Erreurs intra linguales et erreurs interlinguales

a. Erreur interlinguale : ces erreurs ont pour origine la confusion phonologique, morphosyntaxique et sémantico lexicale entre la ou les langues sources de l'apprenant avec la langue cible. Cette confusion peut entraîner des transferts négatifs qui aboutissent à des formes erronées.

L'interlinguale est défini comme : « *la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes* » (Besse, Porquier 1991 : 216).

ADJEMIAN (1976) analyse le phénomène d'inter langue comme suit :

« *Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible (c'est-à-dire au moyen de son inter langue), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication.* » (1976 : 09).

L'inter langue est donc une « langue intermédiaire » à mi-chemin entre la L1 de l'apprenant et la L2. Ainsi, SELINKER a défini l'inter langue « *comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré* » (SELINKER, 1992 :209-231).

b. Erreur intra linguale : ces erreurs sont dues à la méconnaissance ou à la mauvaise connaissance des règles de la langue cible comme la non application ou la mauvaise

application de règles de fonctionnement de la langue cible ou la surgénéralisation de règles à des cas d'exceptions.

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 partagent 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 étrangère chez l'apprenant. 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 :

- Les erreurs de simplification (la non application ou l'application incorrecte de règles grammaticales) ;

- ⁴- Les erreurs de généralisation (l'application de règle dans des cas d'exception) ;

- Les 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 intra linguales ; 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.

Nous trouvons aussi comme erreurs interlinguales :

- L'engendrement des confusions avec l'analogie en langue cible.

- 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.

6 .Langue étrangère et langue maternelle

Langue étrangère est définie comme telle donnée par Cuq (91, 92, 2003), « *Toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle présente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* »

Langue étrangère : est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations adulte, par des manuels ou des méthodes multimédias, par le bain linguistique, etc.

Certains enfants apprennent les langues de leurs deux parents, si ceux-ci n'ont pas la même langue : ces enfants sont bilingues. Aucune des deux langues n'est alors étrangère pour ces enfants, même si une des deux est étrangère dans le pays de naissance.

Français langue Seconde : il existe plusieurs définitions du français langue seconde; elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité. Jean-Pierre Cuq, tout d'abord, définit le français langue seconde comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit en principe de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. Le français n'y est pas la langue maternelle, ni même une simple langue étrangère comme le français l'est aux États-Unis par exemple. Le français langue seconde est utilisée comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet à un niveau social plus élevé. Elle n'est ni maternelle, ni étrangère, c'est-à-dire, qu'elle n'est ni «langue de première socialisation de l'enfant», ni une langue apprise sur le tard et dont l'utilisation est réduite à des situations de communications artificielles ou extraordinaires (au sens étymologique du terme). (Jean-Pierre Cuq, 1991)

La langue maternelle ou « langue première », par opposition à « seconde » : est la première langue acquise par l'individu dans l'environnement parental, ou celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

La langue native est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît.

La langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle. Cela rend compte de trois choses :

-La part de la réflexion dans l'acquisition est minime (on apprend sans s'en rendre compte)

-Le locuteur s'approprié la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (apprentissage autonome)

-L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (apprendre à parler avec les autres).

7 .Bilinguisme

D'une manière générale, le bilinguisme se définit comme une situation linguistique dans laquelle les locuteurs sont conduits à l'usage alternatif, généralement parlé et secondairement écrit, de deux langues selon les milieux et les situations de communication.

D'après W.F.MACKEY « *il paraît évident que si nous devons examiner le phénomène de bilinguisme, nous devons le considérer comme quelque chose de tout à fait relatif. On outre, nous devons inclure la connaissance non seulement de deux langues, mais de n'importe quel nombre de langue, nous allons pour cela considérer le bilinguisme comme l'usage alternatif de deux ou plusieurs langues par le même individu* » (MACKEY, 1956 :51).

Et selon Uriel WEINREICH « *nous nommerons ici bilinguisme l'usage alternatif de deux langues différentes et nous appellerons bilingue les personnes les utilisant, sauf en cas d'autre indication toute les remarques à propos du bilinguisme s'appliquent aussi au multilinguisme, c'est-à-dire à l'usage alternatif de trois langues ou plus.*» (WEINREICH, 1931 :5).

8. Interférences

Le concept d'interférence est défini généralement comme étant la modification ou la différence résultant du contacte d'une langue avec une autre. Selon le dictionnaire de la linguistique et science du langage « *on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* ». (DUBOIS, 1989 :252).

Autrement dit, l'interférence, est l'utilisation des caractéristiques d'une langue dans la pratique d'une autre langue. D'après, Uriel WEINREICH, « *Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.)*⁵(WEINREICH, U. 1996: 23).

Ce qui veut dire que, l'interférence est l'influence d'une langue sur une autre, par exemple, l'influence de la langue source sur la langue cible.

De la définition donnée par Uriel WEINREICHE, nous pouvons distinguer trois types d'interférences.

➤ **L'interférence phonétique**

L'interférence phonétique désigne de façon générale l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère au niveau de la prononciation.

➤ **L'interférence lexicale**

L'interférence lexicale est l'utilisation d'un mot de la langue source en langue cible.

➤ **L'interférence grammaticale**

Blanc-Michel pense que,

« *L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le mode* ». (Michel, Blanc, 1998 :178).

L'interférence grammaticale réside aussi dans l'emploi des caractéristiques d'une langue dans une autre langue, au niveau de la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, etc.

Afin d'analyser les erreurs de production écrites des apprenants en langue française, il est nécessaire de présenter la situation linguistique des langues en présence. Car cette dernière influence les apprenants à commettre des erreurs.

Notre travail de recherche porte sur l'analyse des erreurs chez les apprenants de la langue française en Algérie. Dans cette optique, l'étude de la situation linguistique en Algérie se révélera intéressante, voire indispensable pour notre recherche.

9. La situation linguistique en Algérie

La situation linguistique en Algérie est très complexe. Elle se caractérise par la présence de plusieurs langues comme a constaté S.ABÊDLHAMID : « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme* ». En effet, cette complexité du paysage linguistique en Algérie est due à son histoire et sa géographie. (AbÊDLHAMID, 2002 : 35).

Cette situation linguistique se caractérise par la cohabitation de trois langues, l'arabe classique, l'arabe dialectal et le berbère. Les Algériens distinguent ainsi :

1. L'arabe classique : (dit aussi l'arabe standard) c'est la langue dans laquelle est rédigé le coran d'où sa dimension de sacralité et ses textes immuables représentent la norme qui fixe cette langue. D'ailleurs c'est la langue de « l'école, des textes administratifs ».

2. L'arabe dialectal : qui est utilisée dans les lieux publics : la rue, les cafés, les stades... Elle est employée dans des situations de communications informelles, intimes : en famille, entre amis, etc. Cette langue est donc ni codifiée, ni standardisée, c'est une langue essentiellement orale mais parfois utilisée par certains auteurs dans leurs productions artistiques et littéraires comme le théâtre, la chanson et la poésie.

L'arabe dialectal et l'arabe classique constituent le bilinguisme par rapport au **berbère**, elle est appelée aussi « tamazight », elle se présente sous plusieurs variétés :

- Le Kabyle : pratiqué dans le nord du pays, principalement dans les wilayas de Tizi-Ouzou, Bejaïa et Bouira.

-Le Chaoui : parlé par les chaouis qui occupent les Aurès, massif montagneux de l'Algérie méridionale.

-Le m'Zab : employé par les mozabites qui vivent dans le nord du Sahara algérien dont la principal ville est Ghardaïa.

-Le targui : pratiqué par les touaregs qui vivent dans le Sahara.

Après l'indépendance, la langue berbère, n'a bénéficié d'aucun statut privilégié, comme le confirme ZABOOT « *le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesure administrative ou politique, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement* », ce qui a poussé les berbérophones à réclamer un statut officiel pour leur langue. (ZABOOT, 1989 :50)

Le 08 avril 2002, le président algérien a reconnu le tamazight comme « langue nationale à côté de l'arabe ». Dès lors, la langue berbère retrouve progressivement sa place au sein des établissements scolaires en Algérie. Par ailleurs, elle s'installe dans les médias écrits et audio visuels lors des informations, des émissions, des publicités et d'autres.

S'ajoute une langue étrangère le français, d'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur algérien peut ainsi utiliser un mélange de langue. Ceci amène à dire que la société algérienne est une société où « *il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langues de tradition écrite est plurilingue par excellence* » (Calvet, 2001 :62)

9.1. Statut de la langue française en Algérie

Le paysage linguistique en 1962 est largement dominé par le français. C'est la langue utilisée dans l'administration, omniprésente dans l'environnement, et diffusé dans un système d'enseignement en voie d'expansion.

Après l'indépendance, les choses ont pris une autre tournure « *la langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certain des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée* » (T.ZABOOT, 1989 :91). C'est dans les institutions de l'État en général que le champ de l'utilisation du français est sensiblement réduit (l'enseignement, les formations professionnelles, la justice, les administrations, etc.).

La loi de généralisation de la langue arabe, adoptée dans les années 70 a été sans aucun effet. Cela nous conduit à nous interroger sur le statut du français en Algérie : est-elle une langue étrangère au même titre que l'anglais ou une langue seconde « *apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même.* » (Dumont, Maurer 1995 : 122).

La langue française occupe, en réalité, une place importante en Algérie. Elle est présente, en effet, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif, etc. mais aussi dans le parler quotidien algérien où elle coexiste avec d'autres langues : arabe algérien ou dialectal, arabe standard et le berbère et ses variantes. La langue française en Algérie n'est pas donc confinée dans le milieu scolaire de l'apprenant mais elle s'étend au-delà de cette présence pour occuper plusieurs espaces habituellement réservés à la langue officielle : école, administration, médias, etc.

La mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif a réduit la place de cette langue et plus précisément dans le primaire et le secondaire où les enseignements de matières scientifiques se font en arabe, mais le paradoxe est que le français est resté la langue de l'enseignement scientifiques et techniques notamment la médecine et les filières techniques.

Officiellement, la langue française est considérée comme première langue étrangère alors qu'elle est enseignée dès la troisième année primaire; c'est-à-dire deux années seulement après l'enseignement de l'arabe classique, langue officielle du pays et que l'anglais, deuxième langue étrangère, est introduit à partir du cycle moyen.

Au regard de tout cela, nous pouvons dire, à la suite de MANAA, G « *malgré la concurrence*

effrénée de l'arabe qui jouit de tous les privilèges [...] et du choix de l'anglais depuis peu avec le phénomène de la mondialisation et du développement de l'internet, de l'informatique [...] ; le français continue à occuper certains espaces et à conserver son rang de première langue étrangère.» (2002 :155-165). Donc, au-delà de la décision politique, le français reste, pour les Algériens, la langue de la culture, de la politique et de la modernité.

Conclusion

Dans ce travail, le choix de la norme s'attache à notre situation de communication qui est celle de l'écrit. L'erreur est donc naturelle lors de la production du langage. En effet, il faut que les deux domaines : analyse contrastive et analyse des erreurs soit complémentaires pour donner à l'erreur sa valeur.

Ce chapitre nous a permis de définir clairement des faits linguistiques que nous serons amenés à exploiter dans les chapitres suivants.

Chapitre2 : Production écrite et grammaire en classe de langue étrangère

Introduction

Il est bien connu que dans le domaine de la didactique, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement à propos des performances des élèves en production écrite, au niveau du cycle secondaire. En effet, ils se plaignent beaucoup des résultats négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, et cela malgré l'enseignement/apprentissage de l'écrit qui repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques qui sont censées rendre l'apprenant indépendant.

⁶1. Notion de l'écrit

L'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrits ou de formes culturellement situées sur un support.

Selon Godenir, Terwagne « *Écrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Écrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage* » (GODENIR, Terwagne, 1992 : 56).

Selon Jean Dubois « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.* » (2002 : 165).

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

de la textualité et se conformer à l'usage écrit d'une « langue » donnée. (Groupe DIEPE, 1995 :5).

La maîtrise de l'écrit dans toutes ses dimensions joue un rôle important dans la réussite scolaire et l'opinion publique s'émeut régulièrement des « piètre faible » performances des élèves dans ce domaine. C'est en cherchant à répondre à ces nouveaux besoins ou à ces diverses pressions sociales que la nouvelle grammaire a été implantée à l'école.

L'écriture constitue une représentation de la langue. Un scripteur doit donc avoir une vue d'ensemble de la construction de phrase pour maîtriser l'écrit ; il doit savoir articuler un ensemble de connaissances grammaticales, sinon, cela engendre des erreurs.

Notre travail de recherche porte sur l'analyse des erreurs dans les productions écrites des élèves de la classe terminale langue étrangère, alors c'est ce qui nous amènes à définir la notion de production écrite et la classe de langue.

2. Définition de la production écrite

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées du pré écriture, de l'écriture et de la post écriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée.

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

Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu, etc.) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.⁷

3. Définition de la grammaire

La notion de grammaire vient du mot grec "gramma", qui signifie figure ou lettre. Elle « *était l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface* »⁷(GERMAIN, Claude, Séguin, Hubert, 1998)

La grammaire est un ensemble de structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue.

La grammaire qu'on qualifiera sans doute longtemps de nouvelle s'inscrit dans la continuité. En effet, le courant de rénovation de la grammaire n'est pas terminé puisque la grammaire nouvelle elle-même a évolué depuis 30ans. Celle des années 1970 touchait avant tout la grammaire de la phrase, la syntaxe. Celle des années 1990 comporte toujours cette orientation, mais elle s'est enrichie d'une composante textuelle ou grammaire du texte, qui traite de phénomènes grammaticaux entre les phrases (par exemple la reprise de l'information, les liens entre phrases, la structure du texte).

Elle s'inspire des résultats de l'étude scientifique de la langue, mais elle a mûri en s'adaptant aux besoins des élèves et des buts poursuivis par l'école. Elle continuera son évolution en lien avec cette discipline scientifique, mais aussi à la lumière des connaissances sur l'enseignement/apprentissage, sur la réalité de la classe et les exigences ou les besoins de la société. (Marie, Nadeau Carole Fisher, 2006)

Aujourd'hui, cette notion est liée à la face écrite de la langue à son orthographe, et par conséquent sa négligence dans l'apprentissage d'une langue expose les apprenants à de grandes difficultés.⁸

Nous allons proposer quelques acceptions attribuées à cette notion et choisir celles qui vont nous permettre d'inscrire notre étude au service de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1-« *Les connaissances intériorisées de la langue cible que ce construit progressivement la personne qui apprend une langue* ». (CUQ.J, 1996 :117)

2-« *La connaissance intériorisées que possède l'usager d'une langue, il s'agit d'une compétence : la compétence grammaticale* ». (GERMAIN, C. Séguin, Hubert. Op. Cite : 32).

3-« *L'art d'écrire et de parler correctement* ». (BESSE. H. PORQUIER. R.199 :12).

4-« *Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue*». (CUQ. J. P.1996 :41

Les différents courants méthodologiques de la grammaire du français langue étrangère :

Nous allons suivre la progression de l'enseignement de la grammaire dans les différents courants qui ont marqués l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres considérés comme une adaptation de ceux-ci aux nouveaux besoins des apprenants de ce fait, nous procédons à une brève synthèse des principales méthodologies de cet apprentissage.

La méthodologie traditionnelle

Appelée également méthodologie grammaire-traduction où la langue est perçue comme un ensemble de règles et d'exception que nous étudions dans des textes, cependant la primauté a été plutôt accordée aux formes littéraires qu'au sens des textes. La grammaire était enseignée de manière déductive. Le sens des données de la langue étrangère est en général apprises par la traduction en langue maternelle.

La méthodologie directe

Cette méthodologie privilège la pratique orale de la langue enseignée, d'où l'importance accordée à la prononciation au dépens de la grammaire. L'enseignement de la grammaire se fait ici de manière inductive à travers les exemples oraux présentés, l'accent étant mis sur la maîtrise de la langue en tant qu'un outil effectif de la communication.

La méthodologie audio-orale

Contrairement aux méthodes précédentes, elles considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'acquisition d'un ensemble d'habitudes linguistiques sous la forme d'automatisme développées par BLOMFIELD et ses disciples, la grammaire est apprise par analogie « il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles» (GERMAIN, 1998 :25).

D'autre par CHRISTIAN PUREN (1992 :302) ajoutait que savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme.

La méthodologie audio-visuelle

Appelée aussi méthodologie structuro-globale audio-visuelle, cette méthodologie s'est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son, pour l'apprentissage de la grammaire, elle prône une méthode inductive et ce en se basant sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur leurs réemploi dans d'autres contextes.

Cependant dans cette méthode essentiellement fondée sur la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale, l'apprenant acquiert des structures de façon mécanique par des exercices de répétition.

La grammaire est considéré ainsi comme « ... une composante essentielle d'une démarche d'apprentissage global (c'est ce que souligne le mot global, dans structuro-global audiovisuelle) ». (GERMAIN 1995 :25)

5. Catégorisation des erreurs grammaticales

Les erreurs se classent en plusieurs catégories : l'accord sujet-verbe ; sujet/nom déterminant ; le genre ; l'emploi des pronoms ; l'accord du participe passé, etc. Dans toute analyse grammaticale cette catégorisation sert comme outils de base pour l'observation et l'analyse des erreurs. Pour cela, il est indispensable de mettre un point sur les règles qui les construisent :

1. Les règles d'accord du nom et de l'adjectif

Les règles d'accord sont une des parties essentielles de l'orthographe, car leur rôle est d'assurer la cohésion des différentes parties de la phrase. Les erreurs dans ce domaine sont jugées graves dans la mesure où elles apparaissent davantage comme la violation d'un raisonnement même subtil, que comme méconnaissance d'un usage lexical arbitraire. À l'intérieur du groupe du nom, l'accord en genre et en nombre se fait entre le nom et les déterminants et les adjectifs.

(DUBOIS, J. F. DUBOIS-Charlier, CLAUDE KANNAS ,1995 :56).

A- L'accord du nom

➤ Complément du nom sans article est au singulier quand il s'agit :

1. matière, d'une quantité qu'on ne peut pas compter, diviser.

Exemple

→ Un kilo de beurre ; un sac de farine, etc.

2. D'un nom abstrait.

Exemple

→ Un accès de colère ; une poussée de fièvre, etc.

3. D'une caractéristique ou d'une destination unique.

Exemple

→ Un fruit à noyau ; une chaîne de monte.

B- L'accord de l'adjectif qualificatif

➤ Accord avec un nom

1. Les adjectifs qualificatifs, épithètes, attributs ou apposés, s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou le prénom auquel ils se rapportent. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :57)

Exemple

→ Une vieille maison délabrée.

→ Elle est très fière de son fils.

➤ Accord avec un pronom

1. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec la personne ou les personnes représentatif par les pronoms.

Exemple

- Je suis heureux (c'est un homme qui parle).
- Je suis heureuse (c'est une femme qui parle).

➤ Accord avec des noms coordonnés ou juxtaposés

1. Si l'adjectif, épithète ou attribut, se rapporte à deux ou plusieurs noms. Coordonné par « et » ou juxtaposé, et de même genre, il se met au pluriel et est au même genre que ces noms.

Exemple

→ Elle porte une jupe et une veste **neuves**.

→ Elle porte une jupe et un corsage **neufs**.

➤ Accord avec un nom collectif ou un adverbe de quantité

1. L'adjectif épithète ou attribut s'accorde en genre et en nombre avec le complément du nom collectif (« une masse de », « une foule de », etc.) d'un adverbe de quantité ou d'une expression équivalente (« beaucoup de », « trop de », « peu de », « la plupart de », etc.)

Exemple

→ Une foule de **gens** sont égoïstes.

→ La plupart de ses **amis** étaient sincères.

C- L'accord des déterminants et des pronoms

➤ Les déterminants

Les déterminants, articles, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs adjectifs indéfinis, adjectifs interrogatifs ; s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :64)

Exemple

→ Ses bagages. Quels sont vos nom et prénom ? Il y a encore quelques erreurs dans vos additions

➤ Les pronoms

Les pronoms possessifs, démonstratifs et les pronoms personnels de la 3^{ème} personne s'accordent en genre et en nombre avec le ou les noms qu'ils représentent, les êtres ou les choses qu'ils désignent, auxquels ils se réfèrent,

Exemple

→ **Nos amis** sont arrivés ; **ils** s'impatientent de ne pas te voir

→ Ces cravates sont toutes très belles, mais je préfère **celle-là**.

→ **Tes amies** sont gentilles, **les miennes** le sont aussi.

D- Accord du verbe avec le sujet

La connaissance de l'accord du verbe avec son sujet est nécessaire pour acquérir une parfaite maîtrise de l'orthographe, mais il faut d'abord savoir repérer la fonction du sujet dans les phrases, même quand le sujet n'est pas placé avant le verbe. Il faut aussi connaître les règles particulières d'accord en cas de sujets multiples, coordonnés ou juxtaposés. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :70)

a. L'accord avec un sujet nom

Le verbe ou l'auxiliaire (temps simple ou composé) s'accorde en nombre avec le sujet : si le sujet est au singulier ; si le sujet est au pluriel, le verbe est au pluriel. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :70)

Exemple :

→ Les autoroutes sont encombrées l'été.

→ L'autoroute était encombrée ce matin.

b. L'accord avec un sujet pronom

➤ Le sujet est un pronom personnel

Si le sujet est un pronom personnel, le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le pronom. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :72)

Exemple

→ Moi, **je** pense que **tu** as tort.

→ **Nous sommes allés** au cinéma dimanche.

➤ Le sujet est un pronom relatif

1. Si le sujet est un pronom relatif « qui », le verbe s'accorde en personne et en nombre avec l'antécédent,

Exemple

→ **Les livres qui sont** sur la table.

→ **Toi qui es** si forte...

2. Si l'antécédent est formé de plusieurs pronoms, l'accord du verbe se fait selon la règle énoncée plus haut,

Exemple

→ Toi et **moi** qui **savons** cela depuis longtemps, nous nous méfions.

→ C'est **toi** qui **es** de corvée. C'est **toi** qui **l'as** dit. C'est **moi** qui **l'ai** dit.

E- L'accord des participes passés

L'accord des participes passés est le point le plus compliqué de la grammaire française, car il implique la connaissance de la structure syntaxique complète de la phrase. Or cette structure dépend des relations du verbe avec le sujet et les divers compléments d'objet (direct ou indirect), de la nature même du verbe et du type d'auxiliaire employé. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :75)

➤ *Le participe passé conjugué avec « être »*

Le participe passé employé avec « être » s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom sujet auquel il se rapporte suit les mêmes règles que l'adjectif qualificatif. Les verbes conjugués avec « être » sont les verbes à la voix passive et certains verbes intransitifs. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :75)

Exemple

→ Nos lettres ne sont pas parvenues à leurs destinataires.

→ Nos espoirs ont été déçus

1. Le participe passé sans auxiliaire (le verbe être étant sous-entendu) s'accorde avec le nom auquel il se rapporte.

Exemple

→ Une fois la vaisselle faite, nous pourrons regarder la télévision.

→ Vous croyez Colette partie ? (=que Colette est partie).

➤ *Le participe passé conjugué avec « avoir »*

-Le participe passé conjugué avec avoir s'accorde avec le complément d'objet direct si celui-ci précède le participe, mais jamais avec le sujet.

Ce complément d'objet direct est le pronom relatif « que » ou un pronom personnel (« le » « les » « me » « te » « nous » « vous ») remplaçant un nom. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :76).

Exemple

→ **La lettre** que Georges a envoyée de Nice est sur le bureau. (Georges a envoyée quoi? Une lettre.)

→ J'ai rencontré quelques amis ; je les ai invités pour demain, (j'ai invité qui ?)

2. Le genre

Les problèmes orthographiques du genre sont différents selon qu'il s'agit de noms de personne et d'animaux, ou de noms de choses. Dans le premier cas, un grand nombre de mots, mais pas tous, ont deux formes, l'une masculine, l'autre féminine, tandis que les noms de chose concrètes ou abstraites n'ont qu'un seul genre. Mais dans les deux cas, la connaissance du genre est essentielle pour appliquer les accords dans la phrase. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :36).

a. Les noms désignant des personnes ou des animaux

1. Le nom peut avoir deux formes, l'une pour le masculin, l'autre pour le féminin,

Exemple

→ Un danseur/une danseuse ; un traducteur/une traductrice ; un chien/une chienne.

2. Le nom peut avoir une seule forme pour les deux genres ; dans ce cas, l'article au singulier marque le genre.

Exemple

→ Un/une architecte ; un/une pianiste ; un/une propriétaire ; un enfant poli/une enfant polie.

b. Les noms désignant des choses, des idées, etc.

Les noms désignant des objets, des articles, des actions, des états, des activités, qu'ils soient concrets ou abstraits, ont presque toujours un seul genre : masculin ou féminin.

1. ce genre, pour les noms racines ou noms de base, n'est pas prévisible ; « sont-ils masculins ou féminins ? » Cette question se pose très souvent pour les noms commençant par **a- e- é-** et finissant par un **-e** muet. Il convient de consulter le dictionnaire. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :37)

2. Pour les noms dérivés, le genre dépend du suffixe :

Suffixes	Noms masculins	Suffixes	Noms féminins
-age	Lavage, repassage	-tion	Donation, accélération
-ment	Morcellement, abatement	-ie	Boulangerie, épicerie

3. Les déterminants du nom et les pronoms

Le déterminant est un des éléments du groupe du nom. Il peut appartenir à différentes classes grammaticales mais il accompagne presque toujours le nom les pronoms, eux, sont ordinairement employés pour remplacer un groupe du nom ou pour désigner les personnes qui participent à la communication. Il existe des rapports entre les déterminants et certains pronoms. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :57)

a. Les déterminants du nom

En règle générale, un nom s'emploie précédé d'un déterminant comme : le, un, ce, etc. Son rôle est de définir et de préciser le nom. On distingue six classes de déterminants :

- Les articles : le, un, du, etc. ;

- Les démonstratifs : ce, cette, etc. ;
- Les possessifs : mon, ton, son, etc. ;
- L'interrogatif et exclamatif : quel ;
- Les numéraux : deux, trois, quatre, etc. ;
- Les indéfinis : quelques, chaque, plusieurs, etc.

b. Les pronoms

Les pronoms jouent le rôle des groupes du nom, auxquels ils ont toutes les fonctions syntaxiques du nom. On distingue les pronoms :

- Personnels : il, elle, eux, se, le, la, lui, etc.;
- Possessifs : le mien, le tien, le sien, etc.;
- Démonstratifs : ce, ceci, cela, ceux-ci, etc. ;
- Relatifs : qui, que, lequel, etc. ;
- Interrogatif et exclamatifs : qui, quoi, etc. ;
- Indéfinis : aucun, nul, chacun, etc.

c. Ressemblances entre déterminants et pronoms

Les pronoms présentent des analogies avec les déterminants :

- pronoms et adjectifs indéfinis ont des formes semblables :

Exemple :

→ Aucun, nul, quelque, certain, etc. ;

- pronoms et adjectifs possessifs, pronoms et adjectifs démonstratifs sont étroitement liés par leur forme :

Exemple :

→ **Notre** (adjectif= déterminant)/ **le notre** (pronom) ; **mien** (adjectif=déterminant)/**le mien** (pronom) ;

d. L'article

L'article est le plus courant des déterminants. C'est un petit mot variable qui accompagne le nom, en indique le genre et le nombre, et lui donne une détermination plus ou moins

précise. On distingue : l'article défini, l'article indéfini et l'article partitif. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :59)

a. Les formes de l'article

L'article peut avoir trois formes : normale, élidée ou contractée.

Les formes élidées s'emploient devant les mots singuliers commençant par une voyelle ou un « h- » muet. Les formes contractées sont le résultat de la contraction des prépositions « de » et « à » et de l'article défini « le » ou « les »

Article	Singulier		Pluriel	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Défini normal	Le monde	La terre	Les astres	Les planètes
Défini élidé	L' univers ; L' horizon	L' aurore L' habileté		
Défini contracté	Au monde (à+le) Du monde (de+le)	à la terre de la terre	Aux hommes (à+les) Des cieux (de+les)	Aux femmes (à+les) Des femmes (de+les)
Indéfini	Un monde	Une terre	Des mondes	Des terres
Partitif	Boire du thé	Boire de la tisane	Mange des épinards	Manger des Confitures

e. Les adjectifs et pronoms possessifs

Les adjectifs possessifs indiquent l'appartenance d'un être à un autre, ou d'une chose à un autre, ou en leurs rapports. Leur fonction est donc de se rapporter à l'être ou à l'objet « possédé », avec lequel ils s'accordent : il a vendu sa maison (=la maison qui lui appartenait, « sa » est féminin, comme « maison »).les pronoms possessifs représentent un nom, mais ajoutent une idée de possession, de référence à un être ou à une chose : Mon devoir d'algèbre est plus difficile que le tien (« le tien »= ton devoir). (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :64)

a. Les formes de l'adjectif possessif

Les formes de l'adjectif possessif varient avec le genre et le nombre de l'objet ou d'être « possédé » et avec la personne du « possesseur ».

Exemple

→ J'apporte **mon** livre (1^{re} personne).

→ Elles apportent **leurs** livres (3^e personne).

f. Les adjectifs et pronoms démonstratif

Les adjectifs démonstratifs, qui sont des déterminants, servent à montrer, à désigner les êtres ou les objets. (DUBOIS, J. F. DUBOIS-CHARLIRE, CLAUDE KANNAS ,1995 :66)

Exemple

→ **Cette** pendule retarde.

Les pronoms démonstratifs représentent un groupe du nom. Ils le reprennent en le désignant précisément :

Exemple

→ Je voudrais changer d'appartement car **celui-ci** est trop petit.

a. Les formes des adjectifs démonstratifs

Les adjectifs démonstratifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent et qu'ils déterminent :

Exemple :

La foudre a frappé **ce** grand **chêne**.

4. Les confusions fréquentes

Est – et

Est, es : formes des 3^{em} et 2^{em} personnes du singulier de l'auxiliaire être au présent de l'indicatif.

On écrit « **est, es** » quand on peut les remplacer par les formes d'un autre temps simple de l'indicatif. (BLED, Édouard, BLED, Odette, 2010 :47).

Exemple

→ José **est** courageux → José **était** courageux

→ Tu **es** courageux → tu **étais** courageux

La présence du pronom personnel de la 2^{em} personne du singulier indique la terminaison.

Et : conjonction de coordination reliant deux groupes de mots ou deux parties d'une phrase.

On peut remplacer la conjonction **et** par **et puis**.

Exemple

→ José est courageux **et** intrépide → José est courageux **et puis** intrépide.

Sont – son

Sont : forme conjuguée de l'auxiliaire être à la 3^{em} personne du pluriel du présent de l'indicatif.

On écrit **sont** quand on peut le remplacer par une autre forme conjuguée de l'auxiliaire être à la 3^{em} personne du pluriel : étaient, seront, furent, etc. (BLED, Édouard, BLED, Odette, 2010 :51).

Exemple

→ Tous les espoirs **sont** permis → Tous les espoirs **étaient** permis.

Son : déterminant possessif singulier. Il peut être remplacé par un autre déterminant possessif. Il est placé devant un nom ou un adjectif et indique l'appartenance.

Exemple

→ **Son** espoir est déçu → **Ton** espoir est déçu → **Le sien** est déçu.

Il existe des formes homophones comme **ces - ses** qu'il faut savoir distinguer. Il ne faut pas confondre.

Ces : déterminant démonstratif, placé devant un nom ou un adjectif. Il peut être remplacé par un autre déterminant démonstratif, si on met le nom au singulier.

Exemple

→ On admire **ces** vitrine → On admire **cette** vitrine.

→ On admire **ces** modèles → On admire **ce** modèle.

Ses : déterminant possessif, placé devant un nom ou un adjectif. Il peut être remplacé par un autre déterminant, possessif si on met le nom au singulier.

Exemple

→ Benoit range **ses** vêtements → Benoit range **son** vêtement.

→ Benoit range ses chemises → Benoit range sa chemise.

a-as-à

A, as : formes des 3^{em} et 2^{em} personnes du singulier de l’auxiliaire avoir au présent de l’indicatif.

On écrit « **a** », « **as** » quand on peut les remplacer par les formes d’un autre temps simple de l’indicatif. (BLED, Édouard, BLED, Odette, 2010 :47)

Exemple

→ Élodie a froid → Élodie avait froid.

→ Tu as froid → tu avais froid.

La présence du pronom personnel de la 2^{em} personne du singulier indique la terminaison.

À : préposition.

Exemple

→ Élodie va **à** la piscine → Élodie est **à** l’heure.

→ Élodie utilise une machine **à** calcule → Élodie parle **à** Naima.

5. Les formes affirmative et négative

La forme négative s’oppose à la forme affirmative. . (EDOUARD, BLED, ODETTE, BLED ,2010 :106).

Exemple

→ Luca part en avance → Luca ne part pas en avance.

- Le verbe est le seul élément de la phrase qui puisse être encadré par une locution négative. Aux temps composé, la négation encadre l'auxiliaire (ou parfois le verbe est un adverbe).

Exemple

→ Luca **n'est pas** parti en avance

→ Luca **n'est vraiment pas** parti en avance.

Conclusion

L'apprentissage de l'écrit nécessite différents savoirs stratégiques, qui doivent être déjà acquis par les apprenants de second durant leurs apprentissages, afin de surmonter les lacunes lors de la rédaction.

Dans notre travail de recherche, nous allons nous appuyer sur ces savoirs stratégiques qui vont nous permettre d'analyser les erreurs commises par ces apprenants, mais aussi les corriger, les expliquer et les décrire afin de déterminer sur quel plan les apprenants rencontrent plus de difficultés.

Chapitre III : cadre conceptuel et méthodologique de la recherche

Cadre méthodologique

1. L'enquête

Toute question, tout problème ne pourra être étudié que grâce à des témoignages, à des informations et à des documents. C'est le cas de notre travail de recherche qui ne pourra être mené à terme qu'une fois basé sur une telle démarche. Il s'agit en fait de l'enquête et ses diverses techniques.

L'enquête est l'un des moyens les plus utilisés et les plus privilégiés de la recherche en sciences sociales : la sociologie et la psychologie sociale. Il existe différents types « d'enquête » correspondant à différentes techniques, mais chacune d'elle soulève des questions particulières à savoir, méthodes de sondage, entretiens libres.

Selon CLAUDE Javeau (1982 :02) l'enquête est *«un instrument de connaissance du sociale (...) elle contribue à la construction de l'objet de la recherche, à la mise en œuvre de sa description rigoureuse et objective, à l'élaboration des schèmes explicatifs qui en rendent compte »*.

Donc, une enquête consiste à susciter un ensemble de discours individuels, qui constituent la matière première de l'enquête, à les interpréter et à les généraliser.

Notre objet d'étude étant d'analyser les erreurs grammaticales des élèves (les identifier, les décrire et les expliquer) ; les copies d'élèves, dans la phase d'expression écrite, nous semblent les plus adéquates à l'enquête.

L'exercice d'expression écrite est fondamentalement en langue étrangère et en langue maternelle. Dans la rédaction des productions écrites, il s'agit, quelle que soit la langue, d'organiser les moyens d'expression en fonction de la pensée. Et la démarche de cette dernière va nécessairement du tout à la partie ; dans la rédaction on commence par une idée d'ensemble du sujet : c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve par là-même son expression (SOUSSI, R.1936).

Donc, pour notre analyse, nous avons pris des travaux de rédaction (expression) où l'élève s'exprime librement à partir d'un sujet proposé, au cours de l'année scolaire 2015/2016.

Une fois l'enquête définie, la première question à se poser est : « qui interroger ? ». Cette question nous conduit à une autre étape de la recherche qui n'est pas indépendante des autres : l'échantillon.

2. L'échantillon

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

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

Constitution de l'échantillon

Notre échantillon est constitué d'élèves de troisième année secondaire (spécialité langue étrangère), de la daïra et la ville d'Ain El Hammam, Tizi-Ouzou, scolarisé en 2015/2016, un âge qui varie entre 17ans et 20ans. Ces apprenants sont de sexes différents. Notre échantillonnage est un groupe représentatif de 67 élèves.

L'étude dont nous venons de présenter quelques aspects, nous permettrons de décrire et de présenter les erreurs grammaticales commises par les apprenants.

	Langue étrangère 1	Langue étrangère 2
Fille	18	23
Garçons	14	12
Total	32	35
TOTAL=67		

3. Le choix des sujets d'expression écrite

Les sujets des productions écrites portent sur les thèmes du programme scolaire, en classe de terminal « langue étrangère », qui sont de type argumentatif et le compte rendu.

Les sujets proposés sont les suivants :

1. faites le compte-rendu objectif du texte.
2. Imaginez « les frustrations, les désillusions » créées par la publicité dans l'esprit d'un jeune de votre âge. Présentez un développement ordonné.
3. Vous êtes membre de l'association « Instruction et éducation » et vous voulez informer vos camarades du contenu de ce texte, rédigez le compte-rendu critique de ce texte.
4. Vous faites partie de l'association de votre lycée « instruction pour tous », vous voulez montrer à vos camarades que l'instruction (apprentissage) est importante dans la vie. Rédigez un texte argumentatif d'une quinzaine de lignes qui paraîtra dans le journal de votre lycée.

4. Le choix du niveau

Pour notre analyse, nous avons décidé de travailler sur les copies d'élèves de la classe de terminale spécialité langue étrangère du lycée Moustapha Ben Boulaid et le Nouveau lycée d'Ain El Hammam, Tizi-Ouzou.

Le choix de ce niveau est dû au fait, que la classe de terminal « langue étrangère » marque une transition entre le secondaire et l'université. Les élèves de cette classe doivent avoir une bonne maîtrise de la langue étant donné que c'est leurs spécialités et ils doivent avoir un bon bagage par rapport aux autres spécialités.

Deuxième partie
Analyse des erreurs grammaticales

Chapitre IV : Analyse des données de l'enquête

Avant de commencer à analyser les erreurs grammaticales des élèves, nous voudrions tout d'abord expliquer notre démarche ; nous avons effectué systématiquement un relevé de toutes les erreurs grammaticales que nous avons trouvées dans les copies des élèves. Ensuite, nous nous sommes focalisées sur la correction, la description, et l'explication des différentes erreurs grammaticales que les élèves avaient commises étant donnée qu'en classe de langue, les apprenants trouvent beaucoup de difficultés en grammaire, c'est pour cela qu'on trouve intéressant de s'arrêter sur les erreurs grammaticales pour essayer de comprendre leurs origines.

Notre démarche, dans cette partie d'analyse, s'articule en deux étapes : un relevé et une tentative d'analyse d'erreurs grammaticales, puis un essai de classement de ces erreurs.

Identification, description et explication des erreurs grammaticales

Identification des erreurs	Correction	Niveau d'analyse	Explication
<u>Les professionnel</u> de la vente savent comment est elle la montalité enfantine alors cait facil pour eaux de fair passer une idée simple est fort.	<u>Les professionnels</u> de la vente savent comment est-elle la mentalité enfantine alors c'est facile pour eux de faire passer une idée simple et forte.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé l'article « les » avec le nom « professionnels » qui le succède. Omission de la double consonne « n » et le manque de la marque du pluriel.
Les professionnel de la vente savent comment est elle la montalité enfantine alors <u>cait facil</u> pour eaux de fair passer une idée simple est fort.	Les professionnels de la vente savent comment est-elle la mentalité enfantine alors <u>c'est facile</u> pour eux de faire passer une idée simple et forte.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée de l'auxiliaire « être » au présent de l'indicatif. En plus de l'omission du « e » du mot « facile ».
Les professionnel de la vente savent comment est elle la montalité enfantine alors cait facil pour <u>eaux</u> de fair passer une idée simple est fort.	Les professionnels de la vente savent comment est-elle la mentalité enfantine alors c'est facile pour <u>eux</u> de faire passer une idée simple et forte.	Morphosyntaxique	Confusion entre les deux termes « eux » : pronom personnel tonique et, « eau » : nom. Ils appartiennent à deux classes grammaticales différentes.
Les professionnel de la vente savent comment est elle la montalité enfantine alors cait facil pour eaux de fair passer une idée simple <u>est</u> forte.	Les professionnels de la vente savent comment est-elle la mentalité enfantine alors c'est facile pour eux de faire passer une idée simple <u>et</u> forte.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas fait la différence entre « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition et « est » : verbe « être » conjuguer à la troisième personne de singulier du présent de l'indicatif.

Les professionnel de la vente savent comment est elle la mentalité enfantine alors caït facil pour eux de fair passer une idée simple est <u>fort</u> .	Les professionnels de la vente savent comment est-elle la mentalité enfantine alors c'est facile pour eux de faire passer une idée simple et <u>forte</u> .	Morphosyntaxique	L'élève a supprimé la voyelle de l'adjectif "forte", car il n'a pas accordé l'adjectif « fort » au nom « une idée ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
La publicité au sens large, donne <u>a</u> crois que le seul problem est de choix entre les bien trop nombreux qui sont offert.	La publicité au sens large, donne <u>à</u> croire que le seul problème est de choisir entre les biens trop nombreux qui sont offerts.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas fait la différence entre les deux termes « a » de verbe avoir au présent de l'indicatif et « à » préposition.
La publicité au sens large, donne a <u>crois</u> que le seul problem est de choix entre les bien trop nombreux qui sont offert.	La publicité au sens large, donne à <u>croire</u> que le seul problème est de choisir entre les biens trop nombreux qui sont offerts.	Morphosyntaxique	L'élève emploie le verbe « crois » conjugué au présent de l'indicatif au lieu de « croire » à l'infinitif, et cela est dû à la non assimilation de la règle de conjugaison.
La publicité au sens large, donne a crois que le seul problem est de <u>choix</u> entre les bien trop nombreux qui sont offert.	La publicité au sens large, donne à croire que le seul problème est de <u>choisir</u> entre les biens trop nombreux qui sont offerts.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « choisir ».
La publicité au sens large, donne a crois que le seul problem est de choix entre <u>les bien</u> trop nombreux qui sont offert.	La publicité au sens large, donne à croire que le seul problème est de choisir entre <u>les biens</u> trop nombreux qui sont offerts.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé l'article « les » avec le nom « bien » qui le succède.
La publicité au sens large, donne a crois que le seul problem est de choix entre les bien trop nombreux qui sont <u>offert</u> .	La publicité au sens large, donne à croire que le seul problème est de choisir entre les biens trop nombreux qui sont <u>offerts</u> .	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé le verbe « offert » en nombre avec l'auxiliaire « être » qui est dû à la non assimilation de la règle d'accord du participe passé.

Il suffit d'aclairer son choix pour que l'enfant en <u>dédu</u> que le bien être est donner alors il va essayer de l'avoir.	Il suffit d'éclairer son choix pour que l'enfant en <u>déduit</u> que le bien être est donné alors il va essayer de l'avoir.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « déduire » avec la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif.
Il suffit d'aclairer son choix pour que l'enfant en dédu que le bien être <u>est donner</u> alors il va essayer de l'avoir.	Il suffit d'éclairer son choix pour que l'enfant en déduit que le bien être <u>est donné</u> alors il va essayer de l'avoir.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé le verbe « donner » avec l'auxiliaire « être » qui est dû à la non assimilation de la règle d'accord du participe passé.
C pour <u>ca</u> que l'éducation des enfants doit être par les parents, les professeurs pour avois une belle société.	C'est pour <u>cela</u> que l'éducation des enfants doit être assurée par les parents, les professeurs pour une société meilleure.	morphosyntaxique	L'élève a utilisé le terme du français familier « ça » à la place de « cela », qui est un terme du français standard. Il s'agit d'une influence de la langue familière et orale.
C pour ca que l'éducation des enfants doit être par les parents, les professeurs pour <u>avois</u> une belle société.	C'est pour cela que l'éducation des enfants doit être assurée par les parents, les professeurs pour <u>avoir</u> une belle (meilleure) société.	Morphosyntaxique	L'élève a utilisé « avois » à la place de « avoir » qui est dû à une conjugaison erronée.
Le texte <u>et</u> t'ecret par François de Closets et extrait dans le bonheur on plus. Denoël 1974.	Le texte <u>est</u> écrit par François de Closets et extrait de « Bonheur en plus », Denoël 1974.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas fait la différence entre « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition et « est » : verbe « être » conjugué à la troisième personne de singulier au présent de l'indicatif.

Le texte et t'ecret par François de Closets et extrait dans le bonheur on plus. Denoël 1974.	Le texte est <u>écrit</u> par François de Closets et extrait du « Bonheur en plus », Denoël 1974.	Morphosyntaxique	L'élève transcrit la liaison entre « est » et « écrit » qui se prononce à l'oral. Il s'agit d'une erreur de liaison.
Le texte et t'ecret par François de Closets et extrait <u>dans</u> le bonheur on plus. Denoël 1974.	Le texte est écrit par François de Closets et extrait <u>du</u> « Bonheur en plus », Denoël 1974.	Morphosyntaxique	L'élève utilise la préposition « dans » qui exprime des fonctions similaires à celles de la préposition arabe [fi]. Il s'agit d'une interférence grammaticale.
Le text et t'ecret par François de Closets et extrait dans le bonheur <u>on</u> plus. Denoël 1974.	Le texte est écrit par François de Closets et extrait de « Bonheur <u>en</u> plus », Denoël 1974.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre « on » : pronom personnel indéfini de la troisième personne du singulier et « en » : prépositions ou gérondif.
Le text et dans lordre cronologique, le titre <u>et</u> les jeunes et la publicité qui résume le sujet de text.	Le texte est d'ordre chronologique, il <u>est</u> intitulé "les jeunes et la publicité" qui résume le contenu du texte.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre « et » : conjonction de coordination qui exprime l'addition et « est » : verbe « être » conjugué à la troisième personne de singulier du présent de l'indicatif.
Le text et dans lordre cronologique, le titre et les jeunes et la publicité qui résume le sujet <u>de</u> text.	Le texte est d'ordre chronologique, il est intitulé "les jeunes et la publicité" qui résume le contenu <u>du</u> texte.	Morphosyntaxique	La confusion entre l'article «du» : article partitif et la préposition «de».
Le texte qui parle <u>sur</u> la publicité et les education des <u>enfants</u> .	Le texte qui parle <u>de</u> la publicité et l'éducation des enfants.	Morphosyntaxique	L'élève a utilisé « sur » de la langue arabe «a nas yatahadat hawla». Il s'agit d'une interférence.

Qui parle sur la publicité et <u>les education</u> des enfants.	Qui porte sur la publicité et <u>l'éducation</u> des enfants.	Morphosyntaxique	Confusion entre les articles « le » et « l' » erreur de liaison. L'élève suppose une liaison qui n'existe pas.
Qui parle sur la publicité et les education <u>des enfants</u> .	Qui parle (porte) sur la publicité et l'éducation <u>des enfants</u> .	Morphosyntaxique	Addition du « e » du féminin là où il ne faut pas. Il s'agit d'une erreur d'accord.
D'abor l'auteur <u>dis</u> que : l'éducation des parent, les professeur, les écrivains pour leurs enfants.	D'abord l'auteur <u>dit</u> que : « c'est les parents, les professeurs et les écrivains qui intervient dans l'éducation des enfants ».	Morphosyntaxique	Non assimilation de règles de conjugaison du verbe « dire » au présent de l'indicatif avec la première et deuxième personne du singulier « je /tu » « dis », et avec la troisième personne du singulier « il » « dit ». Il s'agit d'une conjugaison erronée.
D'abor l'auteur <u>dis</u> que : l'éducation <u>des parent</u> , <u>les professeur</u> , les écrivains pour leurs enfants.	D'abord l'auteur <u>dit</u> que : « c'est les <u>parents</u> , <u>les professeurs</u> et les écrivains qui intervient dans l'éducation des enfants ».	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé l'article « les » avec le nom « parent » qui le succède. Et de même pour « professeurs ».
Ensuit l'esprit de jeune qui s'éveille dans le monde occidental et <u>sa</u> s'instruction par les objets.	Ensuite, l'esprit du jeune qui s'éveille dans le monde occidentale et <u>son</u> instruction par les objets.	Morphosyntaxique	Utilisation erronée du déterminant possessif « sa » au lieu du déterminant possessif « son »
Ensuit l'esprit de jeune qui s'éveille dans le monde occidental et <u>sa</u> s'instruction par les objets.	Ensuite, l'esprit du jeune qui s'éveille dans le monde occidentale et <u>son</u> instruction par les objets.	Morphosyntaxique	L'ajout du pronom réfléchi « se ».

Des choses qui <u>fiet</u> au fur et a mesure.	Des choses qu'il <u>fait</u> au fur et à mesure.	morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « faire » au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier.
Des choses qui fiet au fur et <u>a</u> mesure.	Des choses qu'il fait au fur et <u>à</u> mesure.	Morphosyntaxique	L'élève confond entre les deux termes « a » : verbe avoir au présent de l'indicatif et « à » : préposition.
Ce texte parle de la publicité et <u>le jeunes</u> et des sacrification des parents pour leurs enfants pour vivent des belles vies.	Ce texte parle de la publicité, <u>des jeunes</u> et des sacrifices des parents pour l'avenir de leurs enfants.	Morphosyntaxique	Confusion entre les deux articles « le » défini et indéfini « des ». Il s'agit d'une erreur d'accord.
Ce texte parle de la publicité et le jeunes et des <u>sacrifation</u> des parents pour leurs enfants pour vivent des belles vies.	Ce texte parle de la publicité, des jeunes et des <u>sacrifices</u> des parents pour l'avenir de leurs enfants.	Morphosyntaxique	L'élève a mis le suffixe « ation » à la place d'un autre.
ce texte est un texte <u>argumentatife</u> titrer par " les jeunes et la publicité ".	Ce texte est de type <u>argumentatif</u> . Intitulé les jeunes et la publicité.	Morphosyntaxique	Addition de « e » du féminin là où il ne faut pas.
l'éducation des enfants échappe à la famille et l'école a cause <u>de les</u> publicitaires.	l'éducation des enfants échappe à la famille et l'école à cause <u>des</u> publicitaires.	Morphosyntaxique	L'emploi de la préposition « de » et l'article « les » à la place de l'article « des ».

Les enfants sont intéressés par la pub à le point <u>que</u> <u>ils</u> ont oublié la culture et l'histoire.	Les enfants s'intéressent à la publicité au point <u>qu'ils</u> oublient leurs cultures et leurs Histoires.	Morphosyntaxique	Non suppression de la voyelle finale «e» du pronom «que» et le substituer par une apostrophe, car il est suivi d'une voyelle "i" du pronom personnel « ils».
Les enfants sont intéressés par la pub à le point que ils <u>oubli</u> la culture et l'histoire.	Les enfants s'intéressent à la publicité au point qu'ils <u>oublient</u> leurs cultures et leurs Histoires.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « oublier » à la troisième personne du pluriel.
La publicité fait que croire les <u>mensonge</u> pour l'enfant.	La publicité fait croire à l'enfant <u>des mensonges</u> .	Morphosyntaxique	Omission de la marque du pluriel « s ».
Ce texte <u>té</u> ulé...	Ce texte <u>est</u> intitulé ...	Morphosyntaxique	L'élève supprime l'auxiliaire « être » dans l'énoncé. Il s'agit d'une conjugaison erronée.
Et dans le deuxième paragraphe il <u>dis</u> que l'influence est négative de la pub sur les enfants.	Et dans le deuxième paragraphe il <u>dit</u> que la publicité a une influence négative sur les enfants.	Morphosyntaxique	Non assimilation des règles de conjugaison du verbe « dire » au présent de l'indicatif avec la première et deuxième personne du singulier « je /tu » « dis », et avec la troisième personne du singulier « il » « dit ».

Les publicités <u>seduit</u> les enfants, et <u>seduire</u> le fils pour gagner la mère	Les publicités <u>séduisent</u> les enfants, et <u>séduisent</u> le fils pour gagner la mère.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « séduire » à la troisième personne du pluriel « elles » au présent de l'indicatif. Il s'agit de non assimilation de règle de conjugaison.
Premièrement, l'auteur nous montre comment <u>les stratégies</u> de les professionnels de la vente pour persuader le public enfantin et pour qu'il adaptes leurs message.	Premièrement, l'auteur nous montre les <u>stratégies</u> qu'utilisent les professionnels de la vente pour influencer les enfants et leurs messages sont adaptés au public enfantin.	Morphosyntaxique	L'omission du « s » du pluriel.
Premièrement, l'auteur nous montre comment les <u>stratégie de</u> les professionnels de la vente pour persuader le public enfantin et pour qu'il adaptes leurs message.	Premièrement, l'auteur nous montre les <u>stratégies</u> qu'utilisent <u>les</u> professionnels de la vente pour influencer les enfants et leurs messages sont adaptés au public enfantin.	Morphosyntaxique	L'ajout de la préposition « de » là où il ne faut pas.
Il nous parle <u>sur</u> l'éloignement de l'esprit jeunes <u>sur</u> la culture et les l'histoire a cause de l'environnement material et comercial.	Il nous parle <u>de</u> l'éloignement de l'esprit des jeunes <u>de</u> la culture et de l'histoire à cause de l'environnement matériel et commercial.	Morphosyntaxique	La préposition « sur » recouvre les mêmes fonctions que remplit son équivalente arabe [ʕala].

<p>Il nous parle sur l'éloignement de l'esprit jeunes sur la culture et <u>les</u> l'histoire a cause de l'environnement material et comercial.</p>	<p>Il nous parle de l'éloignement de l'esprit des jeunes de la culture et <u>de</u> l'histoire à cause de l'environnement matériel et commercial.</p>	<p>Morphosyntaxique</p>	<p>Confusion entre l'utilisation de l'article défini « les » et la prépositions « de ».</p>
<p>Il nous parle sur l'éloignement de l'esprit jeunes sur la culture et les l'histoire a cause de l'environnement <u>material</u> et <u>comercial</u></p>	<p>Il nous parle de l'éloignement de l'esprit des jeunes de la culture et de l'histoire à cause de l'environnement <u>matériel</u> et <u>commercial</u>.</p>	<p>Morphosyntaxique</p>	<p>L'élève ne fait pas la différence entre [iel] et [ial] du mot « material» et «matériel » Et de même pour « comercial » et « commercial ».</p>
<p>Troisiement il nous mentre le mensenge utilisé que la publicité fait croire l'enfant.</p>	<p>Troisièmement, il nous montre comment la publicité fait croire des mensonges <u>à</u> l'enfant.</p>	<p>Morphosyntaxique</p>	<p>L'élève a oublié un mot outil « à ».</p>
<p>Le texte intitulé "les jeunes et la publicité " à été produit par "François de closets" <u>il a</u> extrait de "le bonheur en plus.de Noël 1974".</p>	<p>Le texte intitulé "les jeunes et la publicité " écrit par "François de closets, <u>il est</u> extrait de "le bonheur en plus.de Noël 1974".</p>	<p>Morphosyntaxique</p>	<p>la confusion entre l'emploi de l'auxiliaire être « est » et l'auxiliaire avoir « a ».</p>

Le seul problème <u>et</u> choisir entre les biens.	Le seul problème <u>est</u> de choisir entre les biens.	Morphosyntaxique	La confusion entre « et » : conjonction de coordination et « est » : verbe être conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif, a induit l'élève à l'erreur.
Le seul problème et choisir entre les biens.	Le seul problème est <u>de</u> choisir entre les biens.	Morphosyntaxique	Le manque d'un mot outils « de ».
L'auteur <u>dans</u> ce texte parle sur les jeunes.	L'auteur <u>du</u> texte parle des jeunes.	Morphosyntaxique	l'élève utilise la préposition « dans » qui exprime des fonctions similaires à celles de la préposition arabe [fi]. Il s'agit d'une interférence grammaticale.
L'auteur dans ce texte parle <u>sur</u> les jeunes.	L'auteur du texte parle <u>des</u> jeunes	Morphosyntaxique	La préposition « sur » recouvre les mêmes fonctions que remplit son équivalente arabe [ʕala].
L'auteur nous explique que les parents et les éducateurs <u>ons</u> du mal a réalisés face à la publicité.	L'auteur nous explique que les parents et les éducateurs <u>ont</u> du mal à réagir contre la publicité.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée de l'auxiliaire « avoir » à la troisième personne du pluriel « ils » au présent de l'indicatif.
Les professionnels de la vente <u>en savent</u> beaucoup plus long que les enseignants sur la mentalité infantine	Les professionnels de la vente <u>savent</u> beaucoup plus que les enseignants sur la mentalité infantine.	Morphosyntaxique	L'ajout non justifié de la préposition « en ».

Le texte est intitulé "Les jeunes et la publicité" <u>par son</u> auteur "François Closets".	Le texte est intitulé "les jeunes et la publicité" <u>de</u> "François Closets".	Morphosyntaxique	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de la langue arabe [ean tarik].
<u>Il</u> agit par les stratégies de la publicité.	Il s'agit <u>des</u> stratégies de la publicité.	Morphosyntaxique	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de la langue arabe [yataalak bi tekniyat al ifehar]. Structure incorrecte de la phrase.
Il <u>à</u> 4 paragraphes.	Il <u>a</u> quatre paragraphes.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre les deux termes « a » : verbe avoir au présent de l'indicatif et « à » : préposition.
Ce texte commence par un titre qui est : « Les jeunes <u>est</u> la publicité » de François de Closets, de son livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974.	Ce texte intitulé "les jeunes <u>et</u> la publicité" de François de Closets, extrait de son livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre les deux éléments « et » : conjonction de coordination et le verbe « est » : verbe être conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif il a induit l'élève à l'erreur.
Ce texte commence par un titre qui est : « Les jeunes <u>est</u> la publicité » de François de Closets, de <u>son</u> livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974.	Ce texte intitulé "les jeunes et la publicité" de François de Closets, extrait de <u>son</u> livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974.	Morphosyntaxique	Confusion entre les deux éléments « son » : déterminant possessif et « sont » : verbe être conjugué à la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif il a induit l'élève à l'erreur.

Le texte est <u>argumentative</u> écrite par l'auteur « Baichis »	Le texte est de type <u>argumentatif</u> écrit par « BAICHIS »	Morphosyntaxique	L'élève utilise le féminin « argumentative» au lieu du masculin « argumentatif». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
Le texte est argumentative <u>écrite</u> par l'auteur « Baichis »	Le texte est de type argumentatif <u>écrit</u> par « BAICHIS »	Morphosyntaxique	L'élève utilise le féminin « écrite» au lieu du masculin « écrit».il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
D'abord il <u>a lancer</u> son texte on donnent une problématique.	D'abord l'auteur <u>a lancé</u> (entamé) son texte en donnant avec une problématique.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « lancer » avec l'auxiliaire « avoir ». Au lieu du participe passé l'élève utilise l'infinitif.
D'abord il a lancer son texte <u>on</u> donnent une problématique.	D'abord l'auteur a lancé (entamé) son texte <u>en</u> donnant (avec) une problématique.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre « on » : pronom personnel indéfini de la troisième personne du singulier et « en » : gérondif.
D'abord il a lancer son texte on <u>donnent</u> une problématique.	D'abord l'auteur a lancé (entamé) son texte en <u>donnant</u> (avec) une problématique.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « donner ».
Il <u>a continuer</u> avec des arguments qu'il ont bien choisi à son thème.	L'auteur <u>a continué</u> (étayé) son point de vue avec des arguments.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « continuer » avec l'auxiliaire « avoir ». Au lieu du participe passé l'élève utilise l'infinitif.

Afin <u>qu'il</u> convaincre les lecteurs, donner des explications approfondies sur l'éducation.	Afin <u>de</u> convaincre les lecteurs, il donne des explications approfondies sur l'éducation.	Morphosyntaxique	L'élève a utilisé le pronom relatif « qui » au lieu de la préposition « de ».
Afin qu'il <u>convaincre</u> les lecteurs, donner des explications approfondies sur l'éducation.	Afin qu'il <u>convainc</u> les lecteurs, il donne des explications approfondies sur l'éducation.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « convaincre » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier.
Le manque <u>des l'instruction</u> et de conscience.	Le manque <u>d'instruction</u> et de conscience.	Morphosyntaxique	L'élève a utilisé les articles « des » « l' » au lieu de la préposition « d' ».
L'éducation <u>si</u> le seul moyen de vivre et de ce débrouiller dans notre vie.	L'éducation <u>c'est</u> le seul moyen pour se débrouiller dans la vie.	Morphosyntaxique	Confusion entre « si » : conjonction qui exprime la condition et « c'est » : présentatif.
L'éducation si le seul moyen de vivre et de <u>ce</u> débrouiller dans notre vie.	L'éducation c'est le seul moyen pour <u>se</u> débrouiller dans la vie.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre les deux éléments « ce » : pronom démonstratif et « se » : pronom réfléchi.
Ce texte <u>et</u> de texte argumentatif.	Ce texte <u>est</u> de type argumentatif.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre les deux éléments « et » : conjonction de coordination et « est » : le verbe être conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif il a induit l'élève à l'erreur.
Ce texte <u>il</u> compte neuf paragraphes.	Ce texte compte neuf paragraphes.	Morphosyntaxique	La répétition du sujet « texte » par le pronom personnel « il ».

Il <u>à</u> citer que l'éducation rend les hommes plus exigeants.	Il <u>a</u> cité que l'éducation rend les hommes plus exigeants.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre les deux termes « a » de verbe avoir au présent de l'indicatif et « à » : préposition. Ce qui a conduit l'élève à ne pas conjuguer le verbe « citer » correctement.
L'auteur <u>nous convaincre</u> que l'éducation la plus profonde ne peuvent être que bénéfique.	L'auteur <u>veut nous convaincre</u> que l'éducation la plus profonde ne peut être que bénéfique.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas introduit le semi-auxiliaire « vouloir » qui complète le sens de la phrase.
<u>Cet</u> texte est intitulé de « l'instruction et l'éducation ».	<u>Ce</u> texte est intitulé « l'instruction et l'éducation ».	Morphosyntaxique	L'élève a confondu entre les deux pronoms démonstratifs « cet » et « ce »
Cet texte est intitulé <u>de</u> « l'instruction et l'éducation »	Ce texte est intitulé « l'instruction et l'éducation ».	Morphosyntaxique	L'ajout de la préposition « de » dans un contexte qui ne convient pas.
L'instruction <u>il</u> le aide de n'est pas tombée aux fautes et d'éviter le blocage entre personne.	L'instruction aide à ne pas commettre de faute et d'éviter le blocage entre personne.	Morphosyntaxique	La répétition du sujet « instruction » par un pronom personnel erroné « il » au lieu de « elle ».
L'instruction il <u>le</u> aide de n'est pas tombée aux fautes et d'éviter le blocage entre personne.	L'instruction aide à ne pas commettre de faute et d'éviter le blocage entre personne.	Morphosyntaxique	L'ajout de l'article « le » dans un contexte qui ne convient pas.
L'instruction il le aide <u>de</u> n'est pas tombée aux fautes et d'éviter le blocage entre personne.	L'instruction aide <u>à</u> ne pas tomber dans l'erreur et d'éviter le blocage entre personne.	Morphosyntaxique	L'élève confond entre les deux prépositions « de » et « à ».

L'instruction il le aide de n'est pas <u>tombée</u> aux fautes et d'éviter le blocage entre personne.	L'instruction aide à ne pas <u>tomber</u> dans l'erreur et d'éviter le blocage entre personne.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « tomber ». Après la négation le verbe se met à l'infinitif.
S'instruire dans le milieu <u>éducative</u> .	S'instruire dans le milieu <u>éducatif</u> .	Morphosyntaxique	L'élève utilise le féminin « éducative » au lieu du masculin « éducatif ». Il s'agit de la non assimilation des règles d'accord.
L'apprentissage est très <u>importante</u> pour l'homme.	L'apprentissage est très <u>important</u> pour l'homme.	Morphosyntaxique	L'élève utilise le féminin « importante » au lieu du masculin « important ».
D'abord, avec l'instruction <u>en</u> aprands à être respanssable de nous actes.	D'abord, avec l'instruction <u>on</u> apprend à être responsable de nos actes.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la distinction entre « on » : pronom personnel indéfini de la troisième personne du singulier et « en » : prépositions ou gérondif.
D'abord, avec l'instruction en <u>aprand</u> s à être respanssable de nous actes.	D'abord, avec l'instruction on <u>apprend</u> à être responsable de nos actes.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « apprendre » au présent de l'indicatif. -En plus de l'omission de la double consonne du verbe « apprendre ».
D'abord, avec l'instruction en <u>aprand</u> s à être respanssable de <u>nous</u> actes.	D'abord, avec l'instruction on apprend à être responsable de <u>nos</u> actes.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre le pronom personnel « nous » et l'adjectif possessif « nos ».

<p><u>L'apprentissage on peut enlever l'ignorance.</u></p>	<p><u>Avec</u> l'apprentissage on peut mettre fin à l'ignorance.</p>	<p>Morphosyntaxe</p>	<p>L'élève a oublié un mot outil « avec ». -En plus de la traduction de façon littérale de l'expression de la langue maternelle [s tmosni nzmər anəkəs l'ignorance]. Produisant de ce fait une structure incorrecte de la phrase.</p>
<p>L'éducation est très importante dans notre vie se qui veut dire <u>que que</u> l'instruction est nécessaire.</p>	<p>L'éducation est très importante dans notre vie <u>ce qui rend</u> l'instruction nécessaire.</p>	<p>Morphosyntaxe</p>	<p>Répétition du pronom relatif « que ».</p>
<p>L'instruction aide le monde <u>à évoluer</u>.</p>	<p>Grace à l'instruction le monde <u>évolue</u>.</p>	<p>Morphosyntaxe</p>	<p>L'élève a traduit de façon littérale l'expression de la langue arabe [ləmotaKaf yousa3id 3ala tatawər le3alm].Produisant de ce fait une structure incorrecte l'élève n'a pas respecté l'ordre des mots.</p>
<p>Elle permet aux gens <u>à</u> comprendre facilement.</p>	<p>Elle permet aux gens <u>de</u> comprendre facilement.</p>	<p>Morphosyntaxe</p>	<p>La confusion entre la préposition« à » et la préposition « de ». L'élève a mis l'un à la place de l'autre.</p>

Chercher des informations, de vous <u>poquinez</u> .	<u>Cherchez</u> des informations, et <u>bouquinez</u> .	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « chercher » au présent de l'indicatif avec la deuxième personne du pluriel. En plus du rapprochement sonore entre les deux sons [p] et [b] du mot « pouquinez » et « bouquinez ».
Chercher des informations, <u>de</u> vous poquinez.	Cherchez des informations, <u>et</u> bouquinez.	Morphosyntaxique	L'élève utilise la préposition « de » à la place de la conjonction de coordination « et ».
Chercher des informations, de <u>vous</u> poquinez.	Cherchez des informations, et bouquinez.	Morphosyntaxique	L'ajout du pronom personnel « vous » dans un contexte qui ne convient pas.
<u>L'homme dans le monde a existé pour comprendre les secrets de la vie et lui cherche toujours.</u>	L'homme depuis son existence ne cesse de chercher à comprendre la vie.	Morphosyntaxique	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de la langue arabe [alinsane fi lḥayat yaeīfo min adjəli an yafhama asrara al ḥayat wayabḥatu daiman eanha]. Produisant de ce fait une structure incorrecte du français.
Sans instruction on ne peut jamais <u>découvrir</u> comment vivre la vie.	Sans l'instruction on ne peut jamais <u>découvrir</u> (savoir) comment vivre.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « découvrir »

<u>L'instruction est très importante dans la vie des humains et dans toutes les domains.</u>	L'instruction est très utile dans la vie des êtres humains dans <u>tous</u> les domains car elle lui facilite la vie.	Morphosyntaxique	L'élève a mal accordé le nom « domaines » avec le pronom « tous » En plus l'élève a traduit de façon littérale l'expression de la langue arabe [takafa mohima fi hayati əlinsan wa fi kouli ləmayadin]. Produisant de ce fait une structure incorrecte de la phrase.
Je <u>voï</u> que l'instruction ouvre toutes les portes du bonheur.	je <u>vois</u> (pense) que l'instruction ouvre toute les portes du bonheur.	Morphosyntaxe	Conjugaison erronée du verbe « voir » au présent de l'indicatif avec la première personne du singulier. En plus le choix erroné du lexème « vois » est dû à la langue maternelle de l'apprenant [nək tswaliy] qui permet ce genre d'expression.
Elle nous permet d'avoir l'habitude de <u>travaillé et étudié</u> .	Elle nous permet d'avoir l'habitude de <u>travailler et d'étudier</u> .	Morphosyntaxique	L'élève a conjugué les verbes « travailler » et « étudier » au participe passé au lieu de l'infinitif après la préposition « de ».
L'instruction provoque l'ignorance <u>personnel</u> et sociaux.	L'instruction met fin à l'ignorance <u>personnelle</u> et sociale.	Morphosyntaxique	L'élève utilise l'adjectif « personnel » au lieu de « personnelle ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
L'instruction provoque l'ignorance personnel et <u>sociaux</u> .	L'instruction met fin à l'ignorance personnel et <u>sociale</u> .	Morphosyntaxique	L'élève utilise l'adjectif « sociaux » au lieu de « sociale ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
Qui permet à l'homme de <u>ce</u> former.	Qui permet à l'homme de <u>se</u> former.	Morphosyntaxique	Confusion entre « ce » : pronom démonstratif, et « se » : pronom réfléchi.

Ce qui permet à l'homme d'avoir <u>un</u> belle vie.	Ce qui permet à l'homme d'avoir <u>une</u> belle vie.	Morphosyntaxique	L'élève utilise le pronom indéfini masculin « un » pour « belle » au lieu du pronom indéfini féminin « une ». Il s'agit de la non assimilation des règles d'accord.
L'instruction est la base <u>d'une</u> calme.	L'instruction procure <u>le</u> calme.	Morphosyntaxique	Le choix erroné de l'article.
Qui permet aux gens d'apprendre des choses et de ne pas être ignorée comme <u>les ignorants là qui ils</u> ont le manque de la culture.	Qui permet aux gens d'apprendre pour ne pas être <u>ignorants</u> .	Morphosyntaxique	L'élève a répété deux fois le sujet « les ignorants » par le pronom relatif « qui » et par le pronom personnel « ils ».
Qui ils çavent <u>pas</u> déchiffrer.	Qu'ils <u>ne</u> savent <u>pas</u> déchiffrer.	Morphosyntaxique	L'élève a mal employé la négation « ne pas », il s'agit de l'influence du français familier et oral.
L'instruction c'est un avantage pour les gens comme de former leur même.	L'instruction est un avantage qui permet aux gens de <u>se</u> former eux-mêmes (s'instruire).	Morphosyntaxique	L'omission du pronom réfléchi. Et l'ordre incorrect des mots.
L'instruction c'est un avantage pour les gens <u>comme</u> de former leur même.	L'instruction est un avantage <u>qui permet</u> aux gens de se former eux-mêmes (s'instruire).	Morphosyntaxique	L'ajout de « comme » qui est inutile dans le contexte. Et le manque d'un verbe pour introduire le sens de la phrase.
L'instruction c'est un avantage pour les gens comme de former <u>leur</u> même.	L'instruction est un avantage qui permet aux gens de se former <u>eux-</u> mêmes (s'instruire).	Morphosyntaxique	L'élève utilise « leur » : pronom possessif à la place de « eux » : pronom personnel tonique.

Ensuite, <u>d'être</u> instruit	Ensuite, <u>être</u> instruit	Morphosyntaxique	L'ajout de la préposition « de » qui est inutile dans le contexte.
L'instruction est le seul <u>moyenne</u> d'illiminer l'ignorance.	L'instruction est le seul <u>moyen</u> de vaincre l'ignorance.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé le nom « moyen » à l'adjectif « seul ». C'est une erreur d'accord.
Et d'autre qui <u>son</u> juste des stagiaires.	Et d'autres qui <u>sont</u> juste des stagiaires.	Morphosyntaxique	L'élève ne fait pas la différence entre « son » : pronom possessif et « sont » : verbe être conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier.
<u>Que-ce-que</u> ils doivent faire.	Qu' <u>est</u> -ce qu'ils doivent faire ?	Morphosyntaxique	L'omission de l'auxiliaire « être ».
La première <u>choses</u> important	La première <u>chose</u> importante.	Morphosyntaxique	L'élève écrit « choses » au lieu de « chose ». Il suppose un pluriel qui n'existe pas.
La première choses <u>important</u>	La première chose <u>importante</u> .	Morphosyntaxique	L'élève utilise le masculin « important » au lieu du féminin « importante ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
Qu'ils <u>puisse</u> réalise tout se qu'ils veulent dans la vie.	Qu'ils <u>puissent</u> réaliser tout ce qu'ils veulent dans la vie.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « pouvoir » au subjonctif avec la troisième personne du pluriel. Il s'agit de non assimilation de règle de conjugaison.

Qu'ils puisse <u>réalise</u> tout se qu'ils veulent dans la vie.	Qu'ils puissent <u>réaliser</u> tout ce qu'ils veulent dans la vie.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « réaliser »: deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif.
Qu'ils puisse réalise tout se qu'ils <u>voulent</u> dans la vie.	Qu'ils puissent <u>réaliser</u> tout ce qu'ils <u>veulent</u> dans la vie.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « vouloir » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du pluriel. Il s'agit de la non assimilation des règles de conjugaison.
L'éducation <u>permettre</u> aux humains de se construire.	L'éducation <u>permet</u> aux humains de se construire.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « permettre » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier. Il s'agit de la non assimilation des règles de conjugaison.
<u>Sens</u> rien craindre.	<u>Sans</u> rien craindre.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas fait la différence entre « sens » : du verbe sentir et « sans » : préposition qui marque l'absence, la privation et l'exclusion.
Il faut <u>pas</u> l'énierer.	Il <u>ne</u> faut <u>pas</u> l'ignorer.	Morphosyntaxique	L'élève a mal employé la négation « ne pas », il s'agit de l'influence du français familier et oral.

<u>Dans</u> nos jours instruction passe rarement de nous tête.	<u>De</u> nos jours on pense rarement à l'instruction.	Morphosyntaxique	L'élève a employé la préposition « dans » à la place de la préposition « de ».
De ma part j'ai fait quelque recherche et j'ai constaté que ja rien <u>plus que important que</u> l'instruction et sur tout de nos jours.	De ma part j'ai fait quelque recherche et j'ai constaté qu'il y a rien de <u>plus important que</u> d'être instruit surtout de nos jours.	Morphosyntaxique	La répétition du pronom relatif « que »
Elle nous <u>permer</u> de bâtire notre vie.	Elle nous <u>permet</u> de bâtir notre vie.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « permettre » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier.
Elle nous permer de <u>bâtire</u> notre vie.	Elle nous permet de <u>bâtir</u> notre vie.	Morphosyntaxique	L'addition d'un « e ».
Enfin, c'est <u>l'apprendre</u> des choses et être éduqué et former.	Enfin, c'est <u>apprendre</u> des choses, être éduqué et former.	Morphosyntaxique	L'ajout de l'article « l' »
Une personne <u>innalphabete</u>	Une personne <u>analphabète</u> .	Morphosyntaxique	Le mauvais choix du préfixe.
L'adolescence qui les <u>poussent</u> à prendre des mal chose.	L'adolescence qui les <u>pousse</u> à faire le mauvais choix.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « pousser » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier.

On les trouve dans les rues, <u>pris</u> la maison.	On les trouve dans les rues, prêt <u>de</u> la maison.	Morphosyntaxique	Manque d'un mot outil « de ».
L'instruction est <u>l'un</u> des plus <u>importants source</u> de vie qui comete un grand débat dans notre société.	L'instruction est <u>l'une</u> des plus importantes sources de la vie qui connait un grand débat dans notre société.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas accordé l'article indéfini « un » au nom instruction. Il s'agit de la non assimilation de la règle d'accord.
L'instruction est l'un des plus <u>importants source</u> de vie qui comete un grand débat dans notre société.	L'instruction est l'une des plus <u>importantes sources</u> de la vie qui connait un grand débat dans notre société.	Morphosyntaxique	L'élève utilise le masculin « importants » au lieu du féminin « importantes ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
<u>La</u> ou chaque personne doit être instruit.	<u>Là</u> où chaque personne doit être instruite.	Morphosyntaxique	L'élève confond entre l'article défini « la » et l'adverbe « là ».
Là <u>ou</u> chaque personne doit être instruite.	Là <u>où</u> chaque personne doit être instruite.	Morphosyntaxique	L'élève confond entre la conjonction de coordination « ou » et « où » pronom relatif.
La ou chaque personne doit être <u>instruit</u> .	Là où chaque personne doit être <u>instruite</u> .	Morphosyntaxique	L'élève utilise le masculin « instruit » au lieu du féminin « instruite ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
Alors <u>doient</u> être instruit.	Alors ils <u>doivent</u> être instruits.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « devoir » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du pluriel. Il s'agit de non assimilation des règles de conjugaison.

Ces applications sont très <u>développé</u> .	Ces applications sont très <u>développées</u> .	Morphosyntaxique	L'élève écrit « développé » au lieu de « développées ». Il s'agit de non assimilation de règles d'accord.
<u>D'un</u> autre part.	<u>D'une</u> autre part.	Morphosyntaxique	L'élève utilise le pronom indéfini masculin « un » au lieu du pronom indéfini féminin « une ». Il s'agit de non assimilation des règles d'accord.
<u>Ont</u> peut pas compter sur les mal instruits.	<u>On</u> ne peut pas compter sur les mauvaises instructions.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre « ont » du verbe avoir à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et « on » le pronom indéfini.
Ont peut <u>pas</u> compter sur les mal instruits.	On <u>ne</u> peut <u>pas</u> compter sur les mauvaises instructions.	Morphosyntaxique	L'élève a mal employé la négation « ne pas », il s'agit de l'influence du français familier et oral.
Ont peut pas compter sur <u>les mal instruits</u> .	On ne peut pas compter sur les mauvaises instructions.	Morphosyntaxique	Le choix erroné de l'adjectif « mal » et du nom « instruction » et leurs accord.
Tu <u>doit</u> être instruit	Tu <u>dois</u> être instruit.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « devoir » au présent de l'indicatif avec le pronom personnel « tu ». Il s'agit de non assimilation des règles de conjugaison.
Tu <u>peut</u> pas assumer tes faits sans savoir tes responsabilités.	Tu ne <u>peux</u> pas assumer tes actes sans être responsable.	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « pouvoir » au présent de l'indicatif avec le pronom personnel « tu ». Il s'agit de non assimilation des règles de conjugaison.

Tu peut <u>pas</u> assumer tes faits sans savoir tes responsabilités.	Tu <u>ne</u> peux <u>pas</u> assumer tes actes sans être responsable.	Morphosyntaxique	L'élève a mal employé la négation « ne pas », il s'agit de l'influence du français familier et oral.
L'instruction nous offre beaucoup d'avantages la confiance en soi même.	L'instruction nous offre beaucoup d'avantage <u>telle que</u> la confiance en soi même.	Morphosyntaxique	L'élève a oublié un mot outil « telle que ».
Un texte argumentatif est écrit.	Un texte argumentatif <u>qui</u> est écrit.	Morphosyntaxique	L'élève a oublié « qui » : pronom relatif.
Est -ce-si sur ?	Est-ce <u>que</u> c'est sûr ?	Morphosyntaxique	L'élève a oublié « que » : pronom relatif.
Est -ce- <u>si</u> sur ?	Est-ce que <u>c'est</u> sûr ?	Morphosyntaxique	Confusion entre « si » : conjonction qui exprime la condition et « c'est » : présentatif.
Est -ce-si <u>sur</u> ?	Est-ce que c'est <u>sûr</u> ?	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre la préposition « sur » et l'adjectif « sûr » qui signifie la certitude.
L'influence <u>est</u> négative de la publicité.	L'influence négative de la publicité.	Morphosyntaxique	L'ajout de l'auxiliaire « être » dans un contexte qui ne convient pas.
Il se compose <u>par</u> 4 paragraphes.	Il se compose <u>de</u> quatre paragraphes.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre les deux prépositions « par » et « de ».
La société comment elle <u>a</u> devenu.	La société comment <u>est-</u> elle devenue ?	Morphosyntaxique	la confusion entre l'emploi de l'auxiliaire être « est » et l'auxiliaire avoir « a ».
Il a <u>parler</u> .	Il a <u>parlé</u> .	Morphosyntaxique	Conjugaison erronée du verbe « parler » avec l'auxiliaire « avoir ».

C'est l'apprentissage <u>et</u> qui permet aux gens d'apprendre des choses.	C'est l'apprentissage qui permet aux gens d'apprendre des choses.	Morphosyntaxique	L'ajout de la conjonction de coordination « et » dans un contexte qui ne convient pas.
Un texte argumentatif qui <u>a source</u> « le bonheur en plus ».	Un texte argumentatif qui a <u>pour</u> source « le bonheur en plus ».	Morphosyntaxique	L'omission d'un mot outil « pour » : préposition.
Il y a ceux développés et ceux qui sont sous-développés.	Il y a ceux <u>qui</u> sont développés et ceux qui sont sous-développés.	Morphosyntaxique	L'omission du pronom relatif « qui ».
Il y a ceux développés et ceux qui sont sous-développés.	Il y a ceux qui <u>sont</u> développés et ceux qui sont sous-développés.	Morphosyntaxique	L'omission de l'auxiliaire « être ».
Dans le 2eme <u>paragraphe dit</u> que nous vivons dans une société d'abondance.	Dans le deuxième paragraphe <u>il</u> (l'auteur) dit que nous vivons dans une société d'abondance.	Morphosyntaxique	L'omission du pronom personnel « il ».
Pour moi le développement <u>est</u> publicité ses la plus chause de la vie.	Pour moi, le développement de la publicité est la chose la plus importante de la vie.	Morphosyntaxique	L'ajout de l'auxiliaire « être » dans un contexte qui ne convient pas.
Pour moi le développement est publicité ses la plus chause de la vie.	Pour moi, le développement <u>de la</u> publicité est la chose la plus importante de la vie.	Morphosyntaxique	L'omission de la préposition « de » et de l'article défini « la ».
Pour moi le développement est publicité <u>ses</u> la plus chause de la vie.	Pour moi, le développement de la publicité <u>c'est</u> la chose la plus importante de la vie.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre « ses » : pronom possessif et « c'est » : présentatif.
Pour moi le développement est publicité ses <u>la plus chause de la vie.</u>	Pour moi, le développement de la publicité est <u>la chose la plus</u> importante de la vie.	Morphosyntaxique	L'élève n'a pas respecté la structure de la phrase.

Pour moi le développement est publicité ses la plus chause de la vie.	Pour moi, le développement de la publicité est la chose <u>la</u> plus importante de la vie.	Morphosyntaxique	L'omission de l'article défini « la ».
Pour moi le développement est publicité ses la plus chause de la vie.	Pour moi, le développement de la publicité est la chose la plus <u>importante</u> de la vie.	Morphosyntaxique	L'omission de l'adjectif « importante».
Comment <u>les</u> apprendre l'Histoire.	Comment <u>leur</u> apprendre l'Histoire.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre l'article « les » et l'adjectif possessif « leur ».
Si on voit <u>au</u> nombre des jeunes instruits.	Si on voit <u>le</u> nombre des jeunes instruits.	Morphosyntaxique	L'élève ne distingue pas entre les deux articles définis« au » : et « le ».
Pour qu'ils puissent défendre <u>sur</u> leurs droits.	Pour qu'ils puissent défendre leurs droits.	Morphosyntaxique	L'élève ajoute la préposition « sur » dans un contexte qui ne convient pas.
Il le aide <u>de n'est pas</u> tombée aux fautes.	Elle l'aide <u>pour ne pas</u> commettre de faute.	Morphosyntaxique	L'élève utilise la préposition « de » ou lieu d'utiliser la préposition « pour » afin d'exprimer le but.

Chapitre V :La synthèse des résultats

Les erreurs morphosyntaxiques

Les nombreuses erreurs constatées au niveau morphosyntaxique sont des indices révélateurs des difficultés diverses rencontrées par les élèves lors de la rédaction. Ces problèmes constatés ont un impact majeur sur la cohérence et la cohésion textuelle.

Les erreurs commises sont d'ordre morphosyntaxique, elles se résument dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux, de l'accord sujet/verbe, de la structure des phrases, du choix des déterminants et pronoms et bien d'autres.

1. syntaxe

Pour la présentation des résultats, nous allons les classer en trois grandes catégories : les erreurs dues à l'omission d'éléments, les erreurs dues à l'addition d'éléments et les erreurs dues à la place d'éléments dans la phrase.

1.1 L'omission

Il s'agit des erreurs causées par le fait que les apprenants omettent des éléments d'un énoncé.

Dans les productions écrites des apprenants, nous avons relevé des erreurs dues à l'omission des prépositions comme on le distingue dans les phrases suivantes :

1. « Troiscièrement il nous mentre le mensenge utilisé que la publicité fait croire l'enfant. » à la place de « Troisièmement, il nous montre comment la publicité fait croire des mensonges à l'enfant. »,
 2. «Le seul problème et choisir entre les biens » à la place de « Le seul problème est de choisir entre les biens »,
 3. «L'apprentissage on peut enlever l'égnorance » à la place de « Avec l'apprentissage on peut mettre fin à l'ignorance »,
 4. «On les trouve dans les rues, pris la maison » à la place de « On les trouve dans les rues, prêt de la maison ».
- Les apprenants omettent les articles dans leurs énoncés, ce qui affecte la structure de leurs énoncés par exemple : «Pour moi, le développement est publicité ses la plus chause de la vie »à la place de « Pour moi, le développement de la publicité c'est la chose la plus importante de la vie ».

- Et aussi l'omission des éléments qui introduisent le sens de la phrase par exemple :

1. « L'auteur nous convaincre que l'éducation la plus profonde ne peuvent être que bénéfique » à la place de « L'auteur veut nous convaincre que l'éducation la plus profonde ne peut être que bénéfique »,

2. « Pour moi le développement est publicité ses la plus chause de la vie » à la place de « Pour moi le développement de la publicité c'est la chose la plus importante de la vie ».

- Nous trouvons également quelques cas de l'omission de « ne » pour les énoncés négatifs tels que :

1. « Qui ils ø çavent pas déchiffrer »,

2. « Il ø faut pas l'éniorer »,

3. « Ont ø peut pas compter sur les mal instruits »,

4. « Tu ø peut pas assumer tes faits sans savoir tes responsable élite ».

Et nous trouvons aussi des apprenants qui omettent les pronoms personnels, relatif et réfléchi comme le montrent les phrases suivantes :

1. « Est –ce-si sur ? » à la place de « Est-ce que c'est sûr ? »,

2. « Un texte argumentatif est écrit » à la place de « Un texte argumentatif qui est écrit »,

3. « ...de former leur même » à la place de « de se formé eux mêmes »,

4. « Dans le 2ème paragraphe dit que nous vivons dans une société d'abondance » à la place de « Dans le deuxième paragraphe il (l'auteur) dit que nous vivons dans une société d'abondance ».

Finalement, nous trouvons une autre erreur celle de l'omission de l'auxiliaire « avoir » ou « être » pour la construction du passé composé par exemple :

1. « Que ø-ce-que ils doivent faire » à la place de « qu'est ce qu'ils doivent faire »,

2. « Ce texte tétulé » au lieu de « ce texte est intitulé »,

3. « Il y a ceux développés » au lieu de « Il y a ceux qui sont développés ».

1.2. L'addition

L'addition est un phénomène qui se caractérise par le fait d'ajouter des éléments dans un énoncé. L'erreur la plus courante au niveau syntaxique est celle de l'addition des prépositions, des articles, des pronoms, dans un contexte qui ne convient pas tels que :

1. «...sa s'instruction par les objets » au lieu de «...son instruction par les objets »,
2. «...les stratégie de les professionnels de la vente... » à la place de «...les stratégies qu'utilisent les professionnels de la vente... »,
3. «Cet texte est intitulé de « l'instruction et l'éducation » à la place de «Ce texte est intitulé « l'instruction et l'éducation »,
4. « L'instruction il le aide de n'est pas tombée aux fautes... » à la place de «L'instruction aide à ne pas commettre de faute...»,
5. « Chercher des informations, de vous poquinez » à la place de «Cherchez des informations, et bouquinez ».

- Nous constatons aussi que les apprenants ajoutent l'auxiliaire «être » dans un contexte qui ne convient pas par exemple :

1. « Pour moi le développement est publicité » à la place de « Pour moi, le développement de la publicité »,
2. «L'influence est négative de la publicité » à la place de «L'influence négative de la publicité ».

1.3. L'ordre de la phrase

D'après notre analyse nous trouvons des erreurs par rapport à l'ordre des éléments dans la phrase, ce qui affecte le sens de la phrase, comme le montrent les phrases suivantes :

1. « L'homme dans le monde a existé pour comprendre les secrets de la vie et lui cherche toujours » à la place de «L'homme depuis son existence ne cesse de chercher à comprendre la vie »,
2. « L'instruction aide le monde à évoluer » à la place de «Grace à l'instruction le monde évolue »,
3. « L'apprentissage on peut enlever l'égnorance » à la place de « Avec l'apprentissage on peut mettre fin à l'ignorance ».

2. Morphologie

Pour la présentation des résultats, nous allons les classer en cinq grandes catégories : verbe, nom, pronom, adjectif qualificatif et déterminants.

2.1 Verbe

Quant à la catégorie des verbes, nous avons le cas de l'utilisation du morphème de la troisième personne du singulier « -t », pour remplacer le morphème de la deuxième personne du singulier « -s,-x » et vice versa tels que :

1. « Tu doit » à la place de « tu dois »,
2. « Tu peut » à la place de « tu peux »,
3. « il dis » à la place de « il dit ».

- Utilisation de la terminaison du singulier pour le pluriel et vice versa tels que :

1. « ils séduit » à la place de « ils séduisent »,
2. « ils puisse » à la place de « ils puissent »,
3. « L'adolescence possent » à la place de « L'adolescence pousse ».

- Utilisation du présent au lieu de l'infinitif et vice versa tels que :

1. « réalise » à la place de « réaliser »,
2. « permetre » à la place de « permet »,
3. « chercher » à la place de « cherchez »,
4. « Séduire » à la place de « séduisent »,
5. « il convainquire » à la place de « il convainc ».

Quant au passé composé, nous trouvons différents types d'erreurs.

- Utilisation de l'infinitif au lieu du participe passé tels que :

1. « il a lancer » à la place de « il a lancé »,
2. « Il à citer » à la place de « il a cité »,
3. « c'est avancer » à la place de « c'est avancé »,
4. « est donner » à la place de « est donné ».

- Utilisation du participe passé au lieu de l'infinitif tels que :

1. « tombée » à la place de « tomber »,
2. « Travaillé » à la place de « travailler »,

3. « étudié » à la place de « étudier ».

Les erreurs provenant du choix erroné des auxiliaires, dévoilent la connaissance imparfaite des règles de la grammaire et de la conjugaison de la langue française, c'est pourquoi ces premières sont qualifiées d'« erreurs intralinguale ».

- Utilisation de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être » tel que :

1. « Il a extrait » à la place de « il est extrait ».
2. « elle a devenu » à la place de « elle est devenue ».

- Conjugaison erronée de l'auxiliaire « avoir » tel que : « ... les éducateurs ons du mal a réalisés face à la publicité » au lieu de « les éducateurs ont du mal à réagir contre la publicité ».

- Confusion entre l'auxiliaire « avoir », « être » et les prépositions, les pronoms tels que :

1. « Et d'autre qui son juste des stagiaires » au lieu de « Et d'autres qui sont juste des stagiaires »,
2. « Il à 4 paragraphe » au lieu de « Il a quatre paragraphes »,

2.2. Pronoms

En ce qui concerne les pronoms, l'erreur la plus fréquente est le remplacement des pronoms possessifs par les pronoms réfléchis ou pronoms personnel tonique tels que :

1. « L'éducation si le seul moyen de vivre et de ce débruier dans notre vie » à la place de « L'éducation c'est le seul moyen pour se débrouiller dans la vie ».
2. « Qui permet à l'homme de ce former » à la place de « Qui permet à l'homme de se former ».
3. « L'instruction c'est un avantage pour les gens comme de former leur même » à la place de « L'instruction est un avantage qui permet aux gens de se former eux mêmes (s'instruire) ».

2.3 Nom

Quant à la catégorie des noms, nous trouvons comme erreur l'omission du morphème de nombre «-s» pour les substantifs pluriels par exemples :

1. « Les mensoge » à la place de « des mensonges »,
2. « Les stratégie » à la place de « les stratégies ».

D'après notre analyse nous constatons aussi le mauvais choix du préfixe ou du suffixe comme le montrent les phrases suivantes :

1. « Une personne innalphabete » à la place de « Une personne analphabète »,
2. «Ce texte parle de la publicité et le jeunes et des sacrifation » à la place de «Ce texte parle de la publicité, des jeunes et des sacrifices ».

2.4. Adjectif qualificatif

En ce qui concerne la catégorie de l'adjectif qualificatif, nous trouvons des cas de l'omission du morphème de genre « -e » pour qualifier les noms qui ont un genre féminin, les apprenants ne maîtrisent pas les règles d'accord comme le montrent les exemples suivants :

1. « Ces applications sont très développé » à la place de « Ces applications sont très développées »,
2. « La ou chaque personne doit être instruit » à la place de « Là où chaque personne doit être instruite »,
3. « L'instruction est l'un des plus importants source » à la place de « L'instruction est l'une des plus importantes sources »,
4. « La première choses important » à la place de «La première chose importante ».
5. «L'instruction provoque l'ignorance personnel et sociaux » à la place de «L'instruction met fin à l'ignorance personnelle et sociale ».

2.5. Déterminants

Par rapport à cette catégorie grammaticale, nous pouvons trouver des cas de remplacement du déterminant masculin par celui du féminin ou vice versa : Nous constatons avec les exemples que l'erreur la plus fréquente est l'utilisation du déterminant masculin pour désigner les noms de genre féminin par exemple :

1. « D'un autre part » à la place de «D'une autre part »,
2. « L'instruction est l'un des plus importants source » à la place de «L'instruction est l'une des plus importantes sources ».

Une autre erreur très fréquente chez ce groupe d'apprenants qui est due à l'influence de la langue arabe, est celle de l'utilisation de la préposition «sur »au lieu des prépositions « de, des » et les articles « le, les » tels

que :

1. « Il nous parle sur l'éloignement de l'esprit jeunes sur la culture et les l'histoire. » à la place de «Il nous parle de l'éloignement de l'esprit des jeunes de la culture et de l'histoire »,
2. « L'auteur dans ce texte parle sur les jeunes », «L'auteur du texte parle des jeunes »,

Ensuite, nous trouvons dans les productions écrites de ces apprenants une autre erreur de remplacement lorsqu'ils se servent de la préposition « dans » au lieu de la préposition «de» ou de l'article « du », exemples :

1. « Dans nos jours instruction passe rarement de nous tête », au lieu de «De nos jours on pense rarement à l'instruction »,
2. «Le texte et t'ecret par François de Closets et extrait dans le bonheur on plus», « Le texte est écrit par François de Closets et extrait du « Bonheur en plus».

L'erreur la plus fréquente que nous constatons chez la majorité des apprenants est la non distinction entre la conjonction de coordination « et » et l'auxiliaire «être »conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier « est » comme le montrent les phrases suivantes :

1. «alors cait facil pour eaux de fair passer une idée simple est fort » à la place de «alors c'est facile pour eux de faire passer une idée simple et forte »,
2. « Ce texte commence par un titre qui est : « Les jeunes est la publicité » à la place de «Ce texte intitulé "les jeunes et la publicité" »,
- 3.«Ce texte et de texte argumentatif » à la place de «Ce texte est de type argumentatif »,
4. « Le seul problème et choisir entre les biens » à la place de «Le seul problème est de choisir entre les biens ».

Et toujours avec l'auxiliaire «être », on remarque que les apprenants ne distinguent pas aussi entre les pronoms possessifs et l'auxiliaire «être » conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du pluriel « sont », exemples :

1. « Et d'autre qui son juste des stagiaires » à la place de «Et d'autres qui sont juste des stagiaires »,

2. « De son livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974 » à la place de « de son livre « Le bonheur en plus » Denoël 1974 »,

On remarque aussi qu'avec l'auxiliaire « avoir », les apprenants ne distinguent pas entre « à » préposition et « a » de l'auxiliaire « avoir » conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier comme le montrent les exemples suivants :

1. « La publicité au sens large, donne a crois que » à la place de « La publicité au sens large, donne à croire »,
2. « Des choses qui fient au fur et a mesure » à la place de « Des choses qu'il fait au fur et à mesure »,
3. « Il à 4 paragraphes » à la place de « Il a quatre paragraphes »,
4. « Il à citer que l'éducation rend les hommes plus exigeants » à la place de « Il a cité que l'éducation rend les hommes plus exigeants ».

On constate aussi que les apprenants ne distinguent pas entre la préposition « en », et le pronom personnel indéfini « on » comme le montrent les exemples suivants :

1. « D'abord, avec l'instruction en apprends » à la place de « D'abord, avec l'instruction on apprend ».
2. « D'abord il a lancer son texte on donnent » à la place de « D'abord l'auteur a lancé (entamé) son texte en donnant ».
3. « Le text et t'ecret par François de Closets et extrait dans le bonheur on plus. Denoël 1974 » à la place de « Le texte est écrit par François de Closets et extrait de « Bonheur en plus », Denoël 1974 ».

Finalement, nous constatons que les apprenants ne savent pas quand ils doivent utiliser la préposition « de » et les autres prépositions, ils confondent souvent « de » avec les articles tels que :

1. « Il nous parle sur l'éloignement de l'esprit jeunes sur la culture et les l'histoire » à la place de « Il nous parle de l'éloignement de l'esprit des jeunes de la culture et de l'histoire »,
2. « Le texte est intitulé "Les jeunes et la publicité" par son auteur "François Closets" » à la place de « Le texte est intitulé "les jeunes et la publicité" de "François Closets" »,

3. «Elle permet aux gens à comprendre facilement » à la place de «Elle permet aux gens de comprendre facilement »,
4. « Dans nos jours » à la place de «De nos jours »,
5. «Il se compose par 4 paragraphes » à la place de «Il se compose de quatre paragraphes ».

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les apprenants qui acquièrent une L2 font inévitablement des erreurs.

Par rapport à la syntaxe, les cas d'erreurs fréquentes sont l'omission des éléments de la phrase, déterminant, etc. D'où l'addition des éléments dans la phrase comme les prépositions.

Finalement, en ce qui concerne l'aspect morphologique, le remplacement et la confusion sont les cas les plus fréquents, par exemple : la substitution d'une terminaison verbale par une autre, d'un déterminant par un autre, etc.

Troisième partie

Remédiation

Chapitre VI: propositions de remédiations envisagées

Introduction

En didactique des langues et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'« erreur » a été considérée d'un point de vue négatif ou positif.

Dans le contexte réel de la classe de langue, il est important que l'enseignant réfléchisse d'abord sur ses propres représentations de l'erreur et sur les conséquences qu'elles peuvent avoir sur ses pratiques de classe. Il pourra ainsi décider plus facilement des stratégies d'enseignement à activer afin que les élèves puissent, à leur tour, prendre conscience de la nature de leurs erreurs et utiliser avec profit des pratiques d'autocorrection, le plus utile étant non pas qu'ils voient leurs erreurs soulignées, mais qu'ils comprennent pourquoi ils les ont faites. Pour cela plusieurs solutions peuvent être proposées pour résoudre ces erreurs.

- **Activités de conceptualisation**

Dans les approches communicatives et actionnelles, la conceptualisation grammaticale est censée se faire à travers des techniques qui font appel à la déduction, à l'analyse, à la réflexion et à la synthèse. L'enseignant propose aux élèves, disposés en petits groupes un corpus à observer (5 / 6 occurrences du point de grammaire choisi). L'activité se fait en français. Pour comprendre le fonctionnement de la langue, les apprenants formulent des hypothèses sur le point choisi ; ces hypothèses seront vérifiées, à l'aide du professeur, pour être acceptées ou rejetées jusqu'à ce qu'on trouve une règle « fonctionnelle » satisfaisante qui pourra, bien sûr, être modifiée au fur et à mesure que le travail avance.

- **Activités de systématisation**

L'apprenant est appelé à faire le point sur ce qu'il a appris, sur ce qu'il est en train d'apprendre et sur ce qu'il ne connaît pas encore. On peut utiliser des activités comme les Q.C.M., des Vrai/Faux, des exercices structuraux, des techniques de variation, de transformation, des réécritures partielles ou globales à l'aide de fiches, etc.

- **Activités de réemploi (béhaviorisme)**

Contrairement à ce que même certains enseignants croient, une seule présentation d'un mot ou d'une structure linguistique n'est pas suffisante pour que les élèves se l'approprient.

Ils doivent réemployer plusieurs fois le nouveau matériel pour qu'il y ait acquisition. Le point choisi va être utilisé dans des tâches concrètes afin de bien le mémoriser.

On donne aux élèves des outils linguistiques pour qu'ils puissent réaliser ces tâches par des activités plus ou moins créatives.

- **Didactique de la révision**

L'objectif de la méthode de relecture est de susciter ou renforcer un « doute orthographique » (SAUTOT, 2002) afin d'améliorer la vigilance des étudiants. Afin d'optimiser l'efficacité de la relecture, on peut aider les étudiants : à localiser les zones morphologiques des mots en développant une compétence de détection avec cibles, travail d'entraînement du calepin Visio-spatial de la mémoire de travail (BADDELEY, 1986) avec des couleurs respectives aux types de flexions ; à les reconnaître rapidement en créant des boucles de relecture récursives dont la taille doit s'ajuster à la capacité cognitive de l'individu.

Au lieu de faire une seule relecture finale (ou deux, voire trois, qui deviennent alors un travail laborieux et parfois inefficace en relecture de surface), trouver un rythme de relecture alternant phase de production / phase de relecture, d'une taille inférieure à une phrase pour commencer, puis étendre jusqu'au paragraphe si possible pour améliorer la productivité du travail d'analyse métalinguistique

Par un travail utilisant de nombreux tests réflexes qui viendraient remplacer le travail extrêmement coûteux de l'application de la règle. Les études montrent que l'évolution de la compétence vers un niveau expert passait par un certain degré d'automatisme. Ces automatismes non linguistiques (accord de proximité, « accord de fréquence ») poussent parfois à l'erreur (le fameux exemple *il les timbres*, cf. étude de FAYOL, PACTON, 2006). Il faudrait donc encourager les automatismes mais en favorisant une réflexion linguistique afin de déterminer la flexion correcte. Ces tests linguistiques utilisant la commutation ou la substitution allient l'économie de l'automatisme à la régularité de la relation systémique des éléments de la langue.

Et aussi la connaissance des difficultés des apprenants au cours des apprentissages contribue à réduire le taux d'erreurs des apprenants en expression écrite, tout en essayant de fournir à l'apprenant les moyens linguistiques nécessaires pour qu'il puisse parvenir à une maîtrise suffisante de la langue étrangère, tout en allant dans le sens de la vision constructiviste actuelle sur l'apprentissage celle-ci vise particulièrement à respecter la parole de l'élève et la prise en compte de son mode de raisonnement pour mieux l'accompagner dans la construction des savoirs qui est un véritable apprentissage.

Mais il ne faut pas oublier que la correction des erreurs produites pendant les cours, est très nécessaires, et aussi l'enseignant doit encourager les élèves à consulter et utiliser les manuels de grammaire, car plusieurs erreurs peuvent être corrigées par les élèves s'ils se donnent la peine de consulter ces dernières, ainsi l'apprenant de sa part doit retenir l'essentiel des cours, comprendre comment faire et surtout s'exercer.

Et aussi afin de minimiser ces erreurs chez les apprenants, l'enseignant peut établir un pronostic des principales difficultés afin de préparer des exercices qui peuvent être intégrés en dehors des heures normales du cours tel que :

1. Dans la langue parlée, on peut entendre les phrases suivantes. Par contre, selon la norme du français écrit, elles sont mal construites : un élément doit être changé parce que le régime d'un mot n'a pas été respecté. Dans ces exercices récrivez les phrases correctement on suivant l'exemple proposé:

1. Ma tante va toujours au coiffeur le samedi matin.
2. Mon petit cousin grimpe toujours après les arbres.
3. Je dînerai avec une petite soupe aujourd'hui.
4. Depuis qu'il a terminé ses études, il est apte pour cet emploi.
5. Son père était furieux après lui à cause de son comportement de la veille.

2. Les phrases suivantes présentent des erreurs qui relèvent de l'absence ou de la présence erronée de l'adverbe de négation *ne* ou de la conjonction à valeur négative *ni*. Transcrivez les phrases et apportez les corrections nécessaires.

1. On a guère envie de sortir de chez soi quand on entend tambouriner la pluie.
2. Ni l'un et l'autre n'ont pu réussir l'examen final.
3. Y aurait-il aucune personne qui serait prête à le défendre ?
4. Stéphane a plus besoin qu'on l'aide : sa jambe est maintenant guérie.
5. Ils n'ont trouvé rien d'intéressant et rien d'utile

3. Dans les phrases suivantes, des mots ou groupes de mots occupent une position syntaxique incorrecte. Transcrivez les phrases et apportez les corrections nécessaires à l'ordre des mots ; rétablissez la ponctuation au besoin. (www.ccdmd.qc.ca/fr)

1. Le morceau de musique a été créé dans le seul but de rappeler à un fils sa mère
2. En effet, l'imagination l'emporte sur la réalité largement dans cet extrait du roman.
3. Céleste en vient à souhaiter malheur à Simone Blaudelle. En effet, entraînée par le poids de sa poitrine, elle espère que cette dernière tombe dans la fosse d'orchestre.

4. Dans les phrases suivantes, l'emploi de certains coordonnants et subordonnants est fautif. Transcrivez les phrases et apportez les corrections nécessaires (www.ccdmd.qc.ca/fr)

1. À la fin du roman *Germinal*, Étienne est abandonné des ouvriers, car ils ont trop souffert de
2. la grève et car leurs conditions de travail sont maintenant moins intéressantes.

3. Souvarine est un personnage qui n'a pas d'amis ni d'ennemis : il préfère vivre dans la solitude.

4. Il faut savoir qu'un courtisan, c'est quand une personne est attachée à la cour d'un roi.

5. Dans *Salut Galarneau !*, François se sent à la fois révolté mais soumis devant tout ce qui s'appelle autorité ou oppression.

6. À la fin du roman, Gervaise a perdu son emploi et elle ne peut plus compter sur les revenus de Coupeau. Il ne lui reste alors plus de choix : or, elle décide de se prostituer pour survivre.

5. Complétez ses phrases avec les mots proposés : effraction, infraction, réflexion, astronome, dénouement. (BLED, 2010 :159).

1. Le de ce roman m'a quelque peu déçu.
2. L'... observe une comète à l'aide d'un puissant télescope.
3. Ce véhicule stationne sur un passage protégé il est en.....
4. Le cambrioleur a pénétré par... dans l'appartement.
5. Vous avez pris votre décision après mûre.....

6. Des erreurs se sont glissées dans ces phrases ; corrigez-les. (BLED, 2010 : 161).

1. Ce jeune blanc-bec est insolent **vis-à-vis des** personnes plus âgées.
2. Quentin affirme n'importe quoi ; il parle **de trop**.
3. Le livre **duquel** vous parlez est en tête des ventes de cette semaine.
4. La rue de Rivoli est une rue **passagère** car les commerces y sont nombreux.

(BLED, 2010 :161).

7. Dans les phrases suivantes, nous vous proposons, devant chaque nom, plusieurs déterminants. Choisissez celui qui convient.

1. Les bucherons ont abattu (ce - cet - cette) arbre parce qu'il était malade, mais ils laisseront (ces - ses) vigoureux platane debout.
2. L'ermite avait passé toutes (ces - ses) années dans une cabane au fond de (ces - ses) bois.
3. (Quelque - quel que) soit le temps, Léon fait du vélo avec (ses - ces) enfants (tout, tous) les dimanches.
4. Le grand-père a soufflé (ces - ses) (quatre-vingt, quatre-vingts) bougies et a reçu (beaucoup - beau-coups) de cadeaux.

8. Lisez la phrase suivante :

Ce navigateur participe à **chaque** course ; **son** bateau a déjà fait **cinq** fois **le** Saint-Malo- New York.

Quel est le mot qui, dans la phrase précédente, indique de quel navigateur il s'agit ?

Quel est le mot qui indique, de manière plus ou moins précise, le nombre de course auxquelles ce navigateur a participé ?

Quel est le mot qui indique que le bateau appartient à ce navigateur ?

Quel est le mot qui indique le nombre de fois que le bateau a fait le Saint-Malo- New York ?

Quel est le mot qui indique qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle traversée de Saint-Malo à New York ? (BESCHERELLE, 1987 :16-17).

9. Écrivez les verbes en gras au présent de l'indicatif :

1. Brice, tu lui **reprocher** toujours ses retards et tu **avoir** raison.
2. Comme Leila **faire** preuve d'une farouche volonté, tu l'**encourager** à persévérer.
3. Cette région **pouvoir** paraître inhospitalière à ceux qui ne la **connaître** pas.
4. M. London **éprouver** une reconnaissance sans borne envers les maitres-nageurs qui l'**avoir** sauvé d'une noyade certaine.
5. On ne **devoir** pas s'appuyer sur cette rampe, elle **être** trop fragile et on ne **savoir** jamais ce qui **pouvoir** arriver.
6. Ton père, de qui **tenir** ta haute stature, **dominer** encore toutes les personnes de son âge. (Bled, 2010 :149).

10. Accordez correctement les participes passés des verbes en gras :

1. L'avocat et son client se sont **donner** rendez-vous devant le Palais de justice.
2. Lorsque Marianne et Doris se sont **rencontrer**, elles se sont **sourire**.
3. Les professeurs se sont **déclarer enchanter** par les résultats de leurs élèves.
4. Ces jeunes filles se sont **promettre** de retourner en vacance ensemble.
5. Les cueilleurs de fruits se sont **faire** payer leurs heures supplémentaires.
6. Les parachutistes se sont **assurer** du bon fonctionnement de leur matériel. (Bled, 2010 : 151).

11. Écrivez les noms en gras au pluriel et faites les accords nécessaires :

1. Avez-vous déjà rencontré un **homme** parlant le chinois et le japonais ?
2. Perçant le dallage, le **plombier** prépare le passage de ses tuyaux.
3. Nous avons reçu un **message** alarmant de nos amis martiniquais; un cyclone s'approcherait des côtes.
4. Affamé et terrifiant, le **lion** s'est jeté sur sa proie.
5. Cet **enfant** imprudent s'est brûlé en jouant avec des allumettes. (Bled, 2010 :154)

12. Complétez ces phrases avec s'est, c'est ou ses, ces :

- 1...véhicules sont équipés d'un GPS;un dispositif qui permet de s'orienter plus facilement.
2. Chaque vendredi soir, à la sortie des bureaux ; ...la bousculade habituelle ; chacun va retrouver sa famille ou...amis.
3. Le chercheur...malheureusement trompé dans ...calculs ; il devra reprendre...expériences.
4. Luca...découvert une nouvelle occupation; écrire ...souvenir d'écolier.
5. En voulant retournersaucisses, Paulin...brûlé la main.
6. Hélène...équipée d'un nouveau modem pour mieux recevoir...messages. (Bled, 2010 :152).

13. Complétez avec est, et, ai, aie, ait, aient :

1. il n'...pas exclu que j'...la possibilité de me faire embaucher.
2. Ilde règle que les handicapés ... des places réservées.
3. Mireille n'...pas étonnée que Caroline n'...pas supporter le climat tropical...qu'elle...pris le premier avion pour retourner.
4. Il n'...pas concevable que l'organisation de cette manifestation ...connu de telles défaillances.
5. Les ostréiculteurs regrettent que la vente des huitresété interdite.
6. Le bibliothécaire ...un homme fort obligeant ; il a tenu à ce que j'...accès à tous les ouvrages ...que je puisse les consulter. (Bled, 2010 :151).

14. Complétez ces phrases avec ont, on, on n' :

1. ...a toujours du plaisir à bavarder avec ceux qui ...les mêmes goûts que nous.
- 2....entend la sirène du bateau qu'...aperçoit pas encore.
- 3....arrivera avant la nuit si... est pas retardé.
4. Au refuge, tout sera fourni,...emportera donc ni draps ni couverture.
5. Par économie, ...allume qu'un lampadaire sur deux.
6. Ces musiciens amateurs...enregistré leur premier disque et...leur prédit un grand avenir, s'ils ...le souci de toujours soigner leur orchestration. (Bled, 2010 :152)

15. Placez l'article indéfini (un –une) qui convient dans ces noms :

Incendie, tissu, cargaison, fanfare, individu.

Tragédie, vertu, diapason, barbare, entrevue.

Stratège, tomme, estafilade, guitare, fourrure.

Sortilège, tome, croisade, cigare, faux.

Conclusion

La remédiation est une phase nécessaire voire inévitable dans le domaine des erreurs ; toute erreur doit être obligatoirement suivie d'une solution. On doit donc agir sur les erreurs et essayer d'y remédier. C'est pourquoi on s'est pas contenté à travers notre étude, de relever et d'expliquer les erreurs grammaticales seulement, mais on a essayé de proposer des solutions à ces dernières pour améliorer leur apprentissage et trouver quelques solutions, qui leur permettront de corriger les erreurs rencontrées à l'écrit, et de ne plus les reproduire. Nous avons proposé des exercices d'amélioration en grammaire ; qui comportent des exemples de chaque erreur commise par ces apprenants, afin de pouvoir les corriger. Ces exercices peuvent être une démarche de résolution de situations problèmes chez ces apprenants, et cela en s'appuyant sur leurs compétences et leur participation active. Suivis d'une grille d'évaluation qui permet d'assurer l'acquisition de nouvelles connaissances dans laquelle l'enseignant va présenter des critères de réussite (Respect des règles, Construction de phrases, Structuration du texte, l'accord entre les éléments d'une phrase, etc.) qui vont assurer leur apprentissage.

Conclusion générale

Dans cette recherche portant sur l'identification des erreurs grammaticales commises par les apprenants de terminal langue étrangère, promotion 2015-2016, nous avons tenté de chercher les facteurs qui provoquent la commission de ces erreurs.

Notre méthode est descriptive; nous avons décrit, expliqué, analysé et finalement interprété les résultats en nous appuyant sur un corpus de 164 énoncés erronés.

Nous avons observé que l'erreur est toujours constante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En cherchant la maîtrise de la langue étrangère, l'apprenant les commet, d'ailleurs dans notre travail, nous avons constaté, dans les productions écrites des apprenants, des deux lycées d'Ain El Hammam, que les cas d'erreurs les plus fréquents lors des rédactions sont : l'omission, la confusion, l'addition et la répétition des éléments; les erreurs d'accord ; de conjugaison, etc. Cela est dû au fait que l'apprenant est conditionné par sa langue maternelle le kabyle et la langue de scolarisation l'arabe, c'est-à-dire par la grammaire intériorisée du kabyle et de l'arabe en même temps qu'il est confronté à de nouvelles difficultés venues de la langue cible, une grammaire qui n'est pas encore intériorisée.

Cependant repérer les erreurs des apprenants lors d'apprentissage d'une langue étrangère est inévitable. Ceci permet de mieux se situer par rapport à son apprentissage afin d'utiliser correctement la langue apprise.

Actuellement, nous constatons qu'enseigner la grammaire ne peut se limiter à apprendre à l'élève comment lire et écrire, ni uniquement à lui apprendre à manipuler correctement cet outil de communication qui est la langue, mais c'est essentiellement lui apprendre à réfléchir sur le fonctionnement de celle-ci dans les différents contextes discursifs envisagés en classe de F.L.E.

En plus l'enseignement/apprentissage de la grammaire doit être au service des besoins des apprenants, pour que ceux-ci arrivent à assimiler leurs cours de grammaire. Autrement dit, aucun savoir grammatical ne peut être efficace et utile sans une prise en compte des besoins des apprenants.

Nous avons remarqué aussi que les erreurs ne sont pas dues à une mauvaise prise en charge de ces apprenants au primaire, mais elles relèvent de manque de concentration ou des causes psychologiques des apprenants : motivation, mémoire, manque de concentration, fatigue, etc.

En effet, intégrer l'erreur dans un dispositif pédagogique d'enseignement et d'apprentissage d'une langue est une stratégie inévitable. Ceci permet à l'apprenant de mieux se situer par rapport à son projet de maîtrise linguistique et parvenir ainsi à réguler ses apprentissages en vue d'utiliser correctement la langue cible.

En réalité, une erreur correspond à une connaissance, certes parfois mal utilisée mais elle représente un savoir en cours de construction. Dans ce sens, GERRAR DEVECCHI souligne qu'un savoir ne s'accumule pas, mais se construit en ajustant de nouvelles connaissances à partir de ruptures successives dans un processus d'apprentissage, où l'enseignant doit amener l'apprenant à réfléchir sur ses difficultés et l'aider progressivement à mobiliser son activité métacognitive.

L'expression écrite étant une compétence terminale complexe où l'apprenant doit réinvestir ce qu'il a acquis comme compétences linguistiques intermédiaires (savoir, savoir-faire) tout au long d'une séquence d'apprentissage.

En classe de français langue étrangère, la correction des erreurs est une pratique enseignante, qui est bénéfique pour l'enrichissement des apprentissages, si l'enseignant sollicite la participation de l'apprenant dans cette activité scolaire.

En outre, l'amélioration des écrits des apprenants se fera par le biais des activités d'entraînement diversifiées, guidée par l'enseignant dans la classe de langue étrangère et qui visent essentiellement le passage des apprenants de la production d'énoncés rudimentaires (phrases correctes) à une expression écrite bien élaborée.

Enfin, comme nous venons de le voir dans cette modeste recherche, le domaine de la production écrite est un long apprentissage qui s'achève quand l'apprenant parvient à bien formuler sa pensée par écrit.

Bibliographie

Ouvrage :

- AOUADI, Seddek, CORTES, Jaques, KADI, Latifa, 2008, *Langues, cultures et apprentissage*, éd. Gerflint, Algérie.
- BERTHIER, N. 1998, *Les techniques d'enquête, méthodes et exercices corrigés*, éd. Armand Colin, Paris.
- BESSE, H. PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hâtiers, Didier, 1991.P12.
- BESCHERELLE, 1987, *la grammaire pour bien écrire*, Hatier-Paris.
- BLANC, Michel, 1998, *concept de base de la sociolinguistique*, Paris, Ellipse, P.178.
- BLED, Édouard, BLED Odette, 2010, *Le bled*, éd. Hachette, Paris. FRANÇOIS, Frédéric, 1974, *L'enseignement et les diversités de grammaire*, éd. Hachette, Paris.
- DUBOIS, Jean, LAGANE, René, 1995, *grammaire*, éd. Larousse.
- DUBOIS, Jean, DUBOIS-Charlier François, CLAUDE, Kannas, 1995, *orthographe*, éd. Larousse.
- LEGANE, René, 2008, *Grammaire*, livres de bord, éd. Larousse, Paris.
- LEGANE, René, 2008, *Difficultés Grammaticale*, livres de bord, éd. Larousse, Paris.
- MAHOMOUDIAN, M. 1997, *Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue*, éd. P. U. F, Paris.
- Porquier, Rémy, FRAUENFELDER, Ulli, 1980, *enseignement et apprenants face à l'erreur*, IFDLM, P.36.
- NADEAU, Marie, FISHER, Carole, 2006, *la grammaire nouvelle*, éd. la chenelière Inc. Montréal.
- MARTINEZ, Pierre, 2002, *la didactique des langues étrangère*, colloque sais-je ? Paris, P.99.
- MACKAY.W.F. The description of bilinguisme, cité par BEZIERS. M. OVERBEK. M. V. 1956, *Le bilinguisme essai de définition et guide bibliographique*.P.51
- WEINREICH. U. cité par BEZIERS. M. OVERBEK. M. V.1931, *Le bilinguisme essai de définition et guide bibliographique*.P.5.
- WEINREICH. U. 1996, cité par Calvet. J. *sociolinguistique*, éd. P.U.F, P.23.

Dictionnaires :

- DUBOIS, J.1994, *Dictionnaire de la linguistique et science de langage*, éd. Larousse, Paris.
- DUBOIS, J. 1989, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas.
- DUBOIS, J.2002, *Dictionnaire de la linguistique*. éd. Larousse, Paris.
- Dubois, J. *Dictionnaire de linguistique*, éd. Larousse – Bordas, 2001, P.163.
- Le nouveau petit Robert, *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*, millésime, 2009, p 920.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, « *Dictionnaire didactique des langues*», Hachette, P.215.

Thèses :

- SAIL, Siham, 2010, *l'analyse de l'erreur lexico-sémantique dans les productions écrites d'élève du secondaire*, thèse de magistère en science du langage, université de Tizi-Ouzou, faculté des lettres et des sciences humaines département de français, Tizi-Ouzou.
- TABLLOUT, Nadia, 2010, *Difficultés dans l'utilisation du participe passé à travers une analyse d'erreur à l'écrit : Cas d'élèves de 3^e A.S.* Thèse de magistère en science du langage, université de Tizi-Ouzou, faculté des lettres et des sciences humaines département de français, Tizi-Ouzou.
- ZABOOT, T, 1989, *Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne, P.50.

Sites internet :

- ABDLHAMID, 2002, *pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français*, université de Batna, thèse de doctorat, université de Batna, P.35.
- CICUREL, F, 2002, « *la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction, une interaction complexe* ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en classe de langue. [http://aile.Revue.org/document 801.htm](http://aile.Revue.org/document%20801.htm).
- CUQ.J.P. (Sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, éd. clé internationale, P.117.
- CUQ, 1991 : *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Hachette, 99. Voir aussi Cuq 1992 : 7 et Cuq 2003 : 159.
- CUQ. J. P.1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier, P.41.

- GALISSON, R, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international.
- GERMAIN, Claude, 1998, Séguin, Hubert, *le point sur la grammaire*, Paris, clé international. Op. Cite. P32.
- GODENIR, Terwagne, 1992, « Au pied de la lettre : Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite »
- Groupe DIEPE, 1995 « *Savoir écrire au secondaire* », Pédagogies en développement, édition De Boeck université.
- http://www.strategicsinternational.com/41_biblio.pdf
- SELINKER, L. 1972 : « *Interlanguage* », *International Review of Applied Linguistics*X-3, 209-231.
- <http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/7928/b15248495.pdf>
- <http://www.uvp5.univparis5.fr/TFLR/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9600&Org=QUTH>
- <http://www.babelio.com/livres/Vecchi-Aider-les-eleves-a-apprendre/104455>
- <https://www.amazon.fr/Evaluer-sans-d%C3%A9valuer-G%C3%A9rard-Vecchi/dp/2011404215>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Consonne_rhotique
- Jean-Pierre Cuq, 1991, *le français langue seconde- Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.
- *L'enquête par questionnaire CLAUDE Javeau, 1982, éd. de l'université de Bruxelles 1982 p2.*
- PALLOTI, G. 2005, « *la classe dans un perspective écologique de l'acquisition* », Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en classe de langue. <http://aile.Revues.org :document1395.html>
- RABADI, Najib, 2010, « *L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens* ». *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, Vol.2, N°2, p.p. 163 – 177.
- TAGLIANTE, Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, P.192.
- VIGNER, Gérard, 2004, *la grammaire en FLE*, Paris, hachette, P.7.
- www.foti.ch/Erreur%20these%20Uni.pdf

Annexe

Correction des exercices proposés (pages : 88, 92)

Exercice 1

1. Ma tante va toujours chez le coiffeur le samedi matin.
2. Mon petit cousin grimpe toujours aux (ou sur les, dans les) arbres.
3. Je dînerai d'une petite soupe aujourd'hui.
4. Depuis qu'il a terminé ses études, il est apte à cet emploi.
5. Son père était furieux contre lui à cause de son comportement de la veille.

Exercice 2

1. On n'a guère envie de sortir de chez soi quand on entend tambouriner la pluie. (*Ne... guère*)
2. Ni l'un ni l'autre n'ont pu réussir l'examen final.
3. N'y aurait-il aucune personne qui serait prête à le défendre ? (*ne... aucun*)
4. Stéphane n'a plus besoin qu'on l'aide : sa jambe est maintenant guérie. (*Ne... plus*)
5. Ils n'ont trouvé rien d'intéressant ni rien d'utile. (*ne... rien*)

Exercice 3

1. Le morceau de musique a été créé dans le seul but de rappeler sa mère à un fils.
(Le complément direct précède généralement le complément indirect.)
2. En effet, l'imagination l'emporte largement sur la réalité dans cet extrait du roman.
modificateur.)
3. Céleste en vient à souhaiter malheur à Simone Blaudelle. En effet, elle espère que cette dernière, entraînée par le poids de sa poitrine, tombe dans la fosse d'orchestre.
(Le groupe adjectival complément du nom doit être placé à l'intérieur de la phrase syntaxique dont il fait partie)

Exercice 4

1. À la fin du roman *Germinal*, Étienne est abandonné des ouvriers parce qu'ils ont trop souffert de la grève et que leurs conditions de travail sont maintenant moins intéressantes. (On ne peut coordonner entre elles deux phrases déjà coordonnées à une première ; on peut cependant coordonner deux subordonnées.)
2. Souvarine est un personnage qui n'a ni amis ni (-) ennemis : il préfère vivre dans la solitude.
3. Dans *Salut Galarneau !*, François se sent à la fois révolté et soumis devant tout ce qui s'appelle autorité ou oppression.

4. À la fin du roman, Gervaise a perdu son emploi et elle ne peut plus compter sur les revenus de Coupeau. Il ne lui reste alors plus de choix : elle décide donc de se prostituer pour survivre. (Le deux-points appelle à préciser une conséquence.)

Exercice 5

1. Le **dénouement** de ce roman m'a quelque peu déçu.
2. L'**astronome** observe une comète à l'aide d'un puissant télescope.
3. Ce véhicule stationne sur un passage protégé il est en **infraction**.
4. Le cambrioleur a pénétré par **effraction** dans l'appartement.
5. Vous avez pris votre décision après mûre **réflexion**.

Exercice 6

1. Les bucherons ont abattu **cet** arbre parce qu'il était malade, mais ils laisseront **ces** vigoureux platane debout.
2. L'ermite avait passé toutes **ses** années dans une cabane au fond de **ces** bois.
3. **Quel que** soit le temps, Léon fait du vélo avec **ses** enfants **tous** les dimanches.
4. Le grand-père a soufflé **ses quatre-vingt** bougies et a reçu **beaucoup** de cadeaux.

Exercice 7

1. Ce jeune blanc-bec est insolent **envers (à l'égard)** personnes plus âgées.
2. Quentin affirme n'importe quoi ; il parle **trop**.
3. Le livre **dont** vous parlez est en tête des ventes de cette semaine.
4. La rue de Rivoli est une rue **passante** car les commerces y sont nombreux.

Exercice 8

Ce navigateur participe à **chaque** course ; **son** bateau a déjà fait **cinq** fois **le** Saint-Malo-New York.

Quel est le mot qui, dans la phrase précédente, indique de quel navigateur il s'agit ?

Réponse : **ce**.

Quel est le mot qui indique, de manière plus ou moins précise, le nombre de course auxquelles ce navigateur a participé ?

R : **chaque**.

Quel est le mot qui indique que le bateau appartient à ce navigateur ?

R : **son**.

Quel est le mot qui indique le nombre de fois que le bateau a fait le Saint-Malo- New York ?

R : **cinq**.

Quel est le mot qui indique qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle traversée de Saint-Malo à New York ?

R : **le**. (BESCHERELLE, 1987 :16-17).

Exercice 9

7. Brice, tu lui **reproches** toujours ses retards et tu **as** raison.
1. Comme Leila **fait** preuve d'une farouche volonté, tu l'**encourages** à persévérer.
2. Cette région **peut** paraître inhospitalière à ceux qui ne la **connaissent**
3. pas.
4. M. London **éprouve** une reconnaissance sans borne envers les maitres-nageurs qui l'**ont** sauvé d'une noyade certaine.
5. On ne **doit** pas s'appuyer sur cette rampe, elle **est** trop fragile et on ne **sait** jamais ce qui **peut** arriver.
6. Ton père, de qui tu **tiens** ta haute stature, **domine** encore toutes les personnes de son âge. (Bled, 2010 :149).

Exercice 10

1. L'avocat et son client se sont **donné** rendez-vous devant le Palais de justice.
2. Lorsque Marianne et Doris se sont **rencontrées**, elles se sont **souris**.
3. Les professeurs se sont **déclarés enchantés** par les résultats de leurs élèves.
4. Ces jeunes filles se sont **promis** de retourner en vacance ensemble.
5. Les cueilleurs de fruits se sont **fait** payer leurs heures supplémentaires.
6. Les parachutistes se sont **assurés** du bon fonctionnement de leur matériel. (Bled, 2010 : 151).

Exercice 11

1. Avez-vous déjà rencontré **des hommes** parlant le chinois et le japonais ?
2. Perçant le dallage, les **plombiers préparent** le passage de ses tuyaux.

3. Nous avons reçu **des messages alarmants** de nos amis martiniquais; un cyclone s'approcherait des côtes.
4. **Affamés et terrifiants, les lions** s'est jeté sur sa proie.
5. **Ces enfants imprudents se sont brûlés en jouant** avec des allumettes. (Bled, 2010 :154)

Exercice 12

1. **ces** véhicules sont équipés d'un GPS; **c'est** un dispositif qui permet de s'orienter plus facilement.
2. Chaque vendredi soir, à la sortie des bureaux ; **c'est** la bousculade habituelle ; chacun va retrouver sa famille **ou ses** amis.
3. Le chercheur **s'est** malheureusement trompé dans **ses** calculs ; il devra reprendre **ses** expériences.
4. Luca **s'est** découvert une nouvelle occupation; écrire ses souvenirs d'écolier.
5. En voulant retourner **ces** saucisses, Paulin **s'est** brûlé la main.
6. Hélène **s'est** équipée d'un nouveau modem pour mieux recevoir **ses** messages. (Bled, 2010 :152).

Exercice 13

1. il n'**est** pas exclu que **j'aie** la possibilité de me faire embaucher.
2. Il **est** de règle que les handicapés **aient** des places réservées.
3. Mireille n'**est** pas étonnée que Caroline n'**ait** pas supporté le climat tropical **et** qu'elle **ait** pris le premier avion pour retourner.
4. Il n'**est** pas concevable que l'organisation de cette manifestation **ait** connu de telles défaillances.
5. Les ostréiculteurs regrettent que la vente des huitres **ait** été interdite.
6. Le bibliothécaire **est** un homme fort obligeant ; il a tenu à ce que **j'aie** accès à tous les ouvrages **et** que je puisse les consulter. (Bled, 2010 :151).

Exercice 14

1. **On** a toujours du plaisir à bavarder avec ceux qui **ont** les mêmes goûts que nous.

2. **On** entend la sirène du bateau qu'**on n'**aperçoit pas encore.
3. **On** arrivera avant la nuit si **on n'**est pas retardé.
4. Au refuge, tout sera fourni, **on n'**emportera donc ni draps ni couverture.
5. Par économie, **on n'**allume qu'un lampadaire sur deux.
6. Ces musiciens amateurs **ont** enregistré leur premier disque et **on** leur prédit un grand avenir, s'ils **ont** le souci de toujours soigner leur orchestration. (Bled, 2010 :152)

Exercice 15

Un incendie, **un** tissu, **une** cargaison, **une** fanfare, **un** individu.

Une tragédie, **une** vertu, **un** diapason, **un** barbare, **une** entrevue.

Un stratège, **une** tomme, **une** estafilade, **une** guitare, **une** fourrure.

Un sortilège, **un** tome, **une** croisade, **un** cigare, **un (une)** faux.