

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

UNIVERSITE MOHAMED EL BACHIR EL IBRAHIMI

BORDJ BOU ARRERIDJ



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réaliser en vue d'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique du FLE

Thème

L'analyse des erreurs de la grammaire en production écrite
dans une classe de FLE

Cas des élèves de 5AP

Présenté par :

- Benkhalfallah Mohamed Amine
- Dris Fares

Encadré par :

Mousli Moussa

Soutenu publiquement le : 06/10/2019

- Barouchi Mustapha
- Mousli Moussa
- Bramki

devant le jury composé de :

Président
Directeur du mémoire
Examinatrice

Année universitaire : 2018 / 2019

Remerciements

Nous voulons remercier, à travers ces quelques lignes, le Dieu tout puissant, pour nous avoir donné la santé et la volonté pour pouvoir accomplir ce travail.

Nous exprimons, par la même occasion, notre gratitude à tous ceux qui, par leur présence, leur soutien, leur disponibilité et leurs conseils judicieux, ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire de fin d'étude.

Nous commençons par remercier Mrs. Mousli Moussa, qui nous a fait l'honneur d'être notre encadreur. Nous saluons son aide précieux et son dévouement pour l'amélioration de ce travail.

Nous tenons d'autre part, à remercier les responsables membres du jury pour bien vouloir nous accorder leur temps précieux pour commenter, discuter et juger notre travail.

Enfin, nous ne pouvons achever ce mémoire sans exprimer notre gratitude à tous les professeurs de l'université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj, pour leur dévouement et leur assistance tout au long de nos études universitaires.

Benkhalfallah Mohamed Amine

Remerciements

Nous souhaitons remercier dans un premier temps le bon dieu pour tout.

Nous tenons à remercier tout particulièrement et à témoigner toute notre reconnaissance à MRS, MOUSLI MOUSSA pour le temps qu'il nous a consacré tout au long de cette période et pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêt qu'il nous a fait vivre durant ces mois, mais surtout pour sa compréhension et sa considération.

Nous remercions aussi, à cette occasion tous et toutes nos enseignants et enseignantes de l'université de Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj pour leur encadrement technique et moral, qui n'ont cessé d'apporter à nos personnes, nos remerciements s'adressent aussi aux responsables et les membres du jury, ainsi que le directeurs et les personnels de l'école de BOULAARSSE ALI à Medjana et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Merci !

Dris Fares

Dédicaces

Dédicace

A mes chers parents :

Quoi que je fasse ou quoi que je dise, je ne saurai point vous remercier comme il se doit. Votre affection me couvre, votre bienveillance me guide et votre présence à mes cotés à toujours été ma source de force.

A mes très chers frères et mes ravissantes sœurs

Merci de faire partie de ma vie !

« La reconnaissance est la mémoire du cœur. » H.lacordaire

Dris Fares

Dédicace

En témoignage d'amour et d'affection, je dédie cet humble travail à mes chers parents que nulle dédicace ne saurait exprimer mes sincères remerciements pour leur encouragement continu et inestimable.

Mes chers frères, ZOHIR et WALID et ma seule et unique sœur Imane pour leurs soutiens et encouragement.

Aux petits anges ,mes nièces et neveux Douaa, Rouya, Rihame, Yasmine, Ibtissem et Islam dont leur présence a toujours illuminé ma vie.

A tous mes ami(e)s ,je cite spécialement Mr Deffaf Imad Ramy, Douibi Imed eddine ,Mebarek Hamza, Trirat Hicham

“Le monde est si vaste et nous sommes si petits, mais unis par l'amitié, nous sommes des géants.”

Benkhalfallah Mohamed Amine

Table des matières

sommaire

| | |
|------------------------------|----------|
| Introduction générale | 7 |
|------------------------------|----------|

Chapitre I : L'erreur en grammaire du FLE à l'école primaire

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 11 |
| 2. Définition de l'erreur | 12 |
| 3. Le rôle de l'erreur dans la construction du savoir | 16 |
| 4. La polysémie de la grammaire | 19 |
| 5. Le système d'inter-langue des apprenants | 24 |
| 6. L'attitude de l'apprenant devant la grammaire | 26 |
| 7. Extension progressive du champ de la grammaire | 29 |
| 8. Conclusion | 31 |

Chapitre II : Les difficultés et obstacles dans l'apprentissage de la production écrite en FLE

| | |
|--|-----------|
| 1- Introduction | 34 |
| 2- De la compréhension à la production écrite | 35 |
| 3- Définition du concept de la détermination | 35 |
| 4- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE | 42 |
| 5- L'écriture en langue seconde et le rapport de l'apprenant à l'écriture | 51 |
| 6- Conclusion | 56 |

Chapitre III : Pour une évaluation formatrice de l'erreur en grammaire du FLE

| | |
|---|-----------|
| 1- Introduction | 58 |
| 2- L'analyse des erreurs | 59 |
| 3- Identification des erreurs | 65 |
| 4- Interprétation et analyse des erreurs | 67 |
| 5- Résultats de l'analyse | 70 |
| 6- Les stratégies d'apprentissage | 76 |
| 7- Vérification | 78 |
| 8- Conclusion | 89 |
| Conclusion générale | 91 |
| Bibliographie | 95 |
| Annexes | |

Introduction

Introduction générale :

Les didacticiens jugent favorable de placer La grammaire au cœur de l'apprentissage étant donné que c'est une activité de construction du savoir et c'est à partir des erreurs des apprenants que l'enseignant définit les difficultés à surmonter tout en évaluant leurs concepts initiaux.

En partant de ce concept qui dévoile l'importance que l'erreur s'occupe au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous jagerons à quel point l'intégration d'une pédagogie de l'erreur dans un dispositif de l'enseignement apprentissage pourrait contribuer à l'acquisition du FLE. Idem pour l'approche communicative qui prétendait qu'une connaissance communicative est satisfaisante sans connaissance suffisante de la grammaire. C'est dans cette contrainte et ces divergences des théories et des méthodes que nous allons démontrer la place qu'occupe l'enseignement apprentissage de la grammaire dans les différentes démarches en arrivant à partir de notre perspective à opter pour celle qui va apporter des remédiations adéquates aux erreurs de grammaire commises par les élèves en situation de production écrite.

En vue de bien mener notre recherche nous avons opté pour un corpus à l'instar des productions écrites en classe de 5^e année primaire. Étant le cycle sur lequel nous examinerons les erreurs de grammaire qui réapparaissent fréquemment chez nos élèves dans leurs productions écrites et dans les activités de fonctionnement de la langue qui entoure l'apprentissage (grammaire, conjugaison, orthographe). Donc c'est bien à travers cette activité de l'écrit que l'élève de 5^e année primaire est évalué, selon le niveau de réinvestissement des acquis linguistique et discursive. Ce qui fait que les compétences de l'élève de ce palier en expression écrite sont en dessous des acquis. Ce qui serait en cause c'est entre autres le niveau de la maîtrise de grammaire.

En effet, nous postulons que le traitement de l'erreur active le rôle de l'apprenant dans son apprentissage et donne une autre vision à l'enseignement apprentissage du FLE. Sachant que la grammaire est un « ensembles des règles d'usages qu'il faut suivre pour parler et écrire correctement une langue. » (Dictionnaire hachette, collection n° 11 ,2009) c'est dans ce contexte qu'on remarque un éclatement de la notion grammaire avec une variation de ce concept.

L'école primaire actuelle ne considère pas la grammaire comme compétence mais un simple auxiliaire linguistique à fin d'essayer à comprendre et/ou à s'exprimer d'une manière convenable dans une langue étrangère ce qui impose à l'élèves de 5^e AP à apprendre la grammaire systématiquement, pour qu'il arrive enfin à des compétences formelles de lecture et d'écriture.

Alors que, nous présumons que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire doivent être en service de la maîtrise de l'expression écrite mais d'une manière fondamentale , vu qu'une grande partie des apprenant éprouvent d'énormes difficultés d'apprentissage quand il s'agit de construire un texte cohérent qui s'appuie sur la bonne connaissance de la grammaire .ce qui fait à notre sens que cette difficulté résulte de l'ignorance de fonctionnement et l'incapacité chez les apprenants à utiliser correctement la grammaire , en particulier la détermination en langue française .

Est en partant de ce constat que nous allons tenter d'évoquer/ provoquer les déficits grammaticaux en particulier et en langue généralement. À savoir la détermination les adjectifs, la détermination par le complément du nom et la détermination par les relatives.

COMMENT L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE POURAIT CONTRIBUER A L'EVOLUTION DES EXPRESSIONS ECRITES DES APPRENNANTS ?

A partir de cette problématique et d'autres interrogations ci-dessous nous proposerons une remédiation aux écrits qui présentent des lacunes tout en cherchant à minimiser le volume des erreurs grammaticales commises par les apprenants en productions écrites, ceci en mettant à la disposition des élèves des dispositifs, des approches qui ont pour but d'améliorer l'apprentissage de la grammaire et particulièrement la détermination en langue française. Ce qui émane nos apprenants vers une meilleure cohésion de leurs écrits.

Dans la présente recherche nous essaierons de répondre aux interrogations suivantes :

- Quels sont les différentes erreurs les plus fréquentes à l'emploi de la détermination en FLE ?
- Quels sont les activités les plus pratiques à mettre en œuvre en classe du FLE ?

- Quelle stratégie pédagogique pour un savoir grammatical performant ?
- Quelle approche convenable pour tisser les liens entre l'apprentissage de la grammaire et l'expression écrite ?

Le but de ce travail est à la fois d'aider les élèves de 5AP en difficultés à s'approprier des compétences et des modèles grammaticaux qui interviennent à la cohérence et la cohésion de leurs expressions et / ou productions écrites en FLE. À partir de là nous avons proposé les hypothèses suivantes :

L'erreur est un mécanisme logique, un moyen et un indice de progression de l'apprentissage pour l'objectif d'implication des apprenants dans leurs processus d'écriture en langue étrangère.

L'amélioration des écrits des apprenants est possible, à travers une sensibilisation à la relation étroite entre l'apprentissage de la grammaire et la maîtrise de la production écrite.

Nous baserons dans le présent travail sur les productions écrites des apprenants en classe de FLE, selon une méthode qui consiste à analyser ces productions écrites d'un groupe de 35 élèves de 5AP en classe de FLE. À fin de trouver les difficultés et proposer des solutions adéquates pour les surmonter. Ceci à travers une consigne que nous demanderons aux apprenants d'écrire un petit texte descriptif sous forme d'un paragraphe **« écris un paragraphe de quatre phrases ou plus dans lequel tu parleras de ton métier de rêve. »**

Ce qui fait que notre mémoire s'articule en trois chapitres : le premier serait à propos de la grammaire et son statut à l'école primaire, la notion de l'erreur et son importance dans l'apprentissage du FLE et le deuxième sera en question les difficultés et les obstacles dans l'apprentissage de la production écrite en FLE. Tandis que le troisième porte sur l'évaluation formatrice de l'erreur en grammaire en FLE .

Ainsi notre travail vise à intégrer l'erreur comme une étape indispensable dans le processus de l'apprentissage du FLE.

Chapitre I

L'erreur en grammaire

du FLE à l'école primaire

I. Introduction :

Dans le présent chapitre, nous allons étudier la notion de l'erreur et son rôle indispensable dans le processus d'apprentissage du FLE.

C'est à partir de la place accordée à cette activité primordiale dans l'enseignement apprentissage du FLE que nous avons pris en charge de démontrer les erreurs grammaticales en FLE qui, à notre sens demeurent du non maitrise des fonctionnements de la langue cible.

A cet égard, nous traiterons les significations attribuer à la grammaire et sa place notamment dans les méthodologies d'enseignement ainsi que d'autres démarches pratique de la grammaire en classe de FLE.

II. Définition de l'erreur :

Les didacticiens trouvent que l'erreur « est écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de faute. »¹ Tandis que pour les pédagogues: elle reflète l'existence du savoir lacunaire, donc elle fait « partie du processus du traitement de l'information, c'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème c'est éventuellement le symptôme de dysfonctionnement cognitif ou tout simplement un état du processus de conceptualisation (...). »²

Tandis qu'elle se présente comme un outil effectif à l'analyse des modèles pédagogiques. Notamment dans le domaine scolaire où l'erreur est considérée comme une portion de l'apprentissage et une passerelle inévitable pour se construire des nouvelles connaissances.

Pour l'enseignant, c'est un dispositif servant à fournir des indications qui va lui permettre à évaluer les acquis de ses apprenants.

Pour l'apprenant, l'erreur est un instigateur de progression et même d'évaluation dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Pour le chercheur, elle est un moyen de côtoyer les processus cognitifs d'apprentissages et ses composantes.

1- Statut et typologie de l'erreur :

Après que l'erreur était toujours confondue avec la faute, en faisant toutes les deux références au sentiment d'y être trompé. Ce qui a fait que l'erreur à toujours été assimilée à cette notion de faute. Cependant, l'erreur se donne un nouveau statut en devenant par conséquent un dispositif pour enseigner. Rappelons que pendant les années 80, l'erreur était admise par rapport aux processus intellectuels mis en jeu, donc elle présentait une haute nécessité à la construction du savoir, car apprendre c'est « franchir agressivement une série d'obstacles. »³

De ce fait, nous allons tenter d'esquisser le rôle accordé à l'erreur dans les grandes conceptions théoriques, telle que : le behaviorisme⁴ et le constructivisme⁵ qui à leurs tours ont marqués l'histoire de la didactique des langues étrangères.

1 JEAN-PIERRE CUQ ,dictionnaire pratique du FLE, paris,ophryse ,2008,p82

2 FRANÇOISE RAYNAL, ALAIN RIEUNIER Pédagogie : dictionnaire des concepts, Paris, clés ESF, 1997.

3 JEAN PIAGET, cité par JEAN-PIERRE ASTOLFI, l'erreur est un outil pour enseigner ,1997.p98

4Théorie d'apprentissage qui s'intéresse au conditionnement du comportement,réponse par rapport à un stimulus, pour plus de précision voir :JEANNE GONAC'H,théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère P21,22,23,24,25 et 26,

2- L'erreur dans la théorie behavioriste :

Dans cet intitulé nous discriminons deux écoles de pensée sur la conception de l'erreur dans la théorie behavioriste.

Dans la première, on considère l'erreur comme étant un indice du mauvais choix du technique pédagogique. Les partisans de ce point de vue estiment que l'apprentissage d'une langue ne se fait pas à travers les erreurs, car selon eux c'est l'exercice structural est le moyen le plus développé en classe du FLE.

Néanmoins, la deuxième admet que l'erreur est un caractère inévitable et indispensable malgré les techniques mises en œuvre en classe en vue de réussir l'apprentissage, il est donc préférable de corriger instantanément ces erreurs et réaliser un rappel ou un renforcement (feed-back)

3- L'erreur dans la théorie constructiviste :

Comme une réaction au behaviorisme, le constructivisme considère l'apprentissage comme le processus de réorganisation des connaissances conflictuelles où l'erreur est un signe de difficulté qui doit être pris en charge afin de construire des nouvelles connaissances par les apprenants.

4- Les type de l'erreur :

Nous avons opté pour la typologie donnée par JEAN-PIERRE ASTOLFI, qui a relevé plusieurs facteurs depuis les erreurs des apprenants. Il différencie ainsi huit types d'erreur :

4-1- Des erreurs relevant de la compréhension des signes :

Souvent le choix des mots utilisés à fin d'introduire les consignes des activités en classe cause involontairement des malentendus où une mauvais compréhension du lexique chez , ce qui émane les apprenants à des erreurs du même genre .autrement dis que lors de l'exploitation des activités , les verbes d'actions tel que : (analyser ,interpréter et expliquer...etc.) présentent des problèmes pour une portion des élèves, puisqu'ils sont difficiles à appréhender ,ce qui empêchera l'élève à comprendre la question à laquelle il doit répondre .

5 Théorie d'apprentissage fondée sur le rôle que peut jouer l'apprenant dans la construction des savoirs. Cette orientation est privilégiée par JEAN PIAGER, LEV VYGOTSKI, JEOROM BRUNER, voir en ce sens JEAN-PIERRE CUQ (dictionnaire de didactique du français.)

4-2- Des relevant d'un mauvais décodage des règles de contrat didactique :

Afin qu'il réussisse son apprentissage, l'apprenant doit se comporter comme « un petit spécialiste. » ce qui affirme CHEVELLARD YVES : « l'élève se caractérise par le fait qu'il raisonne sous influence. »⁶ Une fois engagé dans le contrat didactique.

En outre, et à partir de sa vision sociologique, PHILIPPE PERRENOUD parle d'un « métier d'élève », au moyen duquel se trouvent décryptées les attentes quelquefois implicites des enseignants. Tandis que d'autres erreurs naissent par ailleurs, des difficultés des apprenants à déchiffrer les règles implicites d'une situation n contexte.

Pour orthographier le participe passé l'élève passe par les étapes suivantes :

Il quitta décourager, comme il peut dire : il quitter décourager.

Au lieu de dire :

Il quitta découragé.

4-3- Des erreurs certifiant des conceptions alternatives des élèves :

Identifiées aussi comme une représentation de l'élève envers des notions enseignées. Dans ce contexte, ASTOLFI déclare que : « comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves. »⁷ Ce qui a été partagée par BACHELLARD quand il affirme que : « l'esprit ne peut se former qu'en se réformant. »⁸

D'ici nous avons décidé de modérer nos pratiques scolaires, tant qu'il s'avère vrai que le fait d'apprendre ne signifie pas seulement : « (...) augmenter son stock de savoirs, c'est aussi et même d'abord transformer ses façons de penser le monde. »⁹ Par exemple l'enseignant peut recourir à divers procédés à savoir :

Faire discuter une autre conception d'un autre élève.

Affronter un conflit apparent et laisser les élèves en discuter.

4-4- Des erreurs dues au contrôle des opérations intellectuelles :

Nous parlons ici des différentes opérations qui ne sont pas valables à tout moment chez l'élève, ce qui fait que l'apprentissage se réalise à travers des étapes consécutives dans un long terme.

6 CHEVELLARD YVES, citée par JEAN PIERRE ,ASTOLFI,1996,P65

7 ASTOLFI ,JEAN-PIERRE ,1997 ,P73

8 BACHELLARD,GASTON,Cité par JEAN-PIERRE,ASTOLFI ,1997,p37)

9 ASTOLFI,JEAN-PIERRE.op.cit.,p73. 4 Ibid.,p76

4-5- Des erreurs résultant des démarches adoptées par les apprenants :

Lors d'une séance donnée l'apprenant fait appel aux différentes démarches et techniques par rapport à celle que l'enseignant escomptait.

4-6- Des erreurs liées à une surcharge cognitive :

La mémoire est au cœur d'apprentissage, à partir de son rôle incontournable lors de l'organisation des nouvelles informations. Autrement dit, elle n'est au point un système passif. À ce propos nous remarquons deux types de mémoire :

Mémoire de travail : caractérisée par la capacité et le temps limités de stockage des informations.

Mémoire à long terme : dotée d'une grande capacité de stockage et de conservation des nouvelles connaissances.

4-7- Des erreurs liées à une autre discipline :

Il est en sujet ici, de transférer des compétences d'une discipline à une autres. Ceci parfois est à l'origines des erreurs des apprenants. Ce qui rendu important de manipuler ce transfert de médiation tout en considérant le changement porter dans le cadre théorique.

4-8- Des erreurs venant de la complexité du contenu :

Les complexées des contenus d'enseignement pourraient être au centre des erreurs commises par les apprenants, qui s'avère non perçus dans les progressions disciplinaires adoptées en classe du FLE. Donc il faut clôturer le contenu et situer les difficultés, en vue d'une meilleure orientation pour les apprenants, en considérant le sujet didactique que le sujet psychologique.

4-9- L'erreur et sa contribution à l'apprentissage scolaire :

Les didacticiens ne considère plus l'erreur comme un point négative, mais au contraire, pour eux elle devient un moyen au duquel l'élève peut apprendre et progresser , ainsi, elle devient un objet de réflexion lors de une séance donnée , ce qui va permettre à l'enseignant et à l'apprenant de se situer à l'égard du processus d'enseignement-apprentissage .c'est à dire que le retour à l'erreur serait un dispositif efficace à l' aide de l'enseignant afin de mieux comprendre et comment que son apprenant réfléchit et apprend un langue étrangère « mieux nous comprendrons comment les étudiants apprennent, mieux nous enseignons. »¹⁰

10 BESSE HENRI,PORQUIER REMY,Grammaire et didactique des langues,Paris,Didier,1991,p179

C'est à travers le schéma spirale que l'enseignant analyse les apprentissages de ses apprenants, cette notion de 'spirale' était motionnée par Daniel Camp quand il avançait que celle-ci n'est pas « un cercle fermé mais une dynamique de vie, qui s'ouvre sur l'infini des possibilités de la créativité. »¹¹

Subséquentement, dans un processus d'acquisition du savoir-faire, savoirs ou de connaissances. L'erreur doit être définie par rapport au sujet à apprendre lui-même, afin de vérifier s'il a bien réussi à investir toutes les compétences qu'il a déjà maîtrisées préalablement, en termes de savoir-apprendre, savoirs, savoir-faire et savoir-être. Autrement dit c'est « qu'on travaille sur les erreurs du sujet par rapport à lui-même, au niveau fondamental du savoir- apprendre et du savoir- être. »¹²

III. Le rôle de l'erreur dans la construction du savoir :

Lors de la construction du savoir l'enseignant est appelé à accompagner les apprenants et de les aidés à comprendre les moments difficiles (moments de dysfonctionnements, moments de reconstructions) que supposent tout un processus d'apprentissage. Or de leurs donner la capacité d'agir en vue de mobiliser effectivement son activité cognitive. Ce qui fait que l'apprentissage se définit comme un processus qui s'accomplisse en accordant de nouveaux liens aux structures initiales des apprenants, non pas en accumulant des connaissances.

Donc l'erreur n'est parfois que connaissance mal utilisée par l'élève sans avoir nier qu'elle présente un savoir en cours d'acquisition et/ou d'appropriation, dans ce perspective Gérard De Vecche souligne qu'il s'agit de « faire avec pour aller contre ».

Dans le but de détecter et repérer les erreurs, l'enseignant analyse les productions écrites étant donné qu'elle présente un indice concret de difficultés rencontrées de la part des élèves, au même temps qu'elle présente un facteur indispensable dans l'apprentissage, c'est ce qui affirme Daniel Descomp « (...)si je te suivais pour mieux te précéder, si d'abord, je laissais s'exprimer ton cœur et ton esprit avant de te parler moi-même la langue des savoirs et si nous prenions les erreurs pour moteur et pour jeu dans les apprentissages.»

Dans ce contexte, GERARD DE VECCHI soulignait que « susciter le désir, ce n'est pas manipuler la réalité pour la rendre attractive, c'est s'appuyer sur cette réalité et la faire entrer dans un projet. » c'est-à-dire que c'est à partir des erreurs des apprenants qu'on peut identifier les obstacles et les dépasser afin d'amener l'élève à construire son propre savoir à

11 Notion signifie que la progression se fait en boucles ouvertes jalonnées de reprises ponctuelles pour consolider les apprentissages et, pour plus de précision consulter l'ouvrage de DESCOMPS DANIEL : La dynamique de l'erreur.)

12 DESCOMPS DANIEL, La dynamique de l'erreur, Hachette/Education, Paris, 1991, p47.

travers ses propres efforts. Ce qui émane à signifier les apprentissages et les différentes stratégies didactiques en classe du F.L.E, pour amener l'élève à comprendre la relation étroite entre l'apprentissage et son usage dans les productions écrites. Ce qui va avec la deuxième hypothèse que nous avons battue au début de ce travail de recherche.

1- La grammaire en classe du FLE :

La grammaire était considérée comme une activité primordiale et incontournable à l'apprentissage d'une langue étrangère vu qu'elle a occupé le rôle de la reine pour plusieurs années mais avec l'arrivée des années soixante et soixante-dix, elle a connu un recul qui touché sa valeur. Aujourd'hui, cette activité est entrain de revenir plus solide et en force dans la classe du FLE, étant une composante indispensable à l'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère. En ce perspective la grammaire « est conçue comme étant un outil au service de l'enseignement/apprentissage d'une langue, le français en l'occurrence. »

Ça qui fait que, la notion de la grammaire consiste à la fois sur la précision des conditions d'usage bienséant de la langue et sur la description de cette dernière.

Tandis que, cette notion contient une dimension perspective qui vise rappeler à chaque reprise, les règles et les conditions de son usage en vue de produire des productions et des énoncés intelligibles et correctes.

En effet, et à cause de l'évolution des conceptions de la grammaire au cours des années et à travers l'histoire de l'enseignement- apprentissage des langues. Nous allons commencer d'abord à voir, quelle place est accordée à cette composante dans ces différents courants méthodologique ? quelle signification donnée à cette notion au sein de cette variété des approches, méthodes et contenus didactique du FLE ?

2-1- Les différents courants méthodologiques en didactique de la grammaire du FLE :

Ici, nous allons suivre l'évolution du langage grammatical dans les différents courants qui ont joué un rôle important à la progression de l'enseignement des langues étrangères à travers l'histoire. Les uns en séparation avec la méthodologie antécédente, les autres se présentent comme une adaptation de ceux-ci aux nouveaux besoins des apprenants. De ce fait, nous arrivons à une synthèse à-propos des méthodologies principales de cet apprentissage.

2-1-1 La méthodologie traditionnelle :

Citée aussi sous le nom de la méthodologie grammaire-traduction, là où la langue est vue comme une composition d'exceptions et de règles que nous traitons dans des textes. Néanmoins, la primauté a été plutôt associée aux formes littéraires qu'aux sens des textes. Ce

qui fait que la notion de la grammaire a été enseignée d'une manière déductive. Cependant, le sens de la langue étrangère est souvent traduit à travers le recours à la langue maternelle.

2-1-2 La méthodologie directe :

Elle porte sur la pratique orale de la langue enseignée, donc il s'agit de centrer l'importance sur la prononciation tout en dépendant de la grammaire, chose qui amène l'enseignant à enseigner la grammaire d'une manière inductive par contre à la méthode citée auparavant, ceci à travers les supports et les exemples oraux présentés dans la classe, en focalisant sur la maîtrise de la langue étant donné que c'est un dispositif important de la communication. «La pratique orale, doit présider les règles grammaticales»¹³

2-1-3 La méthode audio-orale :

Elle apparaît comme en opposition aux méthodes précédentes. Cette méthode considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme une composition d'habitudes linguistiques, sous forme de mécanisme, développé par Bloomfield et ses disciples, la grammaire est apprise par analogie. D'une part « il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles. »¹⁴

D'autre part, « savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatismes. » ajoutait Christian Puren¹⁵.

Ce qui fait qu'ils ont opté pour la démarche inductive, en allant du particulier vers le général sans avoir expliqué des règles.

2-1-4 La méthode audio-visuelle :

Appelée aussi la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), elle consiste à utiliser l'image et le son. Pour l'apprentissage de la grammaire, cette méthodologie prône une méthode inductive à travers une observation du fonctionnement du discours en situation et sur leurs réutilisations dans autre situation, c'est ici que « le seul but de toutes pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation. »¹⁶

Cependant, elle porte sur la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale, autrement dit que l'élève acquiert des nouvelles structures à travers la répétition « (...) aucune description grammaticale n'est proposée à l'apprenant : après qu'il a été exposé aux nouvelles structures grammaticales. »¹⁷ Donc la grammaire est représentée « (...) Une composante

¹³ GERMAIN CLAUDE, SEGUIN HUBERT, Le point sur la grammaire, Paris, Clé International, 1998, p19

¹⁴ GUEBERINA 1965, Cité par GERMAIN CLAUDE et SEGUIN HUBERT, op.cit, 1998, p25

³ PUREN CHRISTIAN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé International, 1998, p302.

¹⁶ RIVENC PAUL 1981, Cité par CLAUDE GERMAIN et HUBERT SEGUIN, 1998, p25.

¹⁷ BOYER, HENRY, PENDANX MICHEL, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International, 2001, p203.

essentielle d'une démarche d'apprentissage globale (c'est ce que souligne le mot global, dans structuro-global audiovisuelle. »¹⁸

2-1-5 L'approche communicative :

Ou, la méthode fonctionnelle, elle a pour but d'amener l'élève à communiquer d'une manière effective en L2. Ce qu'il ne suffit pas pour Pierre Martinez, qui trouve que « de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. ».¹⁹

Dans la présente approche, la langue n'est qu'un moyen d'interaction sociale et que les besoins des apprenants sont traités en fonction de leurs objectifs. Donc il s'agit de provoquer et développer chez l'élève les compétences communicatives ; concept créé par Dell Hymes.²⁰

Ce qui nous émane vers une définition du processus de l'apprentissage « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. ».²¹

De ce fait, cette approche expose quatre traits de puissance : Un retour au sens : « le retour à la grammaire du sens » dans cette perspective J. Coutillon avançait que « l'apprenant devrait choisir la forme qui convient pour véhiculer sa pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise. »²²

- ❖ Une pédagogie moins répétitive : à travers l'utilisation des exercices de communication et moins d'exercices formels, toute en basant sur l'idée que, c'est en communiquant, qu'on apprend à communiquer.

- ❖ Centrer l'apprentissage sur l'apprenant : étant l'acteur principal dans le processus d'apprentissage.

- ❖ Des dimensions sociaux et pragmatiques de la communication : le but du cours de langue est les savoir-faire et non pas les savoirs.

IV. La polysémie de la grammaire :

Cette notion de grammaire a pour origine Grec « gramma », qui signifie lettre ou figure, elle « était l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface. »²³ À nos jours, la grammaire est liée au côté écrit de la langue et son orthographe, et le fait de la négliger

¹⁸ GERMAIN CLAUDE, HUBERT SEGUIN.op.cit.,p25

¹⁹ MARTINEZ,PIERRE,La didactique des langues étrangères,Paris,coll « Que sais-je ? », 1996

²⁰ Dell Hymes, Linguiste Américain,né le 7 juin 1927, il est aussi le fondateur de l'ethnographie de la Communication qui prend en compte les conditions sociales de production des échanges.

²¹ PUREN,CHRISTIAN. op.cit., p372.

²² COURTILLON JANINE, Cité par MARTINEZ PIERRE,,1996,p95.

²³ GERMAIN CLAUDE, HUBERT SEGUIN,Le point sur la grammaire,Paris,CLE International,1998, p4

expose les apprenants à des immenses difficultés en termes de l'apprentissage d'une langue. Ainsi au cours de l'évolution des différentes méthodologies, les pratiques grammaticales qui ont affecté le domaine de la didactique des langues étrangères, chose qui nous met face à une variation de grammaires et de métalangage grammaticaux qui renvoient aux théories linguistiques de référence qui ont marqué l'histoire de l'enseignement- apprentissage de la D.L.E.

En revanche, nous allons proposer quelques acceptions liées à la notion de grammaire et choisir celles qui nous aident à effectuer notre recherche au service de l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère.

1- Définitions de la grammaire :

Les différents sens attribués à la notion grammaire sont :

« Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelque fois de grammaire d'apprentissage évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. »²⁴

« La connaissance intériorisée que possède l'utilisateur d'une langue. Il s'agit d'une compétence : la compétence grammaticale. »²⁵

« L'art d'écrire et de parler correctement. »²⁶

« Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. »²⁷

« Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue. »²⁸

Afin de clôturer notre champ de recherche, nous reprenons la 1^e et la 4^e signification donnée par J.P. Cuq qui convergent vers l'élève et ses différentes représentations dans l'apprentissage de la grammaire, en ce perspective, Gérard Vigner affirme « qu'un enseignement grammatical ne pouvait, en effet être envisagé indépendamment de celui auquel il est destiné. » ...²⁹

24 CUQ,JEAN-PIERRE (sous la direction),Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,Paris,éd clé International,p117.

25 GERMA²IN,CLAUDE,Séguin,Hubert.op.cit.,p32.

26 BESSE HENRI,PORQUIER REMY,Grammaire et didactique des langues,Paris ,Hatier/Didier, 1991,p12.

27 CUQ,JEAN.-PIERRE,Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,Paris,Didier,1996,p41

28 Ibid.,p12

29 VIGNER GERARD,La grammaire en FLE,Paris,Hachette,2004, p7.

A la même égard, Gérard Vigner expliquait « la grammaire est en effet au cœur du langage, elle constitue la texture, le monde d'arrangement de suites sonores ou graphiques qui n'est accessible qu'au terme du temps de familiarisation suffisamment long (...). »³⁰

En outre, il s'avère très important et nécessaire de focaliser sur les défaillances et les besoins des apprenants, ainsi sur leurs raisonnements grammaticaux en vue de reformuler leurs connaissances, ce qui fait « qu'enseigner une langue ne consiste pas à programmer des machines, mais à s'adresser à des êtres humains dotés de savoirs, de compétences, portés par des motivations très variées. »³¹

Donc « il ne suffit pas de disposer d'une description convenable construite du français, d'une bonne méthode, pour être assuré de l'efficacité de la formation dispensée (...) »³² Affirmait Gérard Vigner.

Pour le but de comprendre la manière d'améliorer les méthodes d'enseignement, en s'appuyant sur la langue de l'apprenant qui présente à partir de notre sens une étape intermédiaire dans l'appropriation d'une langue étrangère en sujet (langue française).

2- Objectifs de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire :

A cause de l'importance donnée aujourd'hui à la grammaire aux classes de F.L.E, qui se base particulièrement sur des facteurs reliant aux apprenants, nous allons essayer d'abord de distinguer les différents types de grammaire.

3- Typologie de grammaire :

D'après : Michele Butzbach, Henri Boyer et Michele Pendax, les grammaires se classent en quatre types distincts : grammaires descriptives / grammaires pédagogiques / grammaires d'enseignement / grammaire d'apprentissage.

4- Les grammaires descriptives :

Elles représentent l'ensemble des règles qui conduisent la langue ou la parole telle qu'elles fonctionnent effectivement, par contre à la grammaire normative.

5- Les grammaires pédagogiques :

Elles sont des descriptions de la langue adressées à des apprenants, ainsi elles renvoient aux différents rôles de la compétence grammaticale de l'utilisateur de la grammaire,

30 Ibid.,p17.

31 Ibid.,p18.

32 Ibid.,p18.

autrement dit elles peuvent se présenter comme des recommandations pédagogiques ou d'ouvrage de référence qui ont pour objectif l'apprentissage de la grammaire.

En effet, « l'auteur d'une grammaire pédagogique a pour principal tâche non de rendre compte de la compétence d'un locuteur-auditeur natif idéal, mais de fournir un cadre relativement informel de définitions, de schémas, d'exercices et de règles qui puisse aider un apprenant à acquérir une connaissance de la langue et une certaine maîtrise de son utilisation.»

la transmission des savoirs en classe de F.L.E , ne se fait seulement par le contenu des leçons mais, aussi par l'interaction pédagogique et notamment par l'enseignant ,« L'enseignant est lui-même une grammaire pédagogique et sa propre connaissance explicite et implicite, de la langue étrangère, ainsi que la façon dont il investit dans ses pratiques d'enseignements, constituent une composante de la grammaire pédagogique(...) »³³

6- Les grammaires d'enseignement :

C'est l'ensemble des offres pédagogiques ou recommandations à l'instar du guide de l'enseignant et/ou les programmes de langue, en fait c'est la grammaire que l'enseignant transmet à l'apprenant.

Ces produits contiennent des différents types d'activités et d'exercices proposés aux apprenant en class du F.L.E

7- La grammaire d'apprentissage :

Elle renvoie aux connaissances de l'apprenant dans un domaine donné dans son apprentissage en déterminant d'une part des descriptions auxquelles l'élève est exposé et d'autre part des pratiques grammaticales distribuées en classe de F.L.E.

Il arrive qu'on la trouve sous d'autres appellations telle que : grammaire de l'interlangue de l'apprenant ou grammaire intériorisée de l'apprenant.

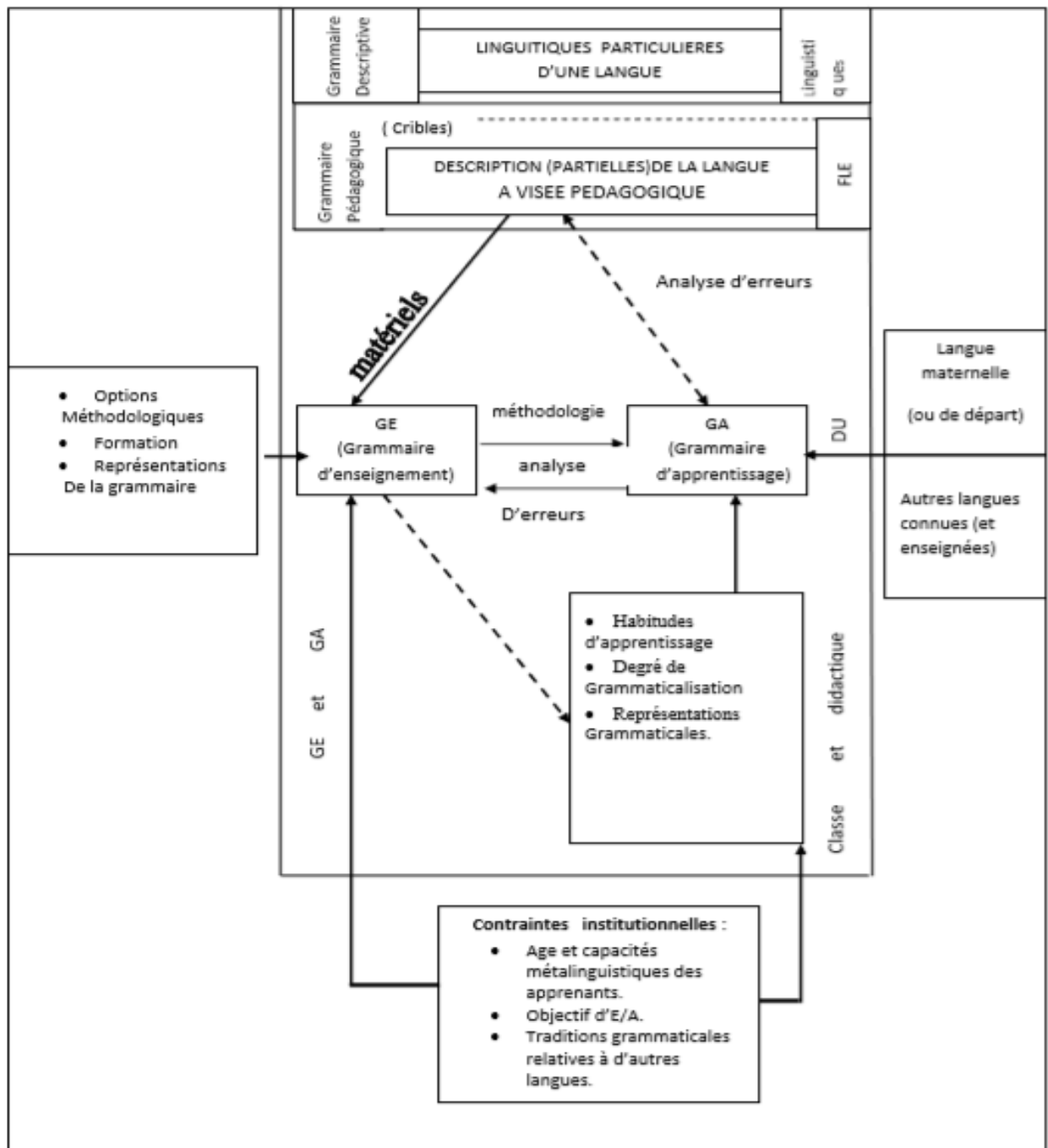
Cependant, nous allons fonder notre étude sur ce type de grammaire, en s'appuyant à la fois sur les erreurs de grammaire des apprenants en production écrite et essentiellement sur la fonction de la détermination, par le fait que les erreurs sont considérées comme étant des indices reflétant l'activité cognitive du sujet apprenant. Donc, elles se composent d'un ensemble des pratiques pédagogiques destinées aux apprenants en classe de F.L.E à l'instar des exercices, activités, et enseignement implicite ou explicite de la grammaire.

33 CORDER SPITT, Cité par BESSE HENRI et PORQUIER REMY,1991,p194.

a) Tableau récapitulatif des quatre types de grammaire

Afin de démontrer l'interrelation entre les quatre différents types de grammaire dans une situation d'enseignement-apprentissage scolaire, nous allons présenter le tableau réalisé par Henri Boyer, M Butzbuch et Michele Pendanx, qui résume cette interférence.

Interrelations des 4 types de grammaire dans la situation d'enseignement /apprentissage scolaire



V. Le système d'inter-langue des apprenants :

Le concept d'interlangue est développé par Henri Selinker en 1972, il reflète ainsi, le système la langue seconde ni au système de la langue première ni au système de l'apprenant qui ne correspond ni au système de qui ne correspond Cependant, SELINKER distingue cinq processus qui peuvent constituer l'interlangue de l'apprenant.

1- Les processus qui se basent sur la langue maternelle :

Ici, nous faisons appel aux différents propos des didacticiens qui se sont partis du fait que, c'est à cause du transfert de la langue maternelle que les apprenants commettent la plupart des fautes. Chose qui fait que la langue maternelle est jugée comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère.

D'autre part, certains auteurs comme Dulay Burt et Kraschen 1982, ont prouvé que ce constat est faux. Partant d'une l'analyse de productions spontanées d'un groupe d'élèves de langues maternelles différentes, ils sont arrivés aux résultats suivants :

Les erreurs commises par les apprenants sont à cause d'une insuffisance au niveau du développement du système de l'apprenant (inter langue) et non à l'influence de la langue maternelle. Autrement dit, le transfert de la langue première est une aide très efficace à l'apprentissage d'une deuxième langue et non un obstacle à l'apprenant.

2- Les processus qui se fondent sur les éléments de la langue seconde qui ont été appris et entraînés :

Afin de mettre la lumière sur ce point, nous citons l'exemple donné par Selinker suite à une étude faite sur un groupe d'étudiants qui apprennent l'anglais. Selon lui, en anglais on commence souvent par entraîner les élèves, à la forme contractée des verbes ('m', 're) au lieu de (am, is, are), car ces formes présentent des difficultés à comprendre, et dans la plupart du temps, les élèves n'arrivent pas à accéder à la forme développée, or si ces élèves apprennent en premier lieu ces formes contractées par la suite, ils n'auront pas certainement de problèmes pour les manipuler correctement.

3- Les stratégies de communication :

Concernant ce processus, nous soulignons que les apprenants débutants trouvent des difficultés à s'exprimer et ceci souvent en face des tâches difficiles voire même frustrante, dû qu'ils possèdent un lexique restreint et un nombre de tournures limités, identifiés par **Littlewood** 1984, sous le nom de « personnalité réduite ». Ce qui explique la raison pourquoi l'apprenant recourt à un certain nombre de stratégies que nous appelons stratégies de communication. Et parmi ces stratégies citées par **Selinker** :

Le fait d'éviter de dire certaines expressions par l'apprenant débutant, qui se sent en fait, incapable de les maîtriser dans la langue cible. Une autre stratégie, aussi très adoptée, est celle qui consiste à copier le stimulus. Autrement dit, dans une conversation entre un débutant et une autre personne, le débutant ne fait que répondre à un stimulus. Nous pouvons aussi mentionner que pour les bons élèves, ce stimulus est un moyen pour apprendre surtout quand la coopération se joue à fond entre celui qui apprend la langue ,et celui qui la possède dans la vie quotidienne ou en classe de F.L.E.

4- Les stratégies d'apprentissage de la langue seconde :

C'est l'ensemble des stratégies optées par les apprenants pour apprendre une langue étrangère. Pour que l'apprenant arrive à atteindre son objectif d'apprentissage qui consiste à s'exprimer correctement dans la langue cible .Ainsi, le but de tout apprentissage d'une langue est de parvenir à formuler des phrases personnelles et ceci n'est réalisable que si l'apprenant passe par certaines étapes qui sont aussi primitives dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à terme d'exemple nous soulignons l'étape de l'imitation qui est une phase essentielle dans l'apprentissage. En ce perspective, le chercheur LittleWood 1984, écrivait que « les apprenants ne peuvent pas passer d'un seul coup d'un état d'ignorance total à un autre de savoir parfait. En réalité, l'apprenant commence à utiliser les formes correctes jusqu'à arriver à une étape de maîtrise parfaite de la norme de ces formes. »³⁴

5- Les sur généralisations des phénomènes de la langue cible :

Dans le présent processus, il s'agit des différents dispositifs utilisés par les apprenants lors l'appropriation d'une L2.A ce sens, SELINKER donnait deux exemples tirés de l'enseignement de l'anglais :

Le premier exemple est à propos du **H** aspiré qui n'existe pas en français, ainsi les

34 William Littlewood, Cité par FRANCOISE CORMON, L'enseignement des langues : théorie et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992, p53.

élèves le prononce d'une manière aléatoire en le mettant à tort et à travers, toutefois ces surgénéralisations ont tendance à disparaître à travers les activités pratiques en classe de langue. Le deuxième exemple cité concerne le présent continu (he is going) qui diffère du présent dans la langue française, ainsi ces apprenants utilisent incorrectement ce temps, afin d'accéder à la langue normée.

Enfin, nous constatons que nombreuses recherches en didactique des langues ont illustré que l'interlangue est composée des règles de la langue cible, des traces de règles de la langue maternelle et des règles qui n'appartiennent ni au premier système ni au deuxième système. Leur principal objectif était de décrire les grammaires intériorisées par les apprenants lors de la production écrite, dans le but de préciser les propriétés et les modalités du développement de leur interlangue au cours de l'apprentissage de la L2.

VI. L'attitude de l'apprenant devant la grammaire :

S'intéressant à l'apprenant et à son processus cognitif lors de la construction de son savoir grammatical, ce qui place l'apprenant au centre de notre recherche. Malgré cela, le premier souci des enseignants dans la classe de F.L.E, consiste à utiliser des procédures explicatives mises aux niveaux et aux capacités des apprenants, aussi à la façon de traiter l'information linguistique que le professeur transmet à l'apprenant, en vue de favoriser un meilleur apprentissage de la langue étrangère.

De ce fait, nous essayons à travers ce passage d'évoquer les principaux facteurs qui influent sur les attitudes des apprenants à l'égard de l'apprentissage de la grammaire en F.L.E.

1-Les facteurs liés à l'apprenant :

En ce sens, notre objectif est de comprendre comment les apprenants eux-mêmes se situent par rapport aux apprentissages des langues. Car il serait très utile pour assurer une meilleure adaptation aux nécessités des apprenants.

1-1- Les facteurs culturels :

Disant que la grammaire est « *un objet culturel plus que scientifique.* »¹, GERARD VIGNER, met l'accent sur l'hétérogénéité des apprenants et la diversité de leurs attitudes dans le monde, et aussi au fil du temps. Également, il ajoute qu'il est nécessaire de tenir en compte le profil de l'apprenant par rapport à cette composante qui est placée au cœur des problématiques méthodologiques actuelles.

En effet, c'est le cadre scolaire qui précise cette attitude, en ce qui concerne nos apprenants au premier palier (l'école), l'enseignement de la grammaire est explicite. En outre,

d'autres publics dont la tradition scolaire et culturelle ne donnent pas une grande importance à la réflexion métalinguistique, ainsi, ils valorisent un enseignement implicite de la grammaire, permettant seulement aux élèves d'intérioriser un nombre limité de règles.

1-2- Les facteurs d'âge :

Un autre facteur incontournable et très important dans l'enseignement du FLE. L'âge des apprenants permet de différencier plusieurs catégories d'apprenants, suivant leur évolution intellectuelle ; capacité d'analyser et de réfléchir, en ce contexte la demande de l'explication grammaticale dépend aussi de cette variable.

1-3- Les facteurs cognitifs :

Ces facteurs participent aussi dans l'élaboration des attitudes des apprenants vis-à-vis la notion de grammaire. A ce sens nous discriminons deux types d'apprenants :

Des apprenants qui ont un sens d'observation et une aptitude de mémorisation plus importante, par rapport au deuxième type, qui pour eux l'apprentissage se limitent uniquement aux pratiques analysées en classe de langue afin de mémoriser quelques nombres de formes sans passer par aucune explication

2- Les formes et les démarches de l'activité grammaticale en classe de F.L.E :

Aperçu que l'énigme du terme « GRAMMAIRE », appliquée à l'apprentissage d'une langue étrangère, et face à la diversité des méthodes et des manuels ciblés sur la pratique de cette composante en classe de F.L.E, ainsi que le choix pédagogique qui doivent répondre aux besoins des apprenants, afin de leur aider à acquérir une compétence grammaticale, considérée actuellement comme une donnée immanente dans le processus d'enseignement/apprentissage, en ce sens H.BESSE et R.PORQUIER soulignent,

« Un savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement/apprentissage mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en œuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages. »³⁵

Pour cela, nous basons dans ce travail sur les démarches fondées particulièrement sur la découverte de l'usage des règles en différentes situations de communication, et sur les

35 BESSE HENRI,PORQUIER REMY ,Grammaire et didactique des langues,Paris,Hatier Didier,1991,P263

théories constructivistes qui vont assurer à notre sens à l'apprenant, un traitement grammatical des données acquises qui lui représente encore des difficultés, et ceci n'est efficace sans une implication consciente de la part de ce partenaire dans son projet scolaire.

C'est en conséquence, que ce changement de l'étude de la grammaire nécessite à notre point de vue une nouvelle réflexion pour le but d'adopter la meilleure approche qui tienne en compte les préoccupations et les besoins des apprenants. Chose qui nous a poussée à définir et à mettre l'accent sur les besoins des élèves avant de préparer un cours de F.L.E.

2-1- Grammaire implicite :

D'après GALISSON.R et COSTE. D, « *la grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammaticale, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes.* »³⁶.

Dans le même ordre d'idées H. BESSE et R. PORQUIER avancent que, « *la grammaire implicite est un enseignement inductif non explicite d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition.* ».

En outre, il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, et de les introduire dans différentes pratiques de la langue, ainsi, dans ce type d'enseignement, l'exercice structural est le moyen le plus efficace dans l'apprentissage.

2-2- Grammaire explicite :

Elle est « *fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves.* ».

Dans cette partie, l'enseignement-apprentissage en classe, est particulièrement systématique et concernent les descriptions grammaticales des différentes parties du discours de la langue cible.

De ce fait, il nous apparaît que ce type d'enseignement spécule en premier lieu, la prise de conscience par le sujet apprenant dans son parcours d'apprentissage d'une langue étrangère.

2-3- Grammaire inductive :

Elle désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, autrement dit que l'apprenant acquerra les règles à partir des supports ou des phrases données

36 GALISSON ROBERT, COSTE DANIEL, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, P254

par l'enseignant dans le cours en classe de F.L.E.

2-4- Grammaire déductive :

Par contre à la grammaire inductive. La grammaire déductive correspond à un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Cette grammaire exige l'activité intellectuelle des apprenants qui doivent d'abord observer les formes linguistiques avant d'excéder à l'étape de l'application de ces nouvelles règles. Toutefois, l'enseignant explique les règles de la grammaire qui vont être ultérieurement réinvesties dans d'autres tâches scolaires.

VII. Extension progressive du champ de la grammaire :

Auparavant, l'objectif de la grammaire était de permettre aux apprenants d'appréhender le fonctionnement d'une langue et son emploi dans le but de créer des phrases bienséantes.

Or, apprendre une langue, c'est « *d'apprendre à entrer avec un certain nombre de locuteur (natif ou non) de cette langue, par le moyen de phrases construites conformément aux normes de cette langue.* »³⁷ Subséquemment, il est question de forger des phrases correctes, et par conséquent de mettre en œuvre certaines règles. Tandis que, l'analyse de la grammaire a été principalement gardée à la phrase et c'est à partir des années 80, et sous l'influence de la vision pragmatique que nous avons vécu à une véritable augmentation du champ d'application de la notion de grammaire, d'où l'apparition de nouveaux modes d'analyses : grammaire de texte, grammaire énonciative et grammaire de discours.

1. La grammaire de texte :

Ou grammaire textuelle, ce mode d'analyse est apparu en réaction à l'analyse phrastique qui ne répliquait plus aux attentes de grand nombre de chercheurs qui s'intéressent à d'autres catégories d'analyse dans le cadre de l'enseignement des langues. Ainsi, cette grammaire étudie principalement la construction et le fonctionnement des textes qui renvoient aux différentes manifestations concrètes de l'activité discursive en classe de F.L.E.

Généralement, la grammaire de texte permet d'analyser les énoncés constituant un texte dans une perspective fonctionnelle ; donc il s'agit ici de définir les règles de structuration d'un texte, et aussi les éléments essentiels qui peuvent assurer sa cohérence.

2. La grammaire énonciative :

37 VIGNER GERARD, La grammaire en fle, Paris, Hachette, 2004, p35.

C'est une approche qui considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit (son degré d'implication dans un énoncé), par rapport à son interlocuteur ou destinataire, appelé aussi Co-énonciateur, et par rapport à la situation d'énonciation. Pour les grammaires énonciatives, tout énoncé doit contenir des indices, voire des traces permettant d'interpréter un énoncé. Donc la grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue.

3. La grammaire de discours :

Persuadée par la linguistique pragmatique et la linguistique textuelle, l'analyse de la grammaire s'étale aux énoncés qui composent le discours, de ce fait, elle permet de sensibiliser les apprenants aux différents mécanismes grammaticaux garantissant la suite d'un énoncé, et son inscription dans une situation d'énonciation bien déterminée et à visée précise. C'est aussi le support dans lequel l'apprenant peut développer sa compétence discursive.

VIII. Conclusion :

L'apprentissage du FLE est un parcours scolaire marqué essentiellement, par des étapes de bouleversements, de disfonctionnement du fonctionnement de la langue cible.

Donc, l'idée s'en charger de prendre en compte les erreurs des apprenants et de les analyser, est une étape obligatoire pour reprendre l'apprentissage à son point de départ et bien placer l'élève dans son processus d'enseignement-apprentissage.

Cependant, la valeur donnée à la notion de grammaire dans cet apprentissage s'avère très bénéfique pour s'approprier une langue donnée ainsi que des compétences nécessaires afin d'amener l'élève à une bonne maîtrise de la langue cible. Sachant qu'une utilisation juste de la grammaire est un aspect nécessaire de la compétence en communication, ce qui émane à

améliorer leurs productions écrites. C'est à partir de ce dernier point que nous allons souligner le deuxième chapitre dont en vue de soutenir les apprenants en difficultés à principalement accorder de l'importance à l'écrit, et particulièrement à son apprentissage en classe de français langue étrangère.

Chapitre II

**Les difficultés et obstacles
dans l'apprentissage de la
production écrite en FLE**

Introduction générale :

Il y a longtemps, la grammaire avait un rôle central dans la classe de FLE. L'enseignant était le maître qui donnait les règles suivies des exercices d'application basés surtout sur des phrases isolées, décontextualisées où le procédé principal était déductive-explicite. La grammaire était donc considérée

« À peu près (...) une discipline qui constituait pour (nos grands-parents) l'un des piliers de l'enseignement des langues »¹

Aujourd'hui la perspective par rapport à l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère a beaucoup changé. De nos jours, au centre du processus d'enseignement-apprentissage se trouvent les apprenants, ceux-ci étant invités à réfléchir sur la langue, le plus souvent à partir des documents fidèles, afin de privilégier l'apprentissage de la communication mise en situation.

Dans un contexte qui consolide de plus en plus la communication, on s'interroge sur la place que la grammaire occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère et plus précisément du français

¹ El Fitouri 2003:25.

I. Introduction :

La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction, ainsi que beaucoup d'obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une bonne production écrite. Ces difficultés et obstacles sont d'ordre divers : linguistique, socioculturel, épistémologique, psycho cognitif, affectif, didactique et pédagogique. Tous ont contribué à l'échec scolaire concernant cette discipline.

Concernant Ce deuxième chapitre, nous allons nous intéresser aux difficultés des apprenants en production écrite en F.L.E. Notre premier souci est orienté sur la fonction de détermination qui empêche nos apprenants au primaire de procurer des compétences grammaticales suffisantes afin de parvenir à produire des énoncés conformes à la norme de la langue cible et les difficultés rencontrés lors de l'apprentissage et la rédaction de la production écrite.

II. De la compréhension à la production écrite :

1- L'évolution de l'écrit :

Nous savons que l'écriture est un art, mais il nous semble important dans le processus enseignement-apprentissage que l'enseignant ait des connaissances liées aux règlements et procédures linguistiques tels que (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.) pour qu'il puisse exprimer sa pensée en signes graphiques conventionnels et pour agir efficacement dans ce processus, l'enseignant doit aussi avoir des connaissances sur sa spécialité afin qu'il soit mieux dirigée sa manière de communiquer avec l'apprenant, disons en simples mots que l'enseignant doit monopoliser la situation et dépasse l'apprenant par l'expérience et les savoirs.

Dans les pratiques en classes de FLE, l'enseignant informe l'apprenant par l'écriture et la communication des idées progressivement par la planification qui est un outil d'organisation, et comment savoir faire un plan de travail et apprendre à garder en mémoriser les connaissances d'autrui par la révision des écritures comme les textes qui sont un ensemble des termes constituant un écrit ou une œuvre.

III. Définition du concept de la détermination :

La détermination est une fonction fondamentale de la pensée, on détermine ainsi, un nom à l'aide des articles, des adjectifs déterminatifs, des compléments du nom déterminatifs, des appositions déterminatives et des relatives.

Aussi, ce mécanisme grammatical est développé par le linguiste **M.WILMET**¹ et qui correspond au mode de fonctionnement des mots, cependant le rôle de la détermination est, de « *préciser les limites de l'ensemble d'objets désignés par le nom déterminé* »².

1- Les fonctions de la détermination dans les grammaires :

1-1- La détermination dans la grammaire traditionnelle :

Dans la grammaire traditionnelle, seul l'article dans le syntagme nominal, qui consiste à déterminer le nom , ainsi cette conception a été contestée par les linguistes du 20^{ème} siècle qui ont montré que la détermination peut être aussi assurée par d'autres fonctions à savoir la fonction des compléments du nom, des adjectifs qualificatifs et des relatives .Cependant, ils l'ont définie comme suit « *la détermination est un mécanisme beaucoup plus important que ne le laisse penser sa*

1 **WILMET, MARC**, Cité par G .Siouffi et DV.Raemdonck,2007,p51.

2 **SIOUFFI, GILLES et Raemdonck ,Dan ,Van** ,100 fiches pour comprendre les notions de grammaire,Paris,Bréal,2007,p50.

limitation traditionnelle au syntagme nominale. Elle se trouve à tous les niveaux (...)' .Donc, le champ de la fonction de la détermination est étendu au- delà du syntagme nominal.

1-2- La détermination dans le fonctionnalisme :

La grammaire fonctionnelle à partir des travaux d'**A.MARTINET**², a proposé une autre conception fondée sur les classes de monèmes.

Ainsi, « *un monème en détermine un autre lorsque son apparition ou sa présence es sous la dépendance de ce dernier.* »³

De ce fait, nous soulignons que dans la grammaire fonctionnelle, la priorité est donnée au nom déterminé comme étant l'élément central et non omissible, dénommé noyau de la phrase et les diverses déterminations du noyau ; des satellites ou expansions du nom.

1-3- Détermination sélective et parenthétique :

S'appuyant sur le rapport de détermination, et son rôle dans la hiérarchie des monèmes dans l'énoncé, A.MARTINET distingue deux types de détermination : sélective et parenthétique.

Ainsi, dans le segment de phrase cité par A.MARTINET, « les grands garçons », la détermination par l'adjectif « grands » à une valeur sélective, autrement dit le choix de « grands » exclut de l'ensemble désigné tous les garçons qui ne sont pas grands.

D'autre part, dans l'énoncé suivant, « les garçons, grands et forts », la détermination par les adjectifs « grands et forts » n'a pas une valeur sélective, car le nom (les garçons) a été déjà déterminé par une adjonction à ce syntagme, d'où la valeur attribuée à cette détermination est, celle d'une parenthèse.

1-4- La détermination dans le distributionalisme :

En se basant sur les travaux de L.BLOOMFIELD, la grammaire distributionnelle est fondée sur un autre principe qui est, le mécanisme de commutation, en ce sens, les mots peuvent commuter entre eux s'ils appartiennent à la même classe.

1 Ibid.,p51.

2 A.Martinet Linguiste français (1908-1999),fondateur de la linguistique fonctionnelle, il est surtout connu par ses ouvrages :Economie des changements phonétiques(1955),Eléments de linguistique générale(1960) et la linguistique synchronique(1965).

3 **MARTINET,ANDRE**,Syntaxe générale ,Paris,Armand colin,1985,p112.

2- la détermination par le complément du nom :

Également appelé complément déterminatif, le complément du nom est un mot ou groupe de mots qui apporte une précision supplémentaire à un autre nom auquel il est lié par l'intermédiaire des prépositions ; c'est aussi une expansion du groupe nominal.

2-1- construction du complément du nom :

Parmi les prépositions qui accompagnent le plus souvent le complément du nom, nous distinguons : « à », « de », « en », mais nous pouvons trouver aussi, « par », « pour », « sans » etc...

2-2- nature du complément du nom :

Le complément du nom peut être :

- Un nom propre

Exemple : la voiture de Nassim est moderne. Dans cette phrase, la préposition « de » établit une relation entre deux noms (N1 et N2) ; appelée relation d'interdépendance.

- Un nom commun Exemple : un kilo de pommes
- Un groupe nominal (GN) Exemple :

Le gardien ouvre la porte du parc

- Un Pronom

Exemple¹ : Comprenez-vous l'importance **de cela** ?

- Un adverbe

Exemple : la soirée **d'hier**.

- Une préposition

Exemple : les voisins **de dessus** sont bruyants.

- Un verbe à l'infinitif

Exemple : la joie de **réussir**.

2-3- Le complément du nom et le sens des prépositions :

2-3-1- Qu'est-ce qu'une préposition ?

La préposition est un mot de relation qui relie un constituant de la phrase (complément du nom) à un autre constituant de la phrase. En général la préposition est vide de sens d'où on l'appelle « préposition vide », aussi, « *la préposition est un mot invariable qui sert ordinairement*

¹ GREVISSE, MAURICE, Précis de grammaire française (2^{ème} édition), Alger, Enal, p45.

à introduire un complément, qu'il unit, par un rapport déterminé à un mot complété.»¹, en ce sens, PIERRE CADIOT² affirme que la préposition est une catégorie du mot qui permet de construire un complément. A ce sujet, le même auteur écrit que les prépositions sont des mots polysémiques, et qui dépendent en fait du contexte dans lequel est émis le discours.

Toutefois, cet outil langagier est considéré d'une part, comme unité lexicale dotée de signification, et d'autre part comme un outil grammatical qui sert à déterminer une fonction grammaticale.

2-3-2- la préposition « de » :

Comme toutes les prépositions, la préposition « **de** », « sert à établir une relation de subordination entre des mots et/ou des syntagmes. »³

Considérée ainsi, comme la plus difficile à analyser, elle exprime des nuances de sens tels que :

A. L'appartenance et la possession :

Exemple : 1-la fille de directeur, 2-la maison de mon frère.

B. La matière :

Exemple : 1- un pull de laine, 2- une médaille d'or.

C. La qualité :

Exemple : une femme d'une grande bonté.

D. Le contenu :

Exemple : une cuillère à soupe.

E. Origine :

Exemple : la viande de bœuf.

2-3-3- La Préposition « À » :

Issu de la préposition latine (ad), cette préposition exprime plusieurs sens dans l'énoncé à savoir : le lieu, le but, le temps, le moyen, la manière et la caractéristique.

1 Ibid.,p225.

2 CADIOT,PIERRE,Les propositions abstraites en français ,Paris, Armand colin,1997

3 POUCEOISE, MICHELE, Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales, Paris, Armand Colin, 1998

Exemples¹ :

- Aller à Paris.
- Dire quelque chose à l'oreille.
- Rentrer à huit heures.
- Terre à blé.
- Jouer à la balle.
- Boîte aux lettres

2-3-4- La préposition « en » :

Elle peut aussi marquer plusieurs nuances à savoir :

A- Le lieu :

Exemple : il passe ses vacances en Afrique.

B- Le temps :

Exemple : il a terminé son travail en six heures.

C- La matière :

Exemple : une veste en cuir.

2-3-5 différenciation entre les prépositions « a », « en » et « de » :

Généralement nous employons la préposition « à » pour les noms des villes et la préposition « en » pour les noms des pays qui sont féminin, en ce sens nous dirons : à Paris, en Algérie, en Egypte et à Rabat.

En ce qui concerne l'opposition entre la préposition « à » et « de », nous employons « de » pour indiquer le contenu et « à » pour désigner la destination.

Exemples : une tasse de thé (« de » exprime le (contenu)), une tasse à thé (« à » exprime la (destination)).

Par ailleurs, nous distinguons parfois une relation entre « de », « à » ou « en » et ceci pour marquer la distance, la durée, la correspondance et la périodicité.

¹ GREVISSE, MAURICE, Le bon usage (11^{ème} édition), Paris, Duculot, 1980, p1118.

Exemples¹ :

- De Paris à Dakar.
- De jeudi à dimanche.
- De temps en temps.

3- La détermination par l'adjectif qualificatif :

3-1- Définition de l'adjectif qualificatif² :

Adjectif qualificatif désigne un mot que l'on joint à un nom ou un syntagme nominal pour le qualifier, pour exprimer sa qualité.

Exemple: Dans la phrase "cette vieille maison tient encore debout", vieille est l'adjectif qualificatif de maison.

3-2- Fonctions de l'adjectif qualificatif :

L'adjectif qualificatif a quatre fonctions : épithète, attribut du sujet, attribut de l'objet et apposé. En ce qui concerne notre recherche nous nous limitons aux deux premières fonctions rencontrées dans notre corpus.

3-3- L'adjectif épithète :

L'adjectif qualificatif épithète est lié directement au nom qu'il le précède ou qu'il le suit. A ce titre, M.WILMET écrit que « l'épithète désigne à proprement la fonction déterminative, qui est interprétable en termes de quantification et/ou de caractérisation. »³

3-4- La place de l'adjectif épithète dans le groupe nominale :

La place de l'adjectif épithète varie, certains adjectifs épithètes se placent toujours avant le nom, qu'on appelle adjectifs antéposés, et d'autres se placent après le nom, ce sont des adjectifs postposés, mais généralement tout adjectif épithète antéposé est susceptible d'être postposé s'il est bien sûr suivi d'une préposition ou d'un complément et vice versa, tout dépend de la situation de communication, ce qui crée d'énormes difficultés à nos apprenants qui ne maîtrisent pas encore comment bien placer l'adjectif épithète.

¹ Ibid.,p1150 .

² <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/adjectif-qualificatif/>

³ WILMET,MARC,Cité par GOES,JAN,1999

- **L'adjectif attribut du sujet :**

L'adjectif qualificatif peut aussi être attribut du sujet c'est-à-dire attribut d'un verbe être ou d'un verbe d'état.

4- La détermination par les relatives :

Également comme les adjectifs, les propositions relatives déterminent le nom, elles permettent d'ajouter à l'intérieur de la phrase des informations précisant le nom qu'elles déterminent, c'est aussi une expansion du groupe nominal. Introduites par des pronoms relatifs simples ou composés, ces dernières participent à leur tour à la cohésion textuelle.

Appelés aussi, des conjonctifs¹, en ce sens ils « *servent à rapporter, à joindre à un nom ou à un pronom qu'ils représentent une proposition subordonnée dite relative, qui explique ou détermine ce nom ou ce pronom.* »²

D'autre part, les pronoms relatifs simples (qui/que/dont/où) sont invariables en genre et en nombre, tandis que les pronoms relatifs complexes s'accordent en genre et en nombre avec l'antécédent.

4-1- Les fonctions grammaticales des pronoms relatifs (qui /que) :

En ce qui concerne la détermination par les relatives, nous allons présenter seulement deux fonctions grammaticales correspondants aux formes simples (qui/que) dont nos apprenants ne maîtrisent pas encore leur utilisation, quand il s'agit de produire des phrases correctes en langue cible.

- **La forme qui :**

Elle assure deux fonctions dans la phrase : la fonction sujet ou d'un complément

A- Qui, sujet :

Elle s'applique notamment à des personnes ou à des choses, par exemples :

- La fille qui dort,
- Les feuilles qui tombent.

1 Mot emprunté du latin conjonctivus et de conjunctus, part. passé de conjugere et qui veut dire: joindre ensemble
2 GREVISSE, MAURICE, Le bon usage (11^{ème} édition), Paris, Duculot, 1980, p597.

B- Qui, complément

Pour ce cas, le pronom (qui) est toujours précédé d'une préposition et peut aussi s'appliquer à des personnes ou à des choses personnifiées.

Exemples¹ :

- L'homme à qui je parle.
- Contre qui je lutte.
- L'ombrelle sur qui elle s'appuyait.

• La forme que

Elle peut être également sujet, attribut ou complément, comme elle s'applique à des personnes ou à des choses.

Exemples² :

- Ce que bon vous semblera.
- Le vieillard que je suis devenu.
- L'ouvrage que l'étudiant cherche.

IV. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE :

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, il ne faut pas perdre des yeux qu' :

« Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. »³

Face à un système d'une langue inconnue, le non-natif se sent démuné et sa tâche est, généralement, plus difficile.

En abordant la notion de surcharge cognitive dans le chapitre précédent, nous avons signalé que tout en rencontrant les mêmes problèmes que le locuteur natif, l'apprenti-scripteur en langue

1 Ibid.,p603.

2 Ibid.,p605 .

3 ALARCON, Magdalena Hernandez , « proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet-décembre 2001, p.4.

étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires :

- Difficultés linguistiques, particulièrement sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.

Dans une perspective cognitive, Tardif classe ces difficultés en deux catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales. Toutefois, dans le cas de la production, nous pouvons ajouter un autre type de connaissances déclaratives, à savoir : les connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde. Ainsi, nous pouvons ajouter aux difficultés liées aux connaissances déclaratives les difficultés référentielles.

1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives :

Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie, nous pouvons inclure les connaissances linguistiques et les connaissances socioculturelles.

1-1- Difficultés linguistiques :

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

1-2- Le lexique :

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

1-3- L'orthographe :

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe

entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

1-4- La morphosyntaxe :

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Étant le caractère différé de la communication écrite, la morpho- syntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

2- Difficultés Socio-Culturelles :

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

En plus des problèmes proprement linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en LE se heurte également à un autre type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle. Chaque langue a des conventions rhétoriques qui lui sont propre comme le soulignent Kubota et Lehner. Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente.

Dans le cadre européen de référence, cette compétence se définit comme : « *la connaissance*

et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. »¹, elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique qui a trait à la « *mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur.* »² risque d'affecter la qualité du texte à produire. Dans ce cas, en procédant à des transferts négatifs, le scripteur penche, généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

2-1- Connaissances référentielles :

Aux difficultés liées à la compétence socioculturelle et aux connaissances rhétoriques qui concernent le « comment écrire », s'ajoute :

« Le quoi écrire » qui a trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés.

Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur se doit d'activer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir le contenu de son texte.

En effet, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* »³ Comme le précise G. Vigner.

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Cette dernière contient, selon Kellogg, la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier d'une part, et la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages d'autre part.

Olive et al affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* »⁴, en précisant que : « *la qualité du texte produit dépend du niveau de*

1 Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005, P.93.

2 VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001, P.86.

3 Vigner, Gérard, Op.cit , P.81.

4 Olive et al, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », 1997, P.72.

connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique. »¹ .

Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées.

Par ailleurs, Tardif a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Dans ce sillage, nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autres le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

3- Difficultés liées aux connaissances procédurales :

Ces difficultés concernent le travail cognitif des scripteurs, elles renvoient au comportement adopté par ces derniers lors de la planification, la textualisation et la révision. Ce comportement se traduit concrètement par un certain nombre de stratégies telles que : l'élaboration d'un plan de texte, collecte d'idées sous forme de listes, suppression et/ou correction de mots, de phrases ou de passages, reformulation de phrases et/ou de passages, ajout de nouvelles idées, etc.

Dans notre travail, les difficultés cognitives ne feront pas l'objet d'une étude et d'une analyse pour les deux raisons suivantes :

- L'étude du fonctionnement cognitif du scripteur à travers l'analyse des traces que laissent les processus rédactionnels sur le brouillon et/ou les copies, ne nous renseigne que sommairement sur la stratégie rédactionnelle du scripteur. Cette étude nécessite l'élaboration d'autres dispositifs expérimentaux qui seraient plus pertinents telle que la technique de verbalisation.
- Même si les brouillons et les copies ne comportent pas de trace de planification et/ou de révision, ceci ne prouve en rien que les apprenants n'ont pas planifié ou révisé leur texte.

D'ailleurs, l'observation de copies des apprenants nous a permis de constater que pour la majorité des apprenants le processus de planification n'a laissé aucune trace. Quant au processus de révision, les apprenants n'ont pris en compte que certains à savoir : la lisibilité du message et son organisation en paragraphes.

Aussi, Les dimensions relatives aux aspects locaux et globaux d'un texte de qualité n'ont fait

¹ Ibid, P.72, 73.

l'objet d'aucune correction de la part des apprenants ; le premier jet a été repris tel qu'il est dans le deuxième jet.

En gros, disons que les apprenants rédigent leurs idées dans l'ordre de leur apparition et ne se soucient guère ni de la cohérence de leur texte ni de son adéquation avec la situation de communication dans laquelle il s'insère. La stratégie de ces scripteurs coïncide bien avec celle décrite par C.Bereiter et M.Scardamalia, à savoir la stratégie des connaissances rapportées.

La grille ci-dessous présente les critères et les indicateurs retenus pour analyser et déterminer les difficultés des apprenants dans leurs productions écrites.

b) Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite

| Critères | | Indicateurs |
|--|-------------------------------------|--|
| 1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives | | |
| 1-1- Difficultés linguistiques | | Lexique |
| | | Morphosyntaxe |
| | | Cohérence locale |
| 1-2-Difficultés socio- culturelles | 1-2-1- Incohérences pragmatiques | Respect de la consigne |
| | | Respect plan du texte |
| | 1-2-2- Incohérences énonciatives | Respect du temps de l'énonciation Le respect de la personne |
| 1-3- Connaissances référentielles | | Pauvreté et/ou richesse d'idée |

3-1- La planification :

D'une manière générale, il a été prouvé que les scripteurs en LE planifient moins que les scripteurs de LM. Préfontaine trace le parcours du scripteur expérimenté dans la phase de la planification comme suit :

D'une manière générale, il a été prouvé que les scripteurs en LE planifient moins que les scripteurs de LM. Préfontaine trace le parcours du scripteur expérimenté dans la phase de la planification comme suit :

- Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin ;
- Il juge de l'importance de chacune de ces idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires ;
- Il rature certaines idées de la liste.
- Il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'informations.

Pour les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Préfontaine les caractérise comme suit :

- Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
- Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
- Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux.
- Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

3-2- La mise en texte :

Selon Silva, le processus de textualisation en LE est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en LM.

Dans l'ensemble, la mise en texte en LE est plus difficile, plus laborieuse, moins productive et prend plus de temps. Les scripteurs en LE se caractérisent comme suit :

- Font beaucoup de pauses très longues ;

- Écrivent d'une manière lente ;
- Produisent peu de mots ;
- Utilisent beaucoup le dictionnaire.

En outre, dans les pauses de relecture, le scripteur novice relit les phases qu'il a déjà rédigées une par une en focalisant son attention sur la recherche des bons mots. Ceci, a pour corollaire la production de moins d'idées malgré le temps dépensé.

Quant aux scripteurs habiles, ils utilisent ces pauses d'une manière plus fructueuse. Leur intérêt est porté sur la pertinence des choix qu'ils ont entrepris vis-à-vis des paramètres de la situation de communication. Pour cela, ces scripteurs créent un dialogue intérieur afin d'apprécier ce qu'ils ont écrit.

3-3- La révision :

Réviser son texte c'est surtout le réécrire. Dans le cadre des recherches en LE, les chercheurs précisent, d'une manière générale, que les scripteurs de LE révisent plus qu'en LM et que beaucoup de stratégies de révision utilisées en LM sont aussi utilisées en LE.

Cependant, les scripteurs habiles et moins habiles se différencient dans cette étape par les objectifs de révision.

Le novice ne s'intéresse pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées. Lorsqu'il révisé son texte, il se focalise davantage sur les aspects de bas niveau tel le lexique, l'orthographe et la conjugaison. Par contre, le scripteur habile, tout en corrigeant les erreurs du bas niveau, s'intéresse davantage à la recherche de nouvelles idées, comme il contrôle si le texte rédigé est conforme avec l'objectif de départ. La révision, dans ce cas, a trait à la structuration du texte dans son contenu et dans sa forme.

En bref, disons que d'une manière générale les scripteurs qui réussissent le mieux sont ceux qui prennent en considération les exigences de la rédaction :

- Ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite,
- Ils savent alterner les phases de planification, mise en texte et révision.

Comme le précise Zamel, les apprenants comprennent bien ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent.

En impliquant plusieurs types de connaissances, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés aux scripteurs en particulier aux scripteurs de L2, qui le plus souvent ont besoin d'être

accompagnés et guidés aux différents niveaux de la compétence communicative : linguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique.

Ces Compétences sont en étroite relation. De ce fait, la compétence socioculturelle ne peut exister indépendamment de la compétence linguistique comme pour l'activation des processus et stratégies qui ne peut s'effectuer sans une maîtrise au minimum des connaissances linguistiques.

4- Les obstacles de l'écriture et de son apprentissage ¹ :

On considère le moment de l'écriture comme un temps difficile, durant lequel le scripteur construit des connaissances acquises antérieurement sur ce qu'il a vécu et aussi sur l'écriture elle-même. Il est vrai qu'écrire, c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette optique, il s'impose à l'esprit que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite détermine une situation d'apprentissage où les apprenants s'appliquent à utiliser leurs capacités linguistiques et stratégiques afin de s'initier dans la situation et pouvoir résoudre le problème soumis par la tâche.

Néanmoins, durant la production d'un texte, les scripteurs maladroits ou novices sont confrontés à de nombreuses difficultés, souvent d'ordre linguistique, socioculturel et stratégique. Le constat de ces difficultés a incité S. Plane à se pencher sur d'autres aspects qui rendent encore plus difficile l'activité de production écrite voire son apprentissage. Ainsi, l'auteur remarque l'existence d'"obstacles" qui paralysent le développement des capacités scripturales des apprenants. Selon l'auteur, ces obstacles renvoient à tout ce qui peut gêner l'acquisition d'une connaissance et/ou d'une compétence et peuvent être de type épistémologique, psycho-cognitif ou didactico-pédagogique.

V. L'écriture en langue seconde et le rapport de l'apprenant à l'écriture :

A partir des études récentes sur le processus d'écriture en langue seconde, beaucoup de chercheurs en didactique de l'écrit se sont intéressés à ces recherches pour bien comprendre en premier lieu les caractéristiques de l'écriture en langue seconde et précisément les aspects suivants : les caractéristiques des textes écrits en langue seconde, les processus d'écriture en langue seconde et le développement de l'écriture en langue seconde au niveau de la Phrase.

1 PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 49.

1- Les caractéristiques des textes écrits en langue seconde :

1-1- Des textes plus courts :

En général, les énoncés produits par les apprenants en langue seconde sont assez courts et les textes sont moins riches sur le plan informationnel.

1-2- Un vocabulaire restreint :

Les apprenants en langue seconde utilisent un vocabulaire assez restreint, d'où nous remarquons d'avantage des redondances lexicales dans leurs écrits.

1-3- Une syntaxe simple :

Les textes produits en langue étrangère se différencient clairement sur le plan syntaxique de celles produits en langue maternelle, selon les recherches faites par **Woodley**¹ qui a essayé de comparer deux textes informatifs, le premier était écrit par une étudiante française et le deuxième était élaboré par une étudiante en français langue seconde.

1-4- D'avantage d'erreurs :

En général, nous constatons qu'il y a davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle ; erreurs qui relèvent de plusieurs aspects (forme du texte, syntaxe etc...).

2- Les processus d'écriture en langue seconde :

2-1- Un temps de rédaction plus long :

De nombreux apprenants en langue seconde consacrent plus de temps à la rédaction, et ceci pour vérifier à chaque fois les règles de grammaire et d'orthographe des mots. Donc l'écriture nécessite un temps de révision suffisant, ce qui amène les apprenants à être plus lents dans ce processus.

2-2- Une compétence linguistique limitée :

De nombreuses études ont montré que l'apprentissage de l'écriture en langue seconde demande que le scripteur ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique. Toutefois les expériences menées auprès des étudiants en anglais langue seconde ont prouvé que la compétence linguistique affecte la qualité des productions écrites.

Ainsi, les apprenants qui ont des compétences linguistiques avancées en écriture réussissent mieux à transférer leurs compétences de leur langue maternelle à la langue étrangère.

¹ **WOODLEY**, Cité par C .CORNAIRE et PM .RAYMOND, 1999, p64 .

2-3- Le développement de l'écriture en langue seconde au niveau de la phrase :

Selon S.GAIES¹ 1980, le développement de l'écriture en langue seconde ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle.

Pour sa part, J.H-MONROE² 1975 et suite à son expérience menée auprès des étudiants en français langue étrangère, il a remarqué que les étudiants utilisent d'abord des phrases simples qu'ils coordonnent, ensuite ils recourent à la subordination et aux enchâssements.

A ce propos, GAIES ajoutait que le développement linguistique en langue étrangère suivrait la même trajectoire qu'en langue maternelle.

En conclusion, nous remarquons que les résultats obtenus des expériences et des recherches qui ont été faites sur des groupes d'étudiants ne pouvaient pas être généralisés, et que de nombreuses recherches restent à faire concernant le développement de l'écriture en langue seconde.

2-4- Le rapport de l'élève à l'écriture :

Comme nous l'avons déjà signalé, l'écriture est un moyen d'expression qui a longtemps été au centre des préoccupations des intérêts pédagogiques en particulier au collège ; phase transitoire entre les premiers apprentissages et le cycle secondaire.

C'est pourquoi, Barré de Miniac affirmait que « *l'écriture est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte Institutionnel.* »³

S'agissant d'un processus complexe et qui représente un enjeu incontournable dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E impliquant la mise en œuvre des savoirs des apprenants, car les difficultés et les blocages des élèves peuvent intervenir à tout moment au cours de l'apprentissage. En effet, d'une manière générale, écrire, c'est se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses désirs et ses conflits.

Allant plus loin dans sa réflexion, le même auteur souligne, « *qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres.* »⁴

Pour conclure ce point, nous dirons que l'écriture est en perpétuelle relation avec d'autres

¹ S,GAIES,1980,Cité par C,CORNAIRE et PM,RAYMOND,1999 ,p69.

² J .H,MONROE,1975,Cité par C,CORNAIRE et PM,RAYMOND,1999,p69.

³ BARRE DE MINAC,CHRISTINE,Le rapport à l'écriture :aspects théoriques et didactiques,Paris,PU septentrion,2000,p12.

⁴ Ibid.,p17 .

pratiques du sujet apprenant, qui met en action diverses opérations comme l'investissement des savoirs et de ses représentations sur la langue étrangère.

3- Les obstacles épistémologiques :

Ces obstacles épistémologiques se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit. Pour S. Plane ¹, les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se distinguent par deux particularités :

- Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion puise ses origines dans le fondement d'une ressemblance entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans ce sens comme un processus linéaire et irréversible.
- L'immutabilité du texte, dans ce cas, les scripteurs novices n'arrivent pas à concevoir les textes comme objet pouvant subir des changements constants. A partir de cela, il en résulte que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.

4- Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs :

Effectivement la production écrite constitue une activité de résolution de problème. De ce fait, il est incontestable qu'en termes d'opérations cognitives, la rédaction d'un texte présente des difficultés pour les apprenants, aussi bien pour détecter des problèmes que pose la rédaction d'un texte et le choix des stratégies à employer.

Par ailleurs, concernant l'affectivité, S. Plane, propose l'hypothèse selon laquelle la production d'un texte fait appel à un investissement affectif important de la part du scripteur, en soulignant qu'il serait très difficile pour lui de s'engager pleinement dans la production de son texte, dans la mesure où l'exécution des processus rédactionnels, notamment, le processus de planification et le processus de révision exigent une distanciation vis-à-vis du texte à produire. Il est important de rappeler que le scripteur novice agit d'une manière égocentrique et éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée.

5- Les obstacles didactiques et pédagogiques :

La production écrite est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne forment qu'une partie. En réalité, il s'est révélé évident que les représentations que les apprenants ont de

1 PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 50.

l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. A partir de cela, nous pouvons conclure que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, dépendants des pratiques pédagogiques.

Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent créer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, S. Plane en distingue trois :

- La centration sur les aspects locaux de la production d'écrits (orthographe, syntaxe, etc.) cette centration ou intérêt aura pour corollaire la centration des apprenants sur des questions d'ordre grammatical, au préjudice des aspects portant sur l'organisation globale des textes.
- Les pratiques transmissives qui s'ouvrent sur une démarche unique de travail et dont le but est de munir les apprenants de recettes pour bien écrire et/ou de procédés valables et applicables à toutes les situations.
- Les démarches d'enseignement basées sur une concordance entre l'ordre des opérations de l'écriture et l'ordre de leur apprentissage.

6- Obstacles et représentations :

La notion d'obstacle telle qu'elle est définie ci-dessus nous oriente vers la problématique des représentations qu'ont les acteurs de la scène pédagogique à savoir : l'enseignant et l'apprenant et sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage. Dans cette optique, parler d'obstacles,

C'est faire l'hypothèse qu'à l'origine des difficultés liées à la production écrite des représentations partielles ou fausses de la tâche scripturale ainsi que du résultat attendu (le produit ou le texte) c'est un savoir ou un savoir-faire décaler ou partiel.

Partant de cela, nous pouvons distinguer trois types de représentations :

- Des représentations qui ont trait à l'objet d'enseignement. Dans notre cas, l'écrit qui est un langage, ou une représentation de l'écrit comme langage, véhicule d'une communication et d'interaction, et comme un instrument de structuration de la pensée.
- Des représentations relatives aux tâches de production écrite tant du côté de son enseignement que du côté de son apprentissage. Cela répond à la question : « comment s'y prendre pour enseigner ou apprendre la production écrite ? ».
- Des représentations relatives aux modèles de textes qui nous permettent de se situer dans une problématique de l'interaction entre lecture et écriture.

VI. Conclusion :

Le deuxième chapitre prend en charge les obstacles et les difficultés de la production écrite en langue étrangère avec toute leur diversité, car ils ne se limitent pas à un seul domaine, mais englobent plusieurs secteurs : linguistique, socioculturel, syntaxique, connaissances référentielles, connaissances procédurales, etc.

Pour ce fait, nous allons nous appuyer sur la logique de l'apprenant dans l'utilisation de la fonction de la détermination en langue française que nous allons détailler dans notre troisième chapitre, et en particulier nous nous intéresserons davantage aux processus cognitifs adoptés par les apprenants dans la production écrite à savoir l'interlangue de l'apprenant, considéré comme étant une compétence provisoire qui doit être pris en charge par l'enseignant pour amener l'apprenant à accéder à la maîtrise de l'utilisation de la fonction de la détermination en expression écrite .

En outre, plusieurs didacticiens ont soulevé la complexité de la tâche d'écriture, « *qui n'est pas coucher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives* »¹

¹ FINET, COLETTE et GADEAU, JOSETTE, Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Paris, ED Hachette, 1991

Chapitre III

Pour une évaluation
formatrice de l'erreur en
grammaire du FLE

I. Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons focaliser notre travail sur la partie pratique, à travers une analyse des erreurs commises par les apprenants en expression écrite et particulièrement les erreurs relatives à la fonction de la détermination introduite par les compléments du nom, les adjectifs qualificatifs et les relatives.

Nous essayerons à travers ce présent chapitre de dévoiler le rôle positif que joue l'erreur dans le traitement des acquises des apprenants de 5^{ème} année en classe de F.L.E.

C'est à partir de notre connaissance de l'importance octroyée à cet outil dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E, que nous essayerons d'examiner son utilité comme moyen privilégié autant par l'enseignant que l'apprenant, dont l'objectif est d'aider et accompagnées ces apprenants qui ont une résistance à acquérir des compétences convenables afin de parvenir à une maîtrise de la langue étrangère en sujet.

II. L'analyse des erreurs :

À partir des années 60, l'analyse des erreurs est devenue une étape essentielle dans l'appropriation d'une langue étrangère développée, cette étape sert à expliquer, décrire et surtout à corriger les erreurs comme l'a signalée REMY PORQUIER. Ainsi l'erreur n'est plus considérée de la même façon, dû l'évolution qu'elle a subi jusqu'à nos jours, on est éventuellement passé d'une conception négative à une autre où l'erreur est considérée comme repère afin de dégager les difficultés des élèves. En profitant de l'analyse contrastive ¹, l'analyse des erreurs est envisagée comme un Supplément à cette démarche, de ce fait, « *Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent un bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète (...) l'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures.* » ²

En considérant les difficultés des élèves, l'analyse des erreurs suggère une nouvelle idée à propos de l'apprentissage des langues étrangères dans le but perfectionner ce dernier. Néanmoins, STREVENS noté que, « *l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits.* » ³

Le concept de l'erreur qui a été considéré comme un équivalent de faute dans certaines théories est actuellement devenue une partie indispensable dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

En effet, REMY PORQUIER note que cette action de faire le retour sur l'erreur participe d'une part à bien saisir le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et d'autre part de sélectionner les pratiques enseignantes les plus adéquates à la situation de la classe de F.L.E.

Dans le présent chapitre, nous avons opté à utiliser principalement les productions atypiques produits par des élèves de 5^e année primaire dans une classe de 35 élèves et dont le niveau est jugé identiquement moyen. Ces apprenants ont déjà acquis auparavant les notions de bases à propos du fonctionnement de la langue française, et ceci dans les classes précédentes.

1 Méthode qui consiste à faire des comparaisons de langues fondées principalement sur des descriptions linguistiques

2 STREVENS,P,1964,Cité par BESSE,H et PORQUIER,R,1999,p206.

3 STREVENS,P,1964,Cité par BESSE,H et PORQUIER,R,1999,p206

Vu que les erreurs commises par nos élèves sont des miroirs qui reflètent l'existence des difficultés à la fois de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire en F.L.E, ce qui fait que notre principal objectif sera essentiellement d'amener ces apprenants en difficulté à être autonomes dans les différentes étapes de leurs acquisition des savoirs, en les aidant à mieux s'approprier un savoir grammatical efficace en fonction des besoins constatés dans leurs écrits.

Etant donné que tout apprenant possède sa propre grammaire intériorisée ou comme il est nommé par d'autres chercheurs « interlangue » de l'élève et qui construit une étape intermédiaire relative à l'évolution cognitive que l'apprenant a atteint lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Chose qui nous a permis à estimer que cette démarche sera un dispositif efficace pour l'enseignant afin de contrôler ses apprentissages et de promouvoir ainsi, l'activité intellectuelle des apprenants qui est soumise constamment à des rectifications et des remédiations de la part de l'enseignant en classe de F.L.E.

1. Signification des erreurs des apprenants :

Ces erreurs commises par nos apprenants proviennent à notre sens du système linguistique qu'ils ont obtenu dans une période donnée dans leur parcours scolaire, ainsi, selon SPIT CORDER, ces erreurs ont une triple signification.

« D'abord pour l'enseignant, elles lui indiquent où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, deuxièmes elles fournissent aux chercheurs des indications sur le processus et stratégies utilisées par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue étrangère et enfin, elles présentent pour l'apprenant un procédé pour apprendre et une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. »¹

Par conséquent, cette nouvelle stratégie sera un vrai aide qui va encourager les apprenants à participer à l'appropriation de leur propre savoir, et ceci à notre point de vue est à cause du nombre d'apparitions d'erreurs systématiques signalées par le même apprenant. Dans ce perspectif, CORDER explique que la présence des erreurs systématiques implique l'existence des erreurs non systématiques, A cet effet, le premier type d'erreurs relève de la compétence et le second type de la performance, chose qui nous émane à distinguer deux catégories d'erreurs : les erreurs de compétence² et les erreurs de performance³. Ainsi, il paraît nécessaire dans ce sens de faire la discrimination entre ces deux concepts qui ont tendance à être confondus dans certaines situations, sachant que les fautes ne sont pas

¹ CORDER, SPIT, « *Que signifie les erreurs des apprenants* », in Langages n° 57

² Connaissance intériorisée par l'apprenant.

³ L'utilisation des compétences qu'on peut l'observer dans la réalisation des différentes tâches demandées à l'apprenant, il s'agit d'un savoir-faire en situation de communication.

significatives par rapport au processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1. Correction des copies :

Cette tâche demeure des stratégies didactiques incontournables à l'apprentissage d'une langue donnée, vu que sa pratique en classe de F.L.E autonomise de plus le rôle de l'apprenant et instaure ainsi, un dialogue entre l'enseignant et son élèves dans le but de réaliser une progression. Malgré cela, « *corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre, ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités.* »¹

Demeurant une pratique enseignante efficace en classe de F.L.E, à ce propos, DESCOMPS DANIEL explique qu'elle a deux fonctions indispensables qui sont : former et orienter

- Former :

Former « *c'est d'abord communiquer et accompagner, dans la construction des différents savoirs, en situation d'entraînement, et c'est aussi juger et certifier en situation d'épreuve* »²

- Orienter :

C'est à travers l'orientation, que l'apprenant sera capable à faire appel à d'autres Stratégies afin de parvenir à son appropriation de cette langue étrangère.

En adoptant le modèle présenté par DESCOMP DANIEL, nous allons solliciter aux élèves d'établir une « fiche d'erreurs » voir annexe 2 p114, qui serait un outil qui va les permettre de suivre leurs erreurs avec chaque correction d'expression écrite en classe de F.L.E.

Cependant, cette prise en charge de la gestion de ses erreurs permet à l'apprenant d'être responsable dans son processus d'apprentissage pour affiner ses capacités à communiquer ses savoir-faire et sa maîtrise de la langue étrangère.

En outre, au cours de la présente étape, nous allons identifier les différentes erreurs commises par nos apprenants de 5^e année primaire en matière d'expression écrite à propos de la fonction de la détermination en F.L.E. ainsi que cette procédure va amener l'enseignant à mieux comprendre les obstacles et les déficits des apprenants, en constituant ainsi un moyen efficace au duquel il saura jauger ce qu'il a pu transmettre comme savoirs et savoir-faire dans une séquence pédagogique.

1 ODILE et VESLIN, JEAN, Corriger des copies : évaluer pour former, Paris, Hachette/Education, 1992

2 DESCOMPS, DANIEL, La dynamique de l'erreur, Paris, Hachette, 1999, p105.

1.2. Description du corpus :

Dans notre analyse du corpus nous visons à toucher principalement deux étapes essentielles: la première étape consiste d'abord à relever les différentes formes d'erreurs correspondantes à la fonction de la détermination dans chacune des productions écrites des apprenants ensuite nous demanderons aux élèves de les classer dans une liste selon les trois formes de détermination que nous mettons sur le champs d'étude dans notre travail de recherche, ainsi il pourra remplir sa fiche d'erreur qui va lui permettre par la suite de suivre le processus de sa progression dans un projet didactique après chaque correction d'expression écrite en classe de F.L.E. Dans la deuxième étape, nous avons réparti les élèves en trois groupes, et chacun de ces groupes se chargera d'un seul type de détermination. Cette étape a nécessité trois séances, durée de chaque séance est (1h,30m).

Dans la première séance, nous avons expliqué notre démarche aux apprenants afin de les mettre dans le bain de notre travail.

Cependant, la correction des exercices se fait par les apprenants eux-mêmes qui s'entraident afin de retrouver la forme la plus appropriée parmi les phrases grammaticales transgressées. Autrement dit, l'apprenant prendra en charge de plus en plus la responsabilité dans la reconstruction de son savoir grammatical, ce qui fait qu sans lequel il n'arrivera pas à progresser son écrit.

A la fin de notre première démarche, nous avons pu classer les données de la manière suivante : les énoncés agrammaticaux sont marqués par un astérisque, qui renvoient aux catégories d'inacceptabilité, et d'autres énoncés grammaticaux mais qui présentent l'emploi des formes non pertinentes dans la situation d'énonciation de nos apprenants.

Pour aborder l'analyse de ces énoncés, nous avons appliqué la notion d'échelle d'acceptabilité utilisée par GUY FEVE pour l'analyse des erreurs dans son ouvrage, **Le français scolaire en Algérie**¹.

1.3. Les principes de notre démarche :

Pour réaliser notre démarche, nous avons posé en premier lieu, certains principes :

- Les erreurs apparues sont des indications de progrès et non pas des signes qu'il faut éradiquer des productions écrites des apprenants.
- Faire comprendre aux élèves que le savoir se construit par des tentatives et des erreurs ;

¹ FEVE,GUY,Le français scolaire en Algérie :pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage,Alger,OPU,1985

ces dernières étant un véritable témoin des processus intellectuels des apprenants en cours de structuration, et qui reflète leur grammaire provisoire à chaque étape de leur apprentissage.

- Appliquer une stratégie enseignante à travers une correction des erreurs par les apprenants eux-mêmes. Chose qui va impliquer, et amener l'élève à une réaction consciente envers ses raisonnements qu'il met en œuvre vers une meilleure appropriation d'une langue étrangère.
- L'enseignant a pour mission d'aider ses apprenants en difficulté à progresser et non seulement à pointer les erreurs et les sanctionner. Donc il doit être vu comme étant un facilitateur d'apprentissage par ses élèves. Sa place consiste ainsi, à Mettre ses apprenants en situation d'apprentissage concrète, pour qu'ils puissent parvenir à réfléchir sur le comment et pourquoi de leurs erreurs.
- Le travail de groupe est un facteur important de réussite dans une pédagogie de projet. A la fin de cette démarche et dans l'objectif de consolider les acquis des apprenants nous allons compléter la tâche des apprenants en donnant des exemples et des éclaircissements. Ainsi, les apprenants vont être capables à accéder aux différents mécanismes de la phrase qui compose son texte.

1.4. Les objectifs de cette démarche :

A travers cette stratégie, nous visons atteindre les objectifs suivants :

- 1- Réduire le taux des erreurs de grammaire en vue d'améliorer les écrits des apprenants (L'emploi de la détermination en langue française).
- 2- L'erreur, est un outil constructif qui fait progresser le mécanisme de l'apprentissage.
- 3- La correction des copies va permettre à l'enseignant de réguler sa démarche pédagogique.
- 4- Impliquer l'élève dans la correction de ses erreurs est une occasion pour l'apprenant afin de participer lui-même à la construction de son propre savoir et, devenir par conséquent un acteur non passif dans une classe de langue.
- 5- Donner plus d'importance à la manière dont nos apprenants réfléchissent, et construisent leur savoir grammatical de cette langue étrangère.
- 6- Tester l'efficacité de l'analyse des erreurs et le traitement d'informations en contexte et en fonction d'intention de communication des apprenants.

III. Identification des erreurs :

1. La détermination par le complément du nom :

Enoncés déviants :

- 1) Je veux être un professeur français.
- Je veux être un professeur de français.
- 2) Je pense que le travail juge est très intéressant.
- Je pense que le travail de juge est très intéressant.
- 3) J'espère à l'avenir suivre un stage ingénieurs dans le domaine architecture.
- J'espère à l'avenir suivre un stage d'ingénieurs dans le domaine d'architecture.
- 4) J'aime être enseignante pour enseigner aux enfants du ma pays.
- J'aime être enseignante pour enseigner aux enfants de mon pays.
- 5) Il joue le rôle des parents.
- Il joue le rôle des parents.
- 6) Je voudrai être une sage femme car j'aime les enfants et le travail de L'hôpital.
- Je voudrai être sage femme car j'aime les enfants et le travail à l'hôpital.
- 7) Devenir enseignante veut dire, respect, sacrifice et la volonté à jouer un grand rôle dans son pays.
- Devenir enseignante veut dire, respect, sacrifice et la volonté pour jouer un grand rôle dans mon pays.
- 8) J'aimerai devenir médecin spécialiste à la chirurgie
- J'aimerai devenir médecin spécialiste en chirurgie.
- 9) Pour moi , cette spécialité est très importante dans la vie de les humains.
- Pour moi, cette spécialité est très importante dans la vie des humains.

2. La détermination par l'adjectif qualificatif (Enoncés déviants) :

- 1) J'aimerai devenir un grand joueur dans un grand équipe.
- J'aimerai devenir un grand joueur dans une grande équipe.
- 2) Je voudrai continuer mes études dans un pays étrangère.
- Je voudrai continuer mes études dans un pays étranger.
- 3) Je fournirai beaucoup d'efforts pour suivre ma préfère études.
- Je fournirai beaucoup d'efforts pour suivre mes études préférées.

- 4) L'architecture est un métier qui donne toujours l'envie de participer au développement des rurales villes.
 - L'architecture est un métier qui donne toujours l'envie de participer au développement des villes rurales.
- 5) Je me sens heureux lorsque mon malade petit est soulagé.
 - Je me sens heureux lorsque mon petit malade est soulagé.
- 6) C'est un métier dont j'ai rêvé depuis mon âge jeune.
 - C'est un métier dont j'ai rêvé depuis mon jeune âge.
- 7) Cette spécialité très importante dans notre société.
 - Cette spécialité est très importante dans notre société.
- 8) A l'avenir, j'aimerais devenir journaliste car ce métier magnifique.
 - A l'avenir, j'aimerais devenir journaliste car ce métier est magnifique.
- 9) La chirurgie dentaire est un noble métier.
 - La chirurgie dentaire est un métier noble.
- 10) La mission est difficile pour être un professeur bon.
 - La mission est difficile pour être un bon professeur.
- 11) J'aimerais être un brave policier.
 - J'aimerais être un policier brave.
- 12) C'est un métier bon.
 - C'est un bon métier.

3. La détermination par les relatives(Enoncés déviants) :

- 1- C'est une profession que m'a toujours attirée.
 - C'est une profession qui m'a toujours attirée.
- 2- C'est un métier que peut servir les autres.
 - C'est un métier qui peut servir les autres.
- 3- J'aime enseigner la matière qui j'aime beaucoup.
 - J'aime enseigner la matière que j'aime beaucoup.
- 4- La spécialité de journalisme qui j'aime, me permet d'avoir beaucoup d'informations.
 - La spécialité de journalisme que j'aime, me permet d'avoir beaucoup d'informations.
- 5- Vu les conditions qui nous vivons actuellement, je souhaite devenir un écologiste.

- Vu les conditions que nous vivons actuellement, je souhaite devenir un écologiste.
- 6- J'aimerais être médecin car c'est un métier que me permet d'être toujours auprès des malades.
 - J'aimerais être médecin car c'est un métier qui me permet d'être toujours auprès des malades.
- 7- C'est un métier, il permet de soulager les malades.
 - C'est un métier qui permet de soulager les malades.
- 8- Dans la vie il y a plusieurs métiers, ils sont exercés par des gens différents.
 - Dans la vie il y a plusieurs métiers qui sont exercés par des gens différents.

IV. Interprétation et analyse des erreurs :

Lors de notre première analyse des énoncés faits par nos apprenants, nous allons distribuer notre explication en trois parties liées aux parties du discours formulant la fonction de détermination dans notre recherche.

1. La détermination par le complément du nom :

Dans la présente partie, nous allons relever les contraintes à propos de la fonction de détermination présentée par cette catégorie, dont les erreurs rencontrées par les apprenants se résument dans les points suivants :

1- Erreurs par absence de prépositions qui doivent précéder les compléments de noms.

Voir énoncé (1) **de** français, énoncé (2) **de** juge, énoncé(3) **d'**ingénieurs, **d'**architecture.

2- Mauvais choix dans l'usage des prépositions adéquates. (4 et 5)

3- Méconnaissance des normes de la langue cible. (6 et 7).

A partir de ces constats , nous découvrons que l'élève souffre d'une confusion à l'emploi de certaines prépositions, par exemples : « de », « à », « en » qui doivent précéder le complément du nom utilisées dans les énoncés (6), à l'hôpital , (7)de jouer, (8)en chirurgie .ainsi que d'autres difficultés rencontrés par ces apprenants à l'instar de la détermination spatiale ou problème de localisation introduit par les prépositions « de » et « à » .Cependant, ces confusions proviennent de la mauvaise utilisation de ces outils grammaticaux dans les différentes situations logiques, et la deuxième difficulté est celle relative aux sens véhiculés par ces prépositions qui dépend du contexte , ainsi le choix des prépositions qui

vont permettre de mieux interpréter un complément du nom,

« *Dépend du sens propre de la préposition mais surtout du contenu sémantique des éléments qu'elle relie.* »¹, et pour bien comprendre ces difficultés, nous essayons dans un premier temps de bien éclaircir quelques points concernant le sens des prépositions.

1.1. Sens des prépositions :

Comme nous l'avons déjà mentionné au deuxième chapitre, La préposition est un mot invariable qui relie un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase entière.

1.2. La préposition "de" et le complément du nom :

La préposition "de" est une unité linguistique abstraite, qui sert à introduire un complément du nom. Actuellement, l'usage de cette préposition permet d'établir une relation entre deux noms, qui est en fait une relation d'interdépendance.

1.3. La préposition "à" et le complément du nom :

La préposition "à" s'emploie en général pour indiquer le lieu comme c'est le cas dans notre corpus, comme elle peut exprimer d'autres rapports.

D'autres erreurs consistent à ignorer l'emploi de la préposition « **en** », ainsi que l'inaptitude de l'application des formes contractées tel que l'utilisation de la forme « **des** » à la place de (**de+les**), **et** la forme "**du**" à la place de la forme (**de+le**) présentées dans l'énoncé (5), "**des**" parents, l'énoncé (9) "**des**" humains.

En effet cette variété de sens pose un problème, qui est à notre avis d'ordre théorique et pratique et que nos apprenants ne maîtrisent pas encore.

2. La détermination par l'adjectif qualificatif :

En ce qui concerne cette catégorie, les erreurs commises par les apprenants portent en fait sur les transgressions de deux propriétés qui sont :

2.1. L'accord de l'adjectif qualificatif :

En syntaxe, l'adjectif qualificatif est une expansion du nom qui participe à la détermination du nom par une opération de qualification, et s'accorde en nombre et en genre avec les noms qu'il qualifie, la règle qui a été transgressée dans l'énoncé (1) et l'énoncé(2), qui correspondent aux structures correctes suivantes : **grande** équipe, un pays **étranger**

¹ RIEGEL, Martin, Pelle. Jean-Christophe, Rioul. René, op.cit., p187.

2.2. Place des adjectifs qualificatifs et leurs fonctions grammaticales :

En général l'adjectif peut être placé à côté du nom qu'il qualifie. Ici il porte la fonction épithète, ainsi qu'il peut avoir la fonction d'attribut du sujet s'il est séparé du nom par le verbe être ou ses équivalents. Donc, on parle de deux tendances pour la fonction épithète à savoir l'antéposition de l'adjectif et la postposition de l'adjectif.

Pour le premier type d'adjectif épithète, nous remarquons les déviations dans les énoncés (9), (12) et (13) qui correspondent aux énoncés bienséants suivants :

Un **noble** métier, mes études **préférées**, des villes **rurales**.

A propos du second type dans notre corpus il s'agit de l'emploi des adjectifs

« **Petit** » et « **bon** », qui généralement en langue française doivent précéder le nom qu'il qualifie. Finalement, dans ce volet d'analyse la remarque à signaler est l'emploi des adjectifs « **brave** » et « **jeune** » qui peuvent avoir deux sens différents dans les deux positions de la place de l'adjectif épithète.

Exemple classique avec :

« un homme grand \neq un grand homme ». On joue sur l'opposition cognitive *concret/abstrait*. Ou bien encore *particulier/général* selon la terminologie adoptée.

Dans notre situation discursive, nous avons choisi la structure adéquate (j'aime être un policier brave) pour exprimer le courage du policier. En dernier lieu nous ajoutons le manque du verbe être qui doit séparer le nom et l'adjectif, ce qui conduit l'apprenant à produire des constructions erronées dans les énoncés (7) et (8).

3. La détermination par les relatives :

Dans cette dernière partie, l'erreur principale réside dans l'usage des pronoms relatifs simples (que/qui), le premier ayant la fonction d'un (C.O.D), et le deuxième la fonction d'un (SUJET). Ainsi nos apprenants confondent la fonction syntaxique des deux outils grammaticaux repérés dans les énoncés déviants (1) et (2) qui correspondent aux formes adéquates (**qui** m'a toujours attirée, **qui** peut servir les autres), ainsi que dans les énoncés (3), (4), (5) et (6), dans lesquels l'apprenant devrait utiliser le pronom relatif « **que** » au lieu du pronom relatif « **qui** ».

Donc, ici nous avons à faire appel à des stratégies de sur-généralisation ou de simplification des variations morphologiques des relatifs en français (dernières traces des déclinaisons latines). Phénomène repéré aussi dans l'apprentissage du français langue maternelle.

Il existe aussi d'autres erreurs tel que ; l'absence totale des pronoms relatifs dans des constructions où il fallait y mettre, voir énoncés (7) et (8).

V. Résultats de l'analyse :

A partir de notre analyse, nous trouvons que les erreurs commises par nos élèves en production écrite sont dues principalement à la méconnaissance du fonctionnement de la langue cible et que chacun des élèves utilise ses propres stratégies pour apprendre une langue étrangère.

En général, les erreurs ont pour origine à une utilisation non adéquate des concepts cognitifs et des représentations du français, ainsi que la confusion abstrait/concret. Ce qui fait que, considérant la langue de l'apprenant ou particulièrement son interlangue comme une stratégie apprenante, d'où vient l'importance d'analyser cet interlangue par rapport à l'apprenant et au système grammatical construit par ce dernier au cours de son processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Aussi, il est indispensable d'aider ces apprenants déficitaires à développer des compétences qui se traduisent dans des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans le même contexte, nous proposons des remédiations afin de minimiser et à réduire ces erreurs, partant d'un traitement des erreurs en contexte car notre étude se situe essentiellement dans une démarche d'apprentissage onomasiologique, en insistant sur la valeur sémantique de ces parties du discours qui assurent la fonction de détermination et sur ces différents emplois en contextes adéquats.

1. Traitement des erreurs :

Cette démarche telle que d'autres démarches didactiques, elle est centrée sur l'apprenant et l'analyse de ses besoins en tant que partenaire de l'acte pédagogique, comme le témoigne LOUIS PORCHER, « *l'élève constitue l'élément majeur de l'apprentissage.* »¹

De ce fait, nous allons voir de quelle manière ce processus de traitement de L'erreur va conduire les apprenants à se responsabiliser à l'égard de leur propre Apprentissage tout en insistant sur leurs erreurs dans les apprentissages, autrement dit « *c'est permettre de dépasser la peur de se tromper, d'explicitier les blocages dans les apprentissages, de refaire à l'envers les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les produire.* »²

1 PORCHER, LOUIS, L'enseignement des langues étrangères, Paris, Hachette, 2004, p17.

2 J.J-PAULE, CARMEL in Dictionnaire pratique du fle, p83.

Par conséquent, l'objectif de cette démarche est, « *dans cette zone de production, l'erreur ne doit pas être dite par rapport au point de référence des savoirs codifiés au programme, mais par rapport au sujet apprenant lui-même : a-t-il bien investi toutes les compétences qu'il maîtrise déjà, en termes de savoir-faire et savoir-être.* »¹

En outre, plusieurs recherches en didactique ont pris en considération le traitement d'erreurs, à cause de son importance dans la progression d'une séquence pédagogique, comme étant un facilitateur qui va guider ces élèves à devenir conscients de leurs problèmes à travers des véritables situations problème, dans laquelle l'élève doit réfléchir pour se construire des méthodes de travail ajustées à ces besoins. En ce sens GERARD DEVECCHI écrit que, « *l'élève apprend ce qui lui pose problème ou ce qu'il connaît déjà partiellement.* »² En effet cette démarche permettra de placer l'apprenant au cœur de ses apprentissages, dans le même perspectif l'auteur VYGOTSKI affirmait que, le savoir constitue un ensemble de connaissances qui ne se transmet pas, mais c'est le sujet apprenant qui doit le construire progressivement.

Pour cela, nous allons décrire les modèles suggérés par les deux didacticiens, ODILE et JEAN VESLIN dans le traitement des erreurs et par conséquent, choisir le modèle le plus adéquat à notre étude de recherche.

1.1. Les modèles spontanés :

Ces modèles sont issus de l'expérience personnelle utilisées par les enseignants comme une évidence. Dans ce modèle, l'enseignant possède le savoir en centrant l'enseignement-apprentissage sur les programmes scolaires, chose qui va clôturer le rôle des apprenants qui restent passifs. Donc, c'est à l'enseignant de corriger les copies et prendre en compte le résultat qui doit conformer à la solution attendue. Tandis que l'erreur est à éviter dans ce type d'enseignement.

1.2. Modèle de transmission/reproduction :

Par contre au type précédent, ce type d'enseignement est centré sur l'apprenant comme étant un partenaire dans l'acte d'apprendre. Ce modèle se réfère au béhaviorisme qui met en relation un stimulus extérieur et le comportement de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant apprend en reproduisant.

Les stratégies Pédagogiques utilisées correspondent à une forme de conditionnement. Pour l'erreur, elle est synonyme de dysfonctionnement et gardera le même statut que dans le modèle précédent.

1 DESCOMP, DANIEL, La dynamique de l'erreur, Paris, Hachette, 1999, p47.

2 DEVECCHI, GERARD, Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette, 2000.

1.3. Le modèle de la transformation :

Dans ce type d'enseignement, comme le modèle précédent l'apprenant est considéré comme partenaire actif sauf que pour ce type il participe même à l'élaboration de son propre savoir, « *celui qui apprend construit lui-même ses connaissances par une transformation de ses modèles spontanés de ses représentations.* »¹. Tandis que, le modèle psychologique de référence appliquait dans cet enseignement, est le constructivisme. Ici c'est à l'enseignant de faciliter la tâche à l'apprenant en le plaçant dans des situations d'apprentissages adéquates qui lui permettent d'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, l'élève aura l'opportunité de traiter l'erreur d'une façon efficace, soit dans la correction des copies d'apprenants ou d'autres activités scolaire, qui tiendra en compte la dynamisation des structures cognitives de l'apprenant.

2. L'erreur est un indicateur de processus d'apprentissage :

Vue comme des symptômes d'obstacles auxquels les élèves sont affrontées, ce qui a donné un nouveau statut à l'erreur ; « *celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu.* »²

A ce propos et afin de mieux guider les élèves CORDER affirmait, « *nous voyons dans les productions incorrectes des indices de son processus d'acquisition et, si l'on cherche à décrire sa connaissance de la langue à un stade quelconque de son développement. Ce sont bel et bien les erreurs qui fournissent ces indices* »³

Ici, l'enseignant doit avoir des qualités professionnelles pour bien mener sa tâche, à savoir la maîtrise de l'objet et de la méthode à enseigner sans se retirer de son rôle d'animateur et de facilitateur d'apprentissage à l'apprenant. C'est pourquoi aujourd'hui, l'enseignant est un partenaire de l'apprentissage et non plus la personne qui sanctionne et qui dispose seul le savoir, donc son vrai rôle en classe de F.L.E consiste à amener l'apprenant à vouloir apprendre. A cet effet, il s'agit selon MICHEL BOIRON, « *d'établir un contrat entre élèves et professeurs qui définissent clairement les objectifs à atteindre, les règles du jeu et le rôle de chacun.* »⁴

En outre, ASTOLFI affirmait qu'il faut, « *décortiquer la logique de l'erreur* » Au lieu de se fixer sur l'écart à la norme, et d'en tirer profit pour améliorer les apprentissages.

¹ ODILE et VESLIN, JEAN, Corriger des copies : évaluer pour former, Paris, Hachette/Education, 1992, P55.

² ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997, p17.

³ PIT CORDER in source internet : www .google .fr consulté le 12/06/2019 à 14h.

⁴ BOIRON, MICHEL, « *le français, une langue à vivre et à partager* », in Le français dans le monde n° 34 ,p36-37 et 38

2.1. Effet du constructivisme sur l'apprentissage :

L'enseignement constructiviste est une théorie d'apprentissage qui se base sur le rôle que peut jouer l'apprenant dans une situation d'apprentissage active, dans laquelle il va savoir comment s'approprier la connaissance en réfléchissant sur ses propres règles, par un processus d'ajustement pour s'adapter à des nouvelles connaissances. Ainsi les principes de cette théorie sont :

- l'apprentissage est un processus de modification et de rectification des acquis antérieurs.
- l'apprenant est l'élément primordial dans le processus d'apprentissage.

Notons par ailleurs, que cette théorie est en relation avec l'approche par compétence appliquait aujourd'hui dans l'enseignement - apprentissage du F.L.E, qui vise à rendre les apprentissages plus opérationnels. Ainsi qu'elle vise à établir un lien entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisations dans la vie quotidienne.

A ce propos, l'accent était mis sur le développement de la situation d'apprentissage, tout en permettant à l'apprenant « d'apprendre à apprendre », mais également apprendre à échanger et à coopérer avec l'autrui. Dès lors, l'apprenant s'est obtenu place au centre de ses apprentissages au lieu de la laisser à l'enseignant. Chose qui va développer des compétences chez les apprenants afin d'atteindre un degré de savoirs plus élaboré.

2.2.La centration sur l'apprenant en didactique du FLE :

Après avoir devenir au centre de son apprentissage, LOUIS PORCHER trouve que, « *l'enseignement doit être conçu en fonction de l'élève et c'est vers lui que doivent s'orienter les différentes actions exercées.* »¹. Ce qui fait que le rôle de l'enseignant serait donc celui de guide, en sollicitant la participation de l'apprenant, dans ce sens, un autre auteur affirmait qu'« *un enseignement centré sur l'apprenant est celui qui prend en charge et en compte le profil de ce partenaire.* »²

Néanmoins, il est essentiel de soutenir ces élèves lors de la transformation de leurs savoirs et l'acquisition des habilités et des connaissances, comme le signale **PAUL RIVENC** « *l'apprenant avance par proximité successives.* »³. D'autre part, pour arriver à un apprentissage réussi, ce dernier doit être marqué par des erreurs intermédiaires, qui indiquent les difficultés des élèves à une période donnée au cours de l'appropriation

1 **PORCHER,LOUIS**,op.cit.,P17.

2 **LE MERCIER,LAURENT**,Les itinéraire de découverte :enseigner autrement, Paris,Hachette,2002

3 **RIVENC,PAUL**,Cité par ROUHOULLAH RAHMATIA, « *l'erreur,un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères* », in plumes n°3

d'une langue étrangère. « *On n'apprend pas tout à la fois, et on n'enseigne pas tout en même temps (...).* »¹

À partir de ce fait, nous accordons une importance fondamentale à l'évolution cognitive de l'apprenant et à son système transitoire dans l'apprentissage du F.L.E. à son tour PIAGET a montré que :

« *L'enfant doit découvrir lui-même ce qu'il doit apprendre [...] le laisser travailler sur les données de son expérience et ainsi trouver par lui-même les concepts et les règles qui lui sont nécessaires pour arriver à un niveau de connaissance supérieur.* »²

C'est pourquoi, nous allons appuyer sur la notion d'interlangue de l'apprenant qui est dynamique, systématique et qui nous permet de mieux comprendre le système intériorisé par l'apprenant dans les différents stades du développement de son apprentissage du FLE.

2.3. Qu'est-ce que l'interlangue de l'apprenant ?

2.3.1. Définitions :

L'interlangue est : « *la connaissance et l'utilisation « non native » d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons ici : « inter langue.* »³

Aussi, ce concept, « *est un système langagier qui permet à l'apprenant d'utiliser la langue seconde. C'est un système qui a sa propre cohérence, qui est en évolution constante et qui est distinct à la fois de la langue maternelle et de la langue seconde.* »⁴

De ce fait, l'interlangue est donc une stratégie d'apprentissage utilisée par l'apprenant pour s'approprier une langue étrangère, elle se caractérise par une structure propre qui ne peut s'appliquer ni à la langue source ni à la langue cible.

Dans le même contexte, VOGEL avance que « *par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible.* »⁵

En effet, l'objectif visé dans notre recherche est comment évoluer et transformer

1 BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactiques des langues, Paris, Didier, 1991, p213

2 PIAGET, Cité par Françoise Cormon, L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992, p90.

3 BESSE, H, PORQUIER, R, op.cit., p216.

4 CORMON, FRANCOISE, L'enseignement des langues : théories et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 1992, p97.

5 Source internet : www .google .fr, consulté le 03/07/2019 à 13 h.

l'interlangue des apprenants pour s'approcher de la langue cible. D'autre part, cette notion est appelée aussi système approximatif, grammaire intériorisée, dialecte idiosyncrasique ou encore système construit par l'apprenant. En situation d'apprentissage, « *l'interlangue est donc un microsystème que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langue source et cible. Pour atteindre cette dernière, il a procédé à la restructuration de la langue cible en utilisant des règles de la langue source.* »¹

Aussi, cette langue provisoire est un moyen efficace pour l'élève pour progresser, et elle constitue également une piste infinie qui peut servir de base aux recherches des enseignants en vue d'opter pour le meilleur choix des activités d'apprentissages.

D'une manière générale, l'implication du sujet apprenant est primordiale dans l'acte d'apprentissage dans toute langue, quelles que soient les conditions, « *un apprenant n'apprend que s'il est mis en situation d'initiative.* »². Ainsi l'acte d'apprendre est « *une action qui ne peut être conduite que par l'engagement même de l'élève.* »³

Par résultat, chaque apprenant développe sa propre langue en classe de F.L.E, où il existe de plusieurs cas d'interlangue.

En ce qui concerne notre situation, nous remarquons que l'apprenant a utilisé certaines règles concernant la fonction de la détermination en F.L.E qui n'existent que dans son propre système, comme le mauvais choix dans l'emploi des pronoms relatifs « qui » et « que » et l'emploi aléatoire des prépositions qui précèdent normalement les compléments des noms, ce qui nous amène à nous intéresser aux stratégies d'apprentissage élaborées par ces apprenants dans le but de leur faire acquérir une véritable compétence en L2 et, qui se manifestent dans leur interlangue.

Considérant l'apprentissage comme une activité de traitement de l'information qui peut être cognitive, affective ou sociale, centrée essentiellement sur « *L'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain [...] les données issues de la psychologie cognitives prennent une signification importante pour l'enseignement de la compréhension des mécanismes qui Permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances.* »⁴

1 JEAN-PIERRE ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du fle, Paris, Ophrys, 2008

2 PORCHER, LOUIS, L'enseignement des langues étrangères, Paris, Hachette, 2004, p36.

3 Ibid., p36.

4 TARDIF, Cité par PAUL, CYR, Stratégie d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998

Dans le même sens O'MALLEY et CHAMOT¹ (1990), avançaient que la compréhension du processus de l'acquisition de la L2 se fait particulièrement à travers le lien entre la langue et l'ensemble des processus cognitifs mis en œuvre par l'élève.

VI. Les stratégies d'apprentissage :

Définies par plusieurs didacticiens des langues étrangères comme « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* »²

De ce fait, une méthode enseignante envisagée à nos jours consiste à donner de l'importance aux stratégies d'apprentissage en classe de F.L.E, afin de comprendre le processus de traitement des informations par l'apprenant et qui détermine son degré d'appropriation de la langue 2.

En plus, ces stratégies ont pour but d'enrichir les apprentissages de l'élève en classe de F.L.E, aussi d'augmenter l'autonomie chez l'apprenant, ce qui a été affirmé par PAUL CYR quand il explique que, « *les stratégies sont des procédures utilisées par l'apprenant pour améliorer leur apprentissage* ».elle sont aussi, « *des outils pour une implication active et autonome.* »³ Qui permettent aux apprenants d'être plus conscients et actifs dans leurs diverses démarches de construction des savoirs.

Cependant, dans notre recherche nous intéressons à donner l'importance particulièrement à l'apprenant et à son processus cognitif, qui va nous permettre ainsi, de trouver la manière avec laquelle l'apprenant développe son interlangue pour arriver à un rétablissement d'un savoir grammatical supposé acquis dans un stade antérieur au cours de l'acquisition de la langue étrangère.

1. La pédagogie de projet :

Elle est centrée sur le sujet apprenant, ce dernier est considéré comme le centre d'autour duquel s'évaluent les savoirs dispensés. Elle postule que l'intérêt de l'élève est le moteur de l'apprentissage, ce qui fait que son objectif est de rendre l'apprenant capable de s'approprier lui-même les diverses dimensions de sa formation scolaire.

¹ O'MALLEY et CHAMOT, 1990, Cité par CYR, PAUL, 1998, p39.

² CYR, PAUL, Stratégie d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998, p2.

³ OXFORD, Cité par PAUL, CYR, 1998, p30.

2. Stratégies d'apprentissage de la grammaire en classe de F.L.E :

2.1. Les exercices de grammaire :

L'exercice de grammaire est une activité métalinguistique qui a pris une grande place en classe de langue (maternelle ou étrangère). il permet à l'apprenant d'acquérir autant de connaissances métalinguistiques que de connaissances linguistiques.

Aussi, il implique comme le signale GERARD VIGNER, « *l'existence d'un objectif pédagogique précis. L'activité est intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée. Elle prend la forme d'un travail méthodologique sur la langue.* »¹

De ce fait, cette activité dépend du choix théorique et méthodologiques adoptés dans l'apprentissage du F.L.E en classe de langue.

2.2. Les grandes catégories d'exercices grammaticaux :

2.2.1. Les exercices structuraux :

Issus de la linguistique structurale, cet exercice, « *ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique proposé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant.* »²

Ainsi, « *les erreurs apparues dans la classe sont en ce sens à considérer comme un matériau utile grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage entretenant là une relation dialectique constructiviste.* »³

Fondé sur le principe de béhaviorisme, l'élève acquiert les différentes structures morphosyntaxiques par le développement d'automatismes et, de réflexion à partir d'un modèle proposé. Il prend ainsi, diverses formes exemple (de répétition, de substitution et de transformation).

2.2.2. Les exercices de conceptualisation :

Ils sont également des activités qui ont été inspirées de la théorie constructiviste et qui ont donné une grande importance à l'activité métalinguistique, ainsi selon HENRI BESSE, conceptualisé, « *c'est réfléchir sur le fonctionnement grammaticale de la langue cible.* »⁴, en ce sens elle donne à l'apprenant la liberté afin de comprendre la structure de la langue étrangère.

1 PAUL, CYR, op.cit., p31.

2 VIGNER, GERARD, Cité par CUQ, JEAN-PIERRE, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Paris, Didier, 1996

3 BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactiques des langues, Paris, Didier, 1991, p212

4 Ibid., p212.

2.2.3. La nouvelle classe de grammaire :

C'est une démarche d'activités grammaticales proposée par **DANIEL BOUIX-LEEMAN**¹ et, qui comprend les étapes suivantes :

- **Travail individuel**

Dans ce cas, l'apprenant est censé faire ses propres remarques sur la leçon dispensée.

- **Travail en groupe**

Les apprenants sont réunis en classe par groupe et, effectuent ainsi des échanges entre eux en comparant leurs travaux en classe de langue.

- **Exposé des groupes**

Dans ce modèle, chaque groupe doit affirmer sa démonstration en indiquant les résultats de l'étape précédente.

Enfin, cette stratégie encourage la réflexion individuelle et collective. Néanmoins, elle nécessite beaucoup de temps pour sa réalisation en classe.

En ce qui concerne notre étude, l'activité envisagée ne vise pas en réalité un apprentissage nouveau, mais c'est un outil complémentaire, qui servira à l'approfondissement de cette connaissance. En d'autres termes, il est question de mobilisation des savoirs antérieurs considérés déjà acquis chez ces apprenants en difficultés, en fait ces exercices sont indispensables, vu qu'elles permettent d'assurer aux enseignants, le contrôle des connaissances des apprenants.

VII. Vérification :

Afin de confirmer nos hypothèses émises au début de cette recherche, nous avons fait recours à cette étape afin de vérifier comment nos élèves vont s'adapter avec ces nouvelles connaissances, d'une manière qu'ils peuvent les réutiliser de façon efficace afin de faire évoluer leur interlangue .A ce niveau de réflexion l'apprenant est amené à mieux traiter les nouvelles informations en se focalisant sur l'utilisation fonctionnelle de la langue.

Dans cette optique, les exercices proposés seront un moyen bénéfique pour l'apprenant de telle sorte qu'ils lui permettent de s'approprier progressivement les règles grammaticales qui demeurent fondamentales à l'acquisition de toutes les compétences langagières. Cette activité a été réalisée en classe, la durée de cette séance est d'une heure et demie, où chaque élève est prié de répondre individuellement aux exercices.

¹ **DANIEL BOUIX-LEMAN** est un professeur de sciences du langage à l'université de Paris et notamment l'auteur d'une grammaire du verbe français (Nathan, 1999 et 2000), voir JEAN- PIERRE CUQ, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère ,Paris,Didier ,1996

1. Les exercices de remédiation :

Nous avons proposé cinq exercices : le premier exercice consiste à souligner dans les cinq phrases, la valeur sémantique des prépositions employées, nous avons donné quatre suggestions ; dans le deuxième exercice, il est question de compléter les phrases à trous par la préposition qui convient, le troisième et le quatrième exercice portaient sur l'emploi de l'adjectif et son accord, dans le dernier, l'apprenant doit choisir le pronom relatif correct (qui/que).

Exercice N°01

Consigne :

Identifiez les valeurs sémantiques des prépositions (à – de – en) Matière, appartenance, contenu, usage. Soulignez la bonne réponse

- 1- Une robe en laine. / Matière, appartenance, contenu, usage.
- 2- Une salle à manger. / Matière, appartenance, contenu, usage.
- 3- Le chapeau de ma tante. / Matière, appartenance, contenu, usage.
- 4- Une tasse de thé. / Matière, appartenance, contenu, usage.
- 5- Je nettoie toujours ma brosse à dents. / Matière, appartenance, contenu, usage.

L'objectif pédagogique : (Sens) la détermination par le complément du nom

(Forme) utilisation des prépositions (à-de-en)

Activité : compréhension

Code : Ecrit

Exercice N°02

Consigne :

Complétez avec : de, du, de l', de la, des

- 1- Je vais m'occuper du rangementchambre.
- 2- Les règlesfootball sont assez simple.
- 3- Voici le bureau.....directeur.

4- Le gardienimmeuble travaille tous les jours .

5- Les bicyclettes.....étudiantes sont dans le garage.

L'objectif pédagogique : (Sens) détermination par le complément du nom

(Forme) emploi de la préposition « **de** » et ses formes contractées

Activité : compréhension

Code : Ecrit

Exercice N°03

Consigne :

Complétez les phrases suivantes avec les adjectifs donnés entre parenthèses.

N'oubliez pas de les accorder.

1-Il vivait dans leespoir qu'elle viendrait le revoir pour le.....an. (fou – nouveau)

2-Lilia semble.....et....., mais je ne crois pas qu'elle soit très(doux-heureux - gentil)

3-La.....école qu'ils viennent de construire est beaucoup plus éloignée que l'..... : les enfants auront une.....demi-heure de sport tous les matins. (ancien- bon –nouveau)

4-Par la porte.....on voyait le.....chêne du jardin et on entendait des aboiements..... (grande –terrible – ouvert).

5-De.....poissons nagent dans le.....bassin (grand/petits).

L'objectif pédagogique : (Sens) détermination par l'adjectif qualificatif

(Forme) accord de l'adjectif qualificatif

Activité : compréhension

Code : Ecrit

Exercice N°04**Consigne :**

Complétez les phrases suivantes avec l'adjectif et le nom donné entre parenthèses, dans l'ordre qui convient.

- 1- C'est une.....(pauvre/femme)
- 2- Un.....a souvent de l'énergie par rapport à ses parents (petit/enfant)
- 3- C'est la.....que nous passons nos vacances à la campagne (année /dernière).
- 4- Je n'invente rien, ce sont là ses..... (paroles/propres).
- 5- Après le diner les enfants s'assoient près de leur grand-mère qui leur raconta une..... (Intéressant/histoire).

L'objectif pédagogique : (Sens) la détermination par l'adjectif qualificatif

(Forme) place de l'adjectif qualificatif

Activité : compréhension

Code : Ecrit

Exercice N°05**Consigne :**

met le pronom relatif qui convient (que/qui).

- 1- J'attends le train.....vient d'Alger.
- 2- Nous nous sommes habitués au chien.....nous avons adopté.
- 3- L'équipe national a gagné le matcheles qualifient en coupe d'afrique.
- 4- La fillej'ai rencontrée au bus ressemble à ma fille.
- 5- Voici le C.D.....nous avons cherché partout.

L'objectif pédagogique : (Sens) la détermination par les relatives

(Forme) emploi des pronoms relatifs simples (que/qui)

Activité : compréhension

Code : Ecrit

2. Analyse des réponses des apprenants :

Pour bien réussir cette analyse de réponses des apprenants, nous avons dressé un tableau pour chacun des exercices proposés aux élèves, ainsi que le pourcentage approprié aux réponses données par les apprenants, et ceci pour comparer le taux d'erreurs avant et après remédiation.

EXERCICE N°1

| Réponses Val-Prép | Juste | Faux | Non-rép |
|----------------------|-------|-------|---------|
| 1 | 19 | 12 | 4 |
| 2 | 23 | 7 | 5 |
| 3 | 22 | 9 | 4 |
| 4 | 24 | 9 | 2 |
| 5 | 29 | 4 | 2 |
| Total | 117 | 41 | 17 |
| % | 66.9% | 23.4% | 9.7% |

TABLEAU 1

En ce qui concerne le 1^{er} exercice, nous constatons que le pourcentage des élèves qui ont échoué pour trouver la valeur sémantique des prépositions est de (33.6%).

Cela implique l'incapacité de ces élèves à manipuler les prépositions et à distinguer leur sens dans les différents énoncés malgré l'explication détaillée lors de l'étape de la correction des erreurs.

EXERCICE N° 2

| Réponses | Juste | Faux | Non-rép |
|------------------------------|-------|-------|---------|
| Prép « de » et ses formes | | | |
| 1 | 29 | 6 | 0 |
| 2 | 32 | 3 | 0 |
| 3 | 24 | 8 | 3 |
| 4 | 27 | 6 | 2 |
| 5 | 33 | 2 | 0 |
| Total | 145 | 25 | 05 |
| % | 82.9% | 14.3% | 2.8% |

TABLEAU 2

Pour le 2^{ème} exercice, la majorité des élèves ont répondu juste (82.9%).

Ce qui nous amène à confirmer l'efficacité du traitement d'erreurs en classe et l'implication des élèves eux-mêmes dans la démarche de la correction des erreurs.

EXERCICE N° 3

| Réponses ac.adj-qual | Juste | Faux | Non-rép |
|-------------------------|-------|-------|---------|
| 1 | 25 | 5 | 5 |
| 2 | 26 | 6 | 3 |
| 3 | 29 | 4 | 2 |
| 4 | 28 | 5 | 2 |
| 5 | 35 | 0 | 0 |
| Total | 143 | 20 | 12 |
| % | 81.7% | 11.4% | 6.9% |

TABLEAU 3

En effet, dans cet exercice, nous remarquons une petite augmentation de pourcentage pour ceux qui ont répondu juste (81.7%), mais cela demeure à notre avis insuffisant étant donné que l'apprenant en 4^{ème} année a déjà acquis ces connaissances en 3^e, 4^e et 5^{ème} Année primaire.

EXERCICEN° 4

| Réponses ac.adj-qual | Juste | Faux | Non-rép |
|-------------------------|-------|-------|---------|
| 1 | 34 | 1 | 0 |
| 2 | 30 | 5 | 0 |
| 3 | 25 | 7 | 3 |
| 4 | 19 | 11 | 5 |
| 5 | 28 | 6 | 1 |
| Total | 136 | 30 | 9 |
| % | 77.7% | 17.1% | 5.2% |

TABLEAU 4

Alors que dans cet exercice, plusieurs élèves ont réussi à trouver la bonne réponse (77.7%), et cela est dû effectivement à notre sens aux efforts fournis par l'apprenant en classe afin d'acquérir une compétence grammaticale efficiente.

EXERCICE N° 5

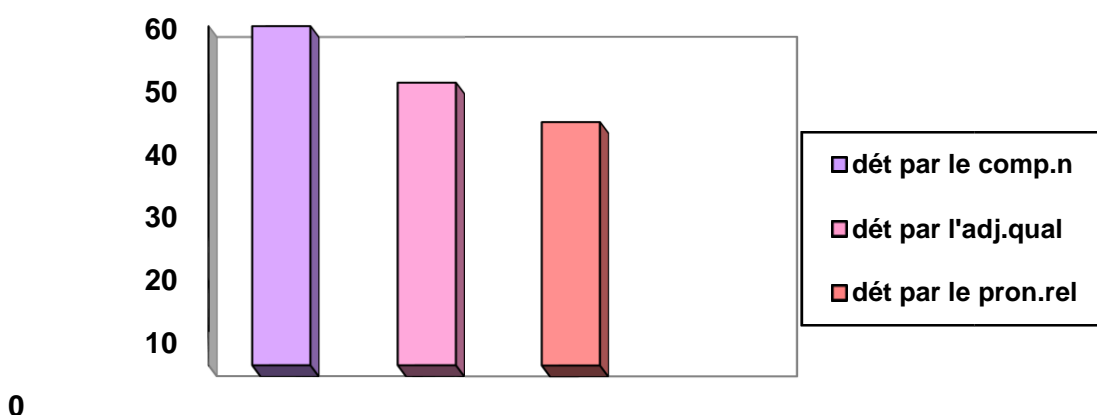
| Réponses Choix du Pron- rel | Juste | Faux | Non-rép |
|-----------------------------------|-------|-------|---------|
| 1 | 22 | 8 | 5 |
| 2 | 30 | 3 | 2 |
| 3 | 24 | 6 | 5 |
| 4 | 25 | 4 | 6 |
| 5 | 27 | 6 | 2 |
| Total | 128 | 27 | 20 |
| % | 73.2% | 15.4% | 11.4% |

TABLEAU 5

Dans ce dernier exercice, nous constatons la même augmentation que dans l'exercice précédent qui se rapproche de (73.2%).Ce qui suppose que la plus part des apprenants ont bien saisi les fonctions grammaticales des pronoms relatifs, et que le traitement de l'erreur en contexte est encore un outil qui permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances antérieures et le conduit vers une bonne progression dans son parcours scolaire.

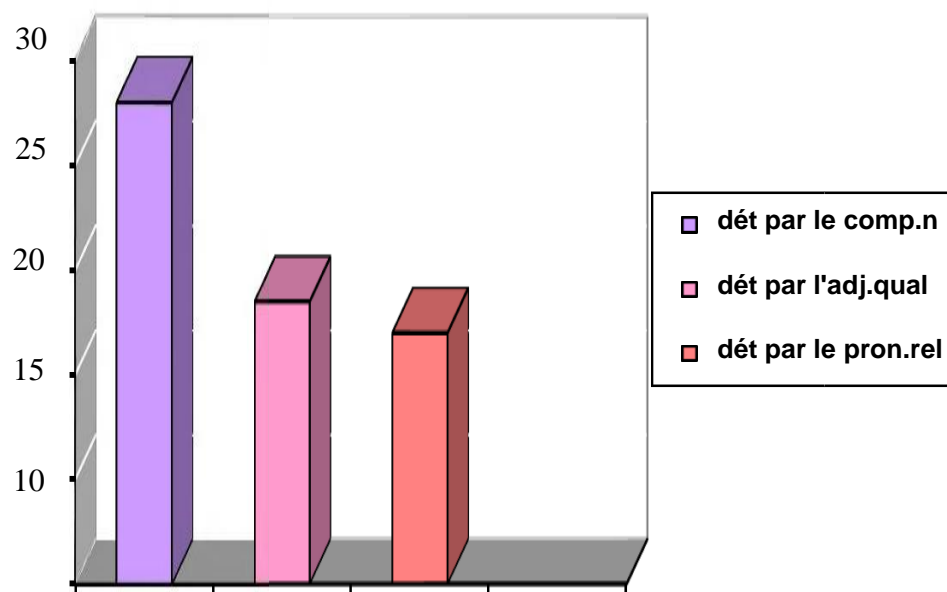
3. Présentation des résultats :

| Taux d'erreur | dét par le comp.n | dét par l'adj.qual | dét par les pron-rel |
|----------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| Avant remédiation | 60% (105 élèves) | 50% (88 élèves) | 43% (76 élèves) |
| Après remédiation | 23% | 13.5% | 12% |



GRAPHE 1: AVANT REMEDIATION

La présente graphie démontre le taux d'erreur et la progression des apprenants en production écrite avant la remédiation dans les activités de : (la détermination par le complément du nom, l'adjectif qualificatif et le pronom relatif.)



GRAPHE 2: APRES REMEDIATION

La présente graphie démontre le taux d'erreur et la progression des apprenants en production écrite après la remédiation dans les activités de : (la détermination par le complément du nom, l'adjectif qualificatif et le pronom relatif.)

4- Synthèse et perspective :

Pour donner une synthèse sur les résultats obtenus et les données recueillies. Nous constatons que nos apprenants éprouvent encore des difficultés concernant l'usage des outils grammaticaux (prépositions), qui ne figurent pas suffisamment dans les programmes scolaires.

Notons par ailleurs, que nos apprenants ont pu dépasser des autres difficultés rencontrées en expression écrite, et qui se manifestent dans la fonction de la détermination introduite par l'adjectif qualificatif et les pronoms relatifs (que /qui).

En outre, la participation des apprenants dans la reconstruction de leur propre savoir est l'une de nos solutions proposées dans cette recherche qui a donné des résultats satisfaisants une fois que l'apprenant est impliqué dans le processus de l'apprentissage. L'enseignant ne propose la correction que si l'élève n'arrive pas à trouver la construction la plus correcte, en ce sens GERARD DE VECCHI affirmait « *il ne pourra pas avoir d'appropriation d'un savoir que si on a la volonté de le faire* »¹

Aussi, le retour à l'erreur des apprenants est considéré actuellement comme un phénomène naturel d'apprentissage et met en évidence l'interlangue ou la langue de l'apprenant ; étape intermédiaire révélatrice d'un apprentissage qui en train de s'effectuer.

1 DEVECCHI,GERARD,Aider les élèves à apprendre,Paris,Hachette,2000, p137.

VIII. Conclusion :

En guise de conclusion, nous signalons que le retour sur l'erreur est probablement une stratégie d'apprentissage parmi d'autres, qui participe à la mobilisation des connaissances des apprenants, et qui favorise ainsi la dynamique des apprentissages.

Il est cependant vrai que, dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est inhérente et nécessairement transitoire ; c'est un indice révélateur d'une toujours meilleure maîtrise du fonctionnement d'une langue étrangère.

Ainsi, la conception formative de l'erreur appelle une double centration: une focalisation sur l'apprenant, et sur sa logique de l'apprentissage et aussi une réflexion de la part de l'enseignant sur ses propres pratiques scolaires .Ce qui nous suggère certaines réflexions en matière d'apprentissage des différents problèmes rencontrés par nos apprenant en production écrite.

En effet, dédramatiser l'erreur par l'apprenant et l'enseignant permet aux deux partenaires de l'acte pédagogique d'atteindre leurs objectifs attendus à la fin de chaque activité scolaire.

Cependant, accorder de l'importance à l'apprenant dans les approches didactiques contemporaines, et à ses activités cognitives transitoires dans l'itinéraire d'apprentissage du F.L.E, apparait.

Conclusion

Conclusion générale :

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons essayé de sensibiliser les apprenants et les enseignants au rôle positif de l'erreur dans un processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et par conséquent dans l'acquisition de celles-ci, rigoureusement insérée dans un dispositif d'évaluation.

L'erreur est désormais considérée comme indice révélateur de « l'interlangue » (de l'évolution et des difficultés d'un élève) dans son appropriation d'une langue cible.

L'objectif de notre recherche est de travailler sur le statut de l'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement du français. Pour ce faire, nous ne pouvions occulter l'acquisition de compétences grammaticales en tant que performances indispensables, sans lesquelles les apprenants auraient des difficultés à construire des textes obéissant aux normes de cohérence et de cohésion.

Actuellement, nous constatons qu'enseigner la grammaire ne peut se limiter à faire 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.

Ainsi, les résultats obtenus lors de l'expérimentation menée auprès des élèves de 4^{ème} année montrent que l'enseignement-apprentissage de la grammaire devrait être au service des besoins des apprenants. Autrement dit, aucun savoir grammatical ne peut être efficace et utile sans une prise en compte des besoins des apprenants auxquels il est destiné. Nous rejoignons et nous confortons par ce constat les recherches en didactiques sur cet aspect de l'appropriation d'une langue.

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.

Ainsi, il s'est avéré nécessaire d'admettre l'apparition d'erreurs en situation d'apprentissage, comme des indices reflétant des compétences transitoires des apprenants, et aussi comme des outils de réflexion sur « l'interlangue ». La langue de l'apprenant est constamment en évolution si elle est bien prise en charge par l'enseignant dans les différents stades du parcours scolaire.

Conclusion générale

En réalité, une erreur correspond à une connaissance, certes parfois mal utilisée, mais elle représente un savoir en cours de construction. Dans ce sens, GERARD DE VECCHI 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.

D'une manière générale, l'enseignement-apprentissage de la grammaire au collège, n'a pas pour objectif primordial, la maîtrise de l'expression écrite, l'apprenant la considère comme une activité isolée des autres apprentissages, or il est plutôt, question de mettre justement l'enseignement-apprentissage de la grammaire au service de l'amélioration des écrits des apprenants, lesquels ignorent l'intérêt des activités de grammaire dans l'acquisition d'une compétence discursive en langue étrangère. Car la grammaire est une compétence qui ne s'acquiert qu'à travers la pratique des différents discours.

C'est pourquoi, notre deuxième hypothèse émise dans notre recherche, est de sensibiliser les apprenants à la relation entre la grammaire et la production écrite.

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

En classe de F.L.E, la correction des erreurs est une pratique enseignante, qui peut être bénéfique dans 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 à notre sens par le biais des activités d'entraînements diversifiées, guidée par l'enseignant dans la classe de F.L.E. et qui visent essentiellement le passage des apprenants, de la production d'énoncés rudimentaires (phrases correctes) à une expression écrite bien élaborée. Ceci

n'est possible qu'en moyennant l'appropriation du système de règles inhérentes à la langue cible. A cet effet, les apprenants seront davantage sensibilisés à la façon dont se structure un texte écrit.

La connaissance des difficultés des apprenants au cours des apprentissages contribuent 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

Conclusion générale

suffisante de la langue étrangère, tout en allant dans le sens de la vision constructiviste actuelle sur l'apprentissage qui vise principalement 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.

Le savoir- écrire comme habilité langagière, est l'objectif optimal de tout apprentissage linguistique, il demeure, néanmoins, un objectif difficile à atteindre.

Aussi, afin d'atténuer cette difficulté pensons-nous nécessaire la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage approprié, adapté au profil des apprenants auxquels il est destiné. Dans ce dispositif, l'enseignant devrait être l'animateur, facilitateur de l'acquisition progressive de contenus destinés à un profil d'élèves dont les besoins, les motivations, les représentations sont préalablement identifiés.

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

Bibliographie

Bibliographie :

Ouvrages :

- 1- JEAN PIAGET, cité par JEAN-PIERRE ASTOLFI, l'erreur est un outil pour enseigner ,1997.
- 2- CHEVELLARD YVES, citée par JEAN PIERRE ,ASTOLFI,1996,
- 3- ASTOLFI ,JEAN-PIERRE ,1997 ,
- 4- BESSE HENRI,PORQUIER REMY,Grammaire et didactique des langues,Paris,Didier,1991,
- 5- Notion signifie que la progression se fait en boucles ouvertes jalonnées de reprises ponctuelles pour consolider les apprentissages et,pour plus de précision consulter l'ouvrage de DESCOMPS DANIEL : La dynamique de l'erreur.)
- 6- DESCOMPS DANIEL, La dynamique de l'erreur, Hachette/Education, Paris, 1991,
- 7- GERMAIN CLAUDE,SEGUIN HUBERT ,Le point sur la grammaire,Paris,Clé International,1998,
- 8- PUREN CHRISTIAN,Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,Paris,Clé International,1998,
- 9- RIVENC PAUL 1981 ,Cité par CLAUDE GERMAIN et HUBERT SEGUIN,1998,p25.
- 10- BOYER,HENRY ,PENDANX MICHEL,Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,Paris,CLE International,2001,
- 11- MARTINEZ,PIERRE,La didactique des langues étrangères,Paris,coll « Que sais-je ? », 1996
- 12- BESSE HENRI,PORQUIER REMY,Grammaire et didactique des langues,Paris ,Hatier/Didier, 1991,
- 13- CUQ,JEAN.-PIERRE,Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,Paris,Didier,1996,
- 14- VIGNER GERARD,La grammaire en FLE,Paris,Hachette,2004,
- 15- CORDER SPITT, Cité par BESSE HENRI et PORQUIER REMY,1991,
- 16- William Littlewood,Cité par FRANCOISE CORMON,L'enseignement des langues :théorie et exercices pratiques,Lyon,Chronique sociale,1992,
- 17- BESSE HENRI,PORQUIER REMY ,Grammaire et didactique des langues,Paris,Hatier Didier,1991,
- 18- VIGNER GERARD,La grammaire en fle,Paris,Hachette,2004.

- 19- El Fitouri 2003:25
- 20- **WILMET,MARC**,Cité par G .Siouffi et DV.Raemdonck,2007,
- 21- **SIOUFFI,GILLES et Raemdonck ,Dan ,Van** ,100 fiches pour comprendre les notions de grammaire,Paris,Bréal,2007,
- 22- **MARTINET,ANDRE**,Syntaxe générale ,Paris,Armand colin,1985,
- 23- **GREVISSE,MAURICE**,Précis de grammaire française(2^{ème} édition),Alger,Enal
- 24- CADIOT,PIERRE,Les propositions abstraites en français ,Paris, Armand colin,1997
- 25- **GREVISSE,MAURICE**,Le bon usage (11^{ème} édition),Paris,Duculot,1980,
- 26- **WILMET,MARC,Cité par GOES,JAN,1999**
- 27- Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005,
- 28- Olive et al, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », 1997,
- 29- PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994,
- 30- **WOODLEY**,Cité par C .CORNAIRE et PM .RAYMOND,1999
- 31- S,GAIES,1980,Cité par C,CORNAIRE et PM,RAYMOND,1999 ,
- 32- J .H,MONROE,1975,Cité par C,CORNAIRE et PM,RAYMOND,1999,
- 33- BARRE DE MINIAC,CHRISTINE,Le rapport à l'écriture :aspects théoriques et didactiques,Paris,PU septentrion,2000
- 34- **FINET,COLETTE et GADEAU,JOSETTE**,Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe,Paris,ED Hachette,1991
- 35- **STREVENS,P,1964**,Cité par BESSE,H et PORQUIER,R,1999,
- 36- **CORDER,SPIT**, « *Que signifie les erreurs des apprenants* »,in Langages n° 57
- 37- **ODILE et VESLIN,JEAN**,Corriger des copies :évaluer pour former ,Paris, Hachette/Education
- 38- FEVE,GUY,Le français scolaire en Algérie :pour une nouvelle approche de systèmesd'apprentissage,Alger,OPU,1985
- 39- **DEVECCHI,GERARD**,Aider les élèves à apprendre,Paris,Hachette,2000
- 40- **BOIRON,MICHEL**, « *le français, une langue à vivre et à partager* »,in Le français dans le monde n° 34
- 41- **CYR, PAUL**, Stratégie d'apprentissage,Paris,CLE International,1998
- 42- **OXFORD**,Cité par PAUL,CYR,1998,p30.

Dictionnaire :

- 1- JEAN-PIERRE CUQ ,dictionnaire pratique du FLE, paris,ophryse ,2008,
- 2- FRANÇOISE RAYNAL, ALAIN RIEUNIER Pédagogie : dictionnaire des concepts, Paris, clés ESF, 1997.
- 3- Théorie d'apprentissage fondée sur le rôle que peut jouer l'apprenant dans la construction des savoirs. Cette orientation est privilégiée par JEAN PIAGER, LEV VYGOTSKI, JEOROM BRUNER, voir en ce sens JEAN-PIERRE CUQ (dictionnaire de didactique du français.)
- 4- CUQ,JEAN-PIERRE (sous la direction),Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,Paris,éd clé International,.
- 5- GALISSON ROBERT,COSTE DANIEL,Dictionnaire de didactique de langues,Paris,Hachette,1976
- 6- **POUGEOISE, MICHELE**, Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales, Paris, Armand Colin, 1998
- 7- **GALISSON,R,COSTE,D** ,Dictionnaire didactique des langues ,Paris,Hachette,1976,p377.
- 8- **J.J-PAULE,CARMEL** in Dictionnaire pratique du fle,p83.
- 9- **JEAN-PIERRE ROBERT**,Dictionnaire pratique de didactique du fle ,Paris,Ophrys,2008

Sitographie :

- 1- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/adjectif-qualificatif/>
- 2- **PIT CORDER** in source internet : www .Google .fr consulté le 12/06/2019 à 14h.
- 3- VOGEL Source internet : www.google.fr , consulté le 03/07/2019 à 13 h.
- 4- <http://www.oasisfle.com>
- 5- <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle>
- 6- <http://www.fse.ulaval.ca/chrd/theories.app>

Articles :

- BOIRON, MICHEL, « *Le français, une langue à vivre et à partager* », in *Le français dans le monde* n° 34, p36-37 et 38
- CORDER, SPIT, « *Que signifie les erreurs des apprenants* », in *Langages* n°57

- GRESILLON, A, « *Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états* », in pratiques n°57 mars 1988
 - PUREN,CHRISTIAN, « *Représentation de l'enseignement apprentissage de la grammaire* »,2001
 - ROUHOULLAH, RAHMATIA, « *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères* », in plumes n°2
 - TANRIVERDIEVA,KHATIRA , « *La notion de grammaire dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère* »,2001-2002
- 10- A.MARTINE Linguiste français (1908-1999),fondateur de la linguistique fonctionnelle, il est surtout connu par ses ouvrages :Economie des changements phonétiques(1955),Eléments de linguistique générale(1960) et la linguistique synchronique(1965).
- 11- ALARCON, Magdalena Hernandez , « *proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz* », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet-décembre 2001
- 12- Théorie d'apprentissage qui s'intéresse au conditionnement du comportement, réponse par rapport à un stimulis, JEANNE GONAC'H,théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère
- 13- REMY PORQUIER Méthode qui consiste à faire des comparaisons de langues fondées principalement sur des descriptions linguistiques

Annexes

Annexe 01 :

Adem.

Depuis mon enfance je rêvais
d'être pédiatre parce que j'aime soigner
les malades et je me sens heureux
et joyeux lorsque mon malade
petit est soulagé d'une maladie.

Je veux être dieu parce que ce
métier demande beaucoup de qualités
et d'expérience.

Annexe 02 :

Mariam

J'aime être enseignante pour
enseigner aux enfants de ma pays
mon choix est fait par amour et par
vocation de cette profession.

C'est une noble profession. Sa chose que la
mission est difficile pour être un
professeur bon.

Annexe 03 :

Kika

Je rêve devenir un policier car C'est une profession
que m'a toujours attirée et J'aimerais être un brave
policier laisserai aucun des criminels s'échappent
et J'espère que dieu m'aidera à réaliser ses sou
hait pour accomplir mon métier avec la perfection.

Kika

Annexe 04 :

Bataule

Vu les conditions climatiques qui nous
vivons actuellement, je pense devenir
un écologiste pour me consacrer
à l'étude de l'environnement et sauver
notre planète qui est vraiment
en danger. C'est pour cela que j'ai
choisi ce métier car nous n'avons pas
une autre planète en alternative.

Annexe 05 :

Boheria

A l'avenir je veux être un professeur français pour enseigner aux enfants de mon pays, la lecture et l'écriture et l'éducation, il joue le rôle des parents.

Annexe 06 :

Abdelilah

Le metier que je voudrais exercer à l'avenir est
ingenier en architecture.

J'ai choisi ce metier ~~(pour)~~ car à travers l'archi-
tecture on exprime nos ~~(en)~~ capacités de bien
faire les choses en matière d'art.

Annexe 07 :

Amasse Kossaye

Apparemment, j'aime devenir journaliste
c'est se mettre à magnifier ce qui me plaît
beaucoup et je peux parler avec plusieurs
gens et même temps je voyage et assister
les gens tristes et malheureux.

Annexe 08 :

| <u>Belarti</u> | <u>Bechera Belartsi</u> |
|----------------|--|
| <u>Bechera</u> | la profession qui je préfère et devenir un grand joueur dans un grand - équipe comme inter milana et Barcelona, car c' est la seule métiers qui j' aime dans ma vie. |

Annexe 09 :

Ritabo

Après tant de travail et d'études, je voudrais être une sage femme car j'aime les enfants et le travail de l'hôpital, en plus je voudrai enlever la rancune de les femmes et des bébés petites, et c'est j'aurai l'occasion de travailler soit dans ma cabine privé et je ferai tous mes (effort) efforts pour mieux pratiquer ce métier difficile.