

République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettres et langues étrangères **Filière** : Lettres et langue française

Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par : BEDDA SAWSEN
BOUTERAA SOUAAD

Dirigé par : HAMAMDIA SAMIR

Intitulé

**Analyse de l'erreur liée à la morphologie du verbe dans les
productions écrites des élèves du cycle moyen
-cas des élèves de la 4ème année moyenne-**

Soutenu le :07/07/2019

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom **Grade**

M., Mme KAMEL RIMA MAA
M .HAMAMDIA SAMIR MAA
Dr. SAYED KAMEL MAB

Univ. de 8 mai 1945
Univ. de 8 mai 1945
Univ. de 8 mai 1945

Président
Encadreur
Examineur

Année universitaire : 2018/2019

Résumé :

Notre travail de recherche s'intéresse aux erreurs d'ordre morphologiques notamment celles liées à la morphologie du verbe, commises par les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen lors de leurs productions écrites et aux procédés de correction, de ces erreurs, adoptés par les enseignants dans leurs pratiques de classes.

Nous avons supposé que le type d'erreurs, le plus fréquent dans les écrits argumentatifs et narratifs des élèves, est lié à la morphologie du verbe. Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée au moyen de deux techniques de recherche : le questionnaire et l'analyse d'un matériel didactique (les copies de rédaction des élèves de 4^{ème} année).

Les résultats de notre recherche ont montré également que les enseignants ne suivent pas tous la même stratégie de correction et sont relativement perturbés quant aux procédés de remédiations aux erreurs commises.

MOTS Clés : la production écrite, la morphologie des verbes, l'approche par compétence, l'erreur d'ordre morphologique.

ABSTRACT:

Our research work is interested in the errors of morphological orders, especially those related to morphology of the verbs committed by the 4th year's middle school pupils during their written production and in the process of correcting mistakes made by teachers in their classroom practices.

We assumed the most common type of error in pupil's argumentative and narrative writing is related to the morphology of verbs.

This hypothesis has been verified and confirmed by the means of two research techniques: the questionnaire and analysis of a didactic material (the drafting copies of the 4th year's middle school pupils).

The results of our research have also shown that teacher's do not all follow the same correction strategy and are relatively disturbed as to common errors remediation methods.

KEY WORDS:

Writing expression, the morphology of the verb, the competence approach, the morphological error.

ملخص:

يتعلق بحثنا بالأخطاء الصرفية ، خاصةً تلك المتعلقة بتصريف الفعل ، التي يرتكبها تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تعبيرهم الكتابي والطرق التي يتبناها الأساتذة لتصحيح هذه الأخطاء. في الفصول الدراسية.

لقد افترضنا أن نوع الخطأ، الأكثر شيوعاً في كتابات الطالب الجدلية والسردية ، يرتبط بتصريف الفعل. تم التحقق من هذه

الفرضية وتأكيدتها من خلال طريقتين بحثيتين: الاستبيان وتحليل المواد التعليمية (التعبير الكتابي لطالب السنة الرابعة)

أظهرت نتائج بحثنا أيضاً أن المعلمين لا يتبعون جميعاً نفس إستراتيجية التصحيح وينتابهم الاضطراب نسبياً فيما يتعلق بطرق علاج الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي , تصريف الفعل , المقاربة بالكفاءات , الخطأ الصرفي

Remerciement

Nous tenons tout d'abord à exprimer toute notre reconnaissance et notre gratitude au Mr HAMAMEDIA SAMIR, notre encadreur, pour son aide précieuse, ses encouragements sa confiance, ses précieuses orientations, sa simplicité et sa patience.

Nos plus sincères remerciements :

- * Aux membres du jury ; Mr SAYED et Mme Kamel Rima ; qu'ils soient remerciés de nous avoir fait l'honneur de juger notre travail.*

- * Un grand Merci s'adresse aux enseignants et aux élèves du cycle moyen qui ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, leur collaboration était précieuse et très enrichissante.*

- * Nous remercions tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.*

Dédicace

A MA TRÈS CHÈRE MÈRE

Autant de phrases aussi expressives soient-elles ne sauraient montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour toi.

A MON TRÈS CHER PÈRE

Qui a été toujours dans mon esprit et dans mon cœur, je vous dédie aujourd'hui ma réussite. Que Dieu, le miséricordieux, vous accueille dans son éternel paradis.

A MES CHERS Frères: SOFIANE, WALID, ZINEDDINE

En souvenir d'une enfance dont nous avons partagé les meilleurs et les plus agréables moments.

A MON TRÈS CHER ONCLE : MARWANE

Pour toute la complicité et l'entente qui nous unissent, ce travail est un témoignage de mon attachement et de mon amour.

A MES CHERS AMIES : SIHEM, ZAHRA, RANIA, ZAHRA

Pour toute l'ambiance dont vous m'avez entouré, pour toute la spontanéité et votre élan chaleureux, Je vous dédie ce travail.

SAWSEN

Dédicace

☞ Pour leur amour et leur soutien

*****A mes parents*****

☞ Pour leur présence

*****A mes frères *****

ABD ENNOUR, MOHAMED EL AMINE, AMAR

☞ Pour son encouragement

*****A MA SŒUR*****

RAYAN

☞ MERCI POUR :

*****Mon oncle****

RABEH et son jolie épouse

☞ MERCI POUR :

*****FODIL*****

*****MA CHERE MOUNIRA*****

*****MA TRÈS CHERE AMIE AYA*****

SOUAD

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 01 : La production écrite par l’approche par les compétences	
1. Qu’est-ce que l’écrit en didactique ?	5
2. Les étapes à suivre pour enseigner la production écrite au cycle moyen	6
2.1. La rédaction	6
2.1.1. La consigne	6
2.1.2. Natures de la consigne	7
2.1.3. Commencement de la rédaction	7
2.2. La correction	8
2.2.1. La phase de correction	8
3. Enseignement/apprentissage de l’écrit selon l’approche par compétences	9
3.1. Approche par compétence	9
3.2. Les principes de l’approche par compétence	9
3.3. Objectifs de l’approche par compétences	10
Chapitre 02 : L’erreur relative à la morphologie du verbe	
1. Erreurs liées à l’aspect sémantique de la production écrite	14
2. Erreurs liées à forme de la production écrite	14
2.1. Le groupe nominal	14
2.2. Le groupe verbal	15
2.3. Structure de la phrase	15
3. La morphologie du verbe	15
3.1. L’information verbale	15

3.2. La forme verbale.....	16
3.3. La voix verbale.....	16
3.3.1. La voix active.....	16
3.3.2. La voix passive.....	16
3.3.3. La voix pronominale.....	16
4. La personne et le nombre.....	16
4.1. La personne.....	16
4.2. Le nombre.....	17
5. Le mode verbale.....	18
5.1. Les modes impersonnels.....	18
5.1.1. Infinitif.....	18
5.1.2. Le participe.....	18
5.2. Les modes personnels.....	18
5.2.1. Indicatif.....	19
5.2.2. Conditionnel.....	19
5.2.3. Subjonctif.....	19
5.2.4. L'impératif.....	20
6. Le temps.....	20
6.1. Qu'est-ce que le temps.....	20
6.1.1. Le passé :.....	20
6.1.2. Le présent :.....	20
6.1.3. Le futur.....	20
6.2. Par la construction.....	20
6.2.1. Le temps simples.....	20
6.2.2. Le temps composés.....	21

7. La transitivité et l'intransitivité	21
7.1. La transitivité :	21
7.1.1. Directe	21
7.1.2. Indirecte	21
7.2. L'intransitivité	21
8. Les auxiliaires modaux et temporels	21

L'enquête : Méthodologie du travail

1. Analyse des copies de rédaction des élèves	24
1.1. Les productions écrites	25
1.1.1. Quels élèves	25
1.1.2. Quels types de texte	25
2. Le questionnaire	26
2.1. Le public visé et échantillonnage	26
2.2. Représentativité de l'échantillon	27

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

1. Présentation, analyse et interprétation des données de l'analyse des copies d'expression écrite des élèves de quatrième année moyenne.	29
1.1. La rédaction du texte argumentatif	29
1.1.1. Présentation des données de l'analyse des écrits argumentatifs	29
1.2. Le texte narratif	31
1.2.1. Présentation des données de l'analyse des écrits narratifs	31
1.3. Analyse et interprétation des données relatives à la première technique de Recherche.	32
2. Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire	34
2.1. Présentation et analyse des données du questionnaire	34

2.1.1. Question 1 : Les élèves font-ils des erreurs dans leurs écrits ?	34
2.1.2. Question 2 : Quel est le type d'erreur le plus récurrent ?	34
2.1.3. Question 3 : Procédez-vous à la correction des erreurs récurrentes des élèves... 35	
2.1.4. Question 4 : Si vous procédez à la correction de l'erreur récurrente, dans quelle Séance le faites-vous ?	36
2.1.5. Question 5 : quels sont les procédés adoptés pour corriger les erreurs ?	37
2.1.6. Question 6 : Le manuel scolaire propose t-il une méthode précise ou une activité Pour la correction des erreurs ?	38
2.1.7. Question 7 : quel est le procédé que les enseignants estiment le plus efficace Pour la correction des erreurs ?	40
2.2. Interprétation des données du questionnaire	40
Conclusion générale	46
Bibliographie	49
Annexes	52

Introduction

INTRODUCTION

Toute langue peut se réaliser dans deux codes distincts : l'oral et l'écrit ; ce dernier est plus prestigieux que l'oral de part son respect rigoureux des règles grammaticales et son caractère conservateur de l'Histoire humaine.

La production écrite se définit comme : « *Toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à l'écriture* »¹. Cela montre que l'acte d'écrire est lié très étroitement aux capacités mentales et cognitives de l'élève qui doit les mettre en œuvre dans le but de réaliser une tâche donnée ou d'atteindre un objectif précis.

L'enseignement/ apprentissage de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les élèves à maîtriser une compétence de l'écrit : un objectif qui est, à notre avis, difficile à atteindre.

En effet, un Sondage, que nous avons fait en 3^{ème} année licence dans le cadre de la matière intitulée « techniques de recherche » auprès des enseignants de cycle moyen, a montré que la plupart des élèves du cycle moyen avaient des difficultés quant à la production écrite et qu'ils faisaient des erreurs de types différents. Cela nous a motivées pour mener un travail de recherche dans le but de définir le type d'erreurs les plus récurrentes dans les écrits des apprenants du cycle moyen et de voir comment les enseignants de ce cycle procèdent pour amener leurs apprenants à éviter ce type d'erreurs car l'amélioration de la production écrite des élèves ne se réalise pas sans la correction des erreurs récurrentes.

Questions et hypothèses de recherche

Dans cette optique, une série de questions peuvent se poser quant aux erreurs commises par les apprenants de quatrième année moyenne :

Pourquoi les apprenants font-ils des erreurs même après les activités de langue?

¹ Whalen, K. 1994. « *La compétence stratégique de l'expression écrite : Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde* » in *L'écrit en langue étrangère. Réflexions et propositions*, ed.PUS. P 52.

Sous l'effet de quels facteurs les élèves commettent ces erreurs ?

Quels sont les erreurs d'ordre morphologique les plus récurrentes dans les écrits de la 4^{ème} année moyenne ?

Quels sont les procédés à suivre par l'enseignant pour corriger les erreurs ?

Nous voulons répondre, à partir d'une analyse quantitative, aux deux dernières questions afin de déterminer le type d'erreurs le plus fréquent dans les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne et les démarches didactiques mises en œuvre par les enseignants pour corriger ces erreurs.

A cet égard, nous pensons que les erreurs, que commettent fréquemment les apprenants de quatrième année moyenne, se rapportent à la morphologie du verbe en modes personnels surtout et que le seul procédé suivi par les enseignants pour corriger ces erreurs, est la séance de compte rendu de la production écrite.

Plan du travail et champ d'investigation

Afin de pouvoir vérifier notre hypothèse de recherche, nous comptons analyser les productions écrites d'une cinquantaine d'élèves, ce qui constituera la taille de l'échantillon de la première technique de recherche.

Nous allons recueillir les copies des élèves qui étudient dans différents établissements de la wilaya de Guelma. Les productions des élèves traiteront des sujets divers dans deux typologies textuelles différentes (argumentation, narration).

Quant au procédé adopté par les enseignants pour la correction des erreurs, nous interrogerons des enseignants exerçant au cycle moyen par un questionnaire auto-administré destiné à trente enseignants du cycle moyen.

Avant de mener notre travail de recherche, nous tentons, dans un premier temps, faire le cadrage théorique de notre sujet de recherche en définissant tous

les concepts théoriques qui s'y rapportent à savoir l'écrit, l'erreur, l'approche par les compétences et la morphologie du verbe.

Une partie transitoire entre la partie théoriques et l'enquête se met en place pour assurer la cohérence l'enchaînement logique des étapes de notre travail de recherche : c'est la partie méthodologie dans laquelle nous parlons avec précision des techniques de recherche adoptées et le mode de traitement mis en œuvre pour la collecte et l'analyse des données en vu de vérifier nos hypothèses de recherche.

Chapitre 01 :

La production écrite par l'approche par les compétences

L'expression, orale ou écrite, est l'une des activités les plus importantes de l'enseignement/apprentissage de la langue car elle constitue l'étape finale de chaque phase de projet (séquence) dans laquelle l'apprenant doit se servir ses acquis linguistiques, transversaux et socioculturels assimilés lors des autres activités pour réagir face à une situation concrète de la vie proposée sous forme de problème ou dans la situation d'intégration.

Dans ce chapitre, nous essayons de traiter ce concept didactique le concept *expression écrite* dans tous ses aspects définitoire, méthodologique et pratique sous les instructions des concepteurs de l'approche par compétences.

1. Qu'est-ce que l'écrit en didactique ?

Le terme « écrit », en didactique des langues, désigne le domaine de l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de la production de textes scripturaux de différents niveaux et de différents types en mobilisant surtout les deux compétences linguistique et communicationnelle. De ce fait, l'acte d'écrire fait appel à l'ensemble des acquis linguistiques et procéduraux de toutes les activités pédagogiques et didactiques de la classe.

L'écrit désigne, dans son sens le plus large et par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant visiblement la langue et susceptible d'être lue.

Jean pierre robert dit qu' « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, ...* »¹.

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage présente la langue écrite comme le suit : « *une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute un s ou un x pour marquer le pluriel)*

¹ CUQ, Jean pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international, 2003, p 79.

alors que certains mots dans la langue parlée n'ont pas de formes particulières au pluriel »¹

2. Les étapes à suivre pour enseigner la production écrite au cycle moyen

Selon le programme d'études du cycle moyen, la séance de l'expression écrite est enseignée en deux étapes:

- * La première : la rédaction
- * La deuxième : la correction

2.1. La rédaction

« La rédaction est un écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école. Certes, mais sans aucun rapport avec un écrit de la société. »²

L'activité de rédaction vise à former les apprenants aux méthodes d'expression écrite selon les étapes suivantes :

2.1.1. La consigne

La consigne constitue, dans le domaine de didactique des langues, une *« instruction que l'on donne à une sentinelle, à une vedette, au chef d'un poste, sur ce qui doit être l'objet de sa surveillance et sur ce qu'il doit faire ou empêcher, etc. »³. Cela veut dire que tout ordre, toute question ou toute demande, de la part de l'enseignant pour susciter une réaction de l'apprenant, est considéré comme une consigne pédagogique.*

¹ DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 164.

² L'article en question est une réécriture pour les cours donnés à des étudiants, d'un ouvrage publié en 1983, sous le titre : "l'écriture à l'école", par les Editions Cedic-Nathan.

³ <https://www.le-dictionnaire.com/definition/consigne> (consulté le 16/02/2019).

2.1.2. Natures de la consigne

Il y a plusieurs natures à considérer lors de la formulation de la consigne pour aboutir à une expression définitive de qualité ; les natures essentielles de la consigne sont les suivantes :

- Une injonction à faire une activité d'application en offrant à l'apprenant les outils pour l'appliquer.
- Ordonner à des élèves à partir des phrases impératives.
- Une question adressée à l'ensemble des élèves.
- Une série de questions relative à une tâche précise à accomplir.
- Un énoncé contenant précisément une tâche à exécuter et la manière de l'effectuer.
- Poser des questions verbales aux élèves pour vérifier l'assimilation de la leçon.
- Des recommandations écrites pour réaliser un projet à la fin d'une séquence d'enseignement.
- Une instruction pour accomplir une tâche.
- Un rappel à l'ordre et à la discipline.
- Une question explicite sur un point langagier donné.

2.1.3. Commencement de la rédaction

Avant de commencer l'expression écrite, il faut bien :

- Comprendre le sujet (par sa lecture plusieurs fois).
- Accorder une importance particulière aux mots-clés du sujet.
- Mettre en place une méthode pour assurer la cohérence et la cohésion du

Texte.

2.2. La correction

C'est une « *action de rectifier, d'amender, de ramener à la règle* ». En pratique, « *examen d'un devoir, d'une épreuve, relevé des erreurs qu'ils comportent, en vue d'estimer leur valeur et de les-noter* »¹.

La correction doit être un facteur d'évaluation du travail de l'élève, un facteur d'évaluation en ce sens que l'enseignant tient bon à la réalisation des objectifs fixés dans le programme d'études, un facteur d'évaluation qui vise à améliorer l'état de la perception et de la réflexion pour élever le niveau de performance des ses élèves. L'enseignant, en évaluant les écrits des apprenants, peut inclure les critères suivants :

- La cohérence du texte
- L'utilisation correcte de la langue (lexique et gestion lexicale) pour garantir la cohésion textuelle

À partir de là, on peut dire que l'évaluation des écrits des élèves nécessite de transposer cette pratique sociale dans la classe et d'en faire une pratique scolaire, évaluable et corrigable par l'enseignant dans le processus d'acquisition de la compétence scripturale des élèves.

2.2.1. La phase de correction

L'expression écrite est évaluée et corrigée par différentes manières:

- **Correction binaire** : La répartition des élèves en binômes, en tenant compte la différence de niveaux entre les membres de chaque binôme.
- **Correction par groupe** : La répartition des élèves en groupes hétérogènes, afin de coopérer pour ajuster les écrits en défaillance.
- **Correction collective** : Elle est attribuée par l'enseignant à toute la classe afin de remédier aux erreurs courantes commises par la majorité des élèves lors de la rédaction.

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012, France. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/correction>. (consulté le 29/02/2019).

3. Enseignement/apprentissage de l'écrit selon l'approche par compétences

3.1. Approche par compétence

D'après Paba l'approche par compétence « *place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée* ». ¹

L'approche pédagogique des compétences est une pédagogie récente du système éducatif algérien, l'enseignement/apprentissage selon cette approche n'est plus seulement la transmission des connaissances et des concepts, mais aussi une procédure visant à rendre l'acte éducatif productif en plaçant l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage.

L'approche par compétences a révolutionné la conception du curriculum et est devenue l'un des domaines de recherche les plus intéressants dans le domaine de l'éducation et de la formation, car elle repose sur des théories multiples en psychologie et en sciences de l'éducation.

3.2. Les principes de l'approche par compétence

L'approche par compétences repose sur un certain nombre de principes, notamment:

- **Le principe de construction**

C'est-à-dire que l'apprenant récupère ses acquis précédents afin de les relier à ses nouveaux acquis pour construire une nouvelle compétence.

¹ Paba J-P (2016) « *Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence* », un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. P9. [En ligne] : https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univmu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape. (consulté le 05 et 16/03/2019).

- **Principe d'application**

Signifie l'exercice et l'efficacité des acquis dans des situations réelles de la vie.

- **Le principe de la répétition**

C'est-à-dire assigner plusieurs fois à l'apprenant les mêmes tâches d'intégration afin de pouvoir accéder à l'acquisition en profondeur de compétences et de contenus.

- **Principe d'intégration**

Cela signifie la mise en œuvre de la compétence acquise dans une situation-problème pour lui trouver une solution.

- **Principe d'interdépendance**

Ce principe permet à l'enseignant et à l'apprenant de lier l'apprentissage et les activités d'enseignement dans le but de développer les compétences.

D'après Perrenou, la lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies :

1. *« Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage,*
2. *Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement,*
3. *Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles,*
4. *Maitriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.*
5. *Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissages pluriannuels ».*¹

¹ Perrenoud Ph (2000) « L'approche par compétence : une réponse à l'échec scolaire », réussir au collégial-Acte du 20e colloque de l'AQPC. P 11

3.3. Objectifs de l'approche par compétences

Son objectif est de développer des compétences chez l'apprenant ; Mais :

Qu'est-ce qu'une compétence?

Une compétence est :

« - Ensemble de savoirs, savoir faire, et savoir être qui constituent le but de l'enseignement ;

- Apprentissage basé essentiellement sur les situations-problèmes ;

- Chaque compétence se démultiplie en objectifs d'apprentissage;

- Chaque objectif se décline par des actions pédagogiques précises »¹.

L'approche par compétences vise à atteindre un ensemble d'objectifs comprenant:

- Rendre l'apprenant capable de montrer son énergie et ses capacités et d'exploiter le processus éducatif d'apprentissage.

- Lier l'enseignement/apprentissage à la réalité de la vie.

- Travailler pour transformer la théorie de la connaissance en connaissance pratique et utile.

- Atteindre le plus haut pourcentage possible de succès pour l'élève.

- Développer l'esprit d'autonomie de l'élève.

À travers ce qui précède, il est clair que l'approche par les compétences a

Centré tout l'acte d'apprentissage sur l'apprenant afin de lui donner la liberté d'investir son énergie et ses capacités cognitives dans diverses situations de la vie.

¹ Khadjudja KEDDAR, *De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) : Rupture ou continuité ?*, Les cahiers du Crasc (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle) N° 21, 2012, P 38.

La production écrite par l'approche par les compétences

A partir de ce que nous avons dit plus haut, nous pourrions conclure que l'approche par les compétences considère l'activité d'expression écrite comme réaction de l'apprenant à un événement social (fait, idée, prise de position, constat etc.). Pour ce faire, il (l'apprenant) doit mobiliser ces acquis, surtout linguistiques, afin de pouvoir faire face à une situation-problème ou une situation d'intégration et de répondre à une consigne formulée de sorte à ce qu'elle conduise à un écrit de qualité.

Chapitre 02 :

L'erreur relative à la morphologie du verbe

En didactique des langues, les didacticiens regroupent généralement les erreurs en cinq types différents : les erreurs linguistiques, socioculturelles, phonétiques, et discursives stratégiques.

En ce qui concerne les erreurs commises par les élèves, en général et les collégiens en particulier, dans leurs productions écrites, nous les classons en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme.

1. Erreurs liées à l'aspect sémantique de la production écrite

Une bonne partie des erreurs de contenu est due au fait que l'élève ne comprend pas la consigne. Les élèves qui n'arrivent pas à comprendre la consigne, ne réussissent pas à produire un texte écrit correcte sur le plan sémantique et sont souvent hors-sujet.

La consigne pèse grandement dans l'acte de production écrite. En effet, l'enseignant doit veiller à outiller ses élèves par les moyens linguistiques nécessaires et spécifiques à une typologie textuelle précise. Ces outils linguistiques doivent accompagner la consigne pour la rendre plus compréhensible par les élèves et pour éviter les erreurs de contenu.

Mais l'erreur liée à l'aspect sémantique n'est pas le seul type d'erreur commis par les élèves ; il existe un autre type liée à la langue (contenant) et qui est très fréquent dans les écrits des élèves du cycle moyen.

2. Erreurs liées à forme de la production écrite

Il s'agit des erreurs linguistiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, et orthographiques, qui touchent généralement les structures linguistiques et morphosyntaxiques suivantes :

2.1. Le groupe nominal

Il s'agit des erreurs d'accord (en genre et en nombre) entre le nom, ses déterminants (articles définis, indéfinis, partitifs et contractés et tous les adjectifs

déterminatifs : possessifs, démonstratifs, numéraux, exclamatifs et indéfinis) et ses qualifiants (adjectifs qualificatifs épithètes, comparatifs, superlatifs) ainsi que les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

2.2. Le groupe verbal

Les erreurs du groupe verbal sont des erreurs morphologiques liées à la conjugaison des verbes, aux choix des modes et des temps verbaux, aux aspects, aux auxiliaires de modalité, à la passivité et à la personne.

2.3. Structure de la phrase

Les erreurs qui touchent à la structure de la phrase, sont purement d'ordre syntaxiques car ce sont les règles syntaxiques qui régissent la combinaison des éléments de la phrase afin d'arriver à une production phrastique correcte.

Afin de pouvoir installer la compétence scripturale chez les élèves de quatrième année du cycle moyen, les enseignants doivent leur apprendre la manière dont ils (les élèves) assurent la cohérence et la cohésion textuelles en évitant respectivement les erreurs de contenu et celles de langue ou de forme.

Comme notre travail s'intéresse principalement aux erreurs liées à la morphologie du verbe, nous exposons, dans les points qui suivent, tout ce qui rapporte à la morphologie du verbe à savoir l'information verbale, le mode, le temps, l'aspect, etc.

3. La morphologie du verbe

La morphologie verbale désigne l'ensemble des formes que peut prendre un verbe dans un énoncé précis selon la personne grammaticale, le mode, le temps, l'aspect, la voix, le genre et le nombre.

3.1. L'information verbale

L'information verbale se compose de deux parties essentielles : le *lexème* (ou radical du verbe) qui porte le sens du verbe et une désinence (suffixe qui s'ajoute

au lexème suivant des règles morphosyntaxiques données) qui fait référence aux :
Mode, au temps, à l'aspect, à la personne, au genre et au nombre.

3.2. La forme verbale

Le verbe est l'un des éléments les plus importants de la phrase. Le verbe est un mot qui indique un événement lié au temps. Il est variable et il peut prendre plusieurs formes selon le sens souhaité. Il varie en fonction du temps, la personne, le genre, le nombre, la voix et le mode.

3.3. La voix verbale

C'est le même verbe utilisé différemment, selon le sens de la phrase.

On distingue trois types de voix verbale :

3.3.1. La voix active

Le sujet est celui qui fait l'action et le complément est le récepteur. Dans ce cas le sujet est actif.

Exemple : l'enfant mange les gâteaux.

3.3.2. La voix passive

Le complément est celui qui fait l'action et le sujet est devenu le récepteur. Dans ce cas le sujet subit l'action.

Exemple : les gâteaux sont mangés par l'enfant.

3.3.3. La voix pronominale

C'est le cas où le sujet actif et subirait l'action

Exemple : je me lave

4. La personne et le nombre

4.1. La personne

Le verbe varie selon la personne qui sert de sujet :

L'erreur relative à la morphologie du verbe

- Lorsque la personne (ou les personnes/ parfois une chose) qui parle. Donc c'est la première personne. le sujet est exprimé par le pronom Je au singulier et Nous au pluriel.

Exemple : je danse, nous dansons.

- Lorsque la personne (ou les personnes/ parfois une chose) à qui l'on parle. Donc c'est la deuxième personne. le sujet est exprimé par le pronom Te au singulier et Vous au pluriel.

Exemple : tu dances, vous dansez.

- Lorsque la personne (ou les personnes/ parfois une chose) de qui on parle. Donc c'est la troisième personne. le sujet est exprimé par le pronom Il/Elle au singulier et Ils/Elles au pluriel ou bien par un pronom démonstratif, indéfini et possessif

Exemple : il/elle danse, ils/elles dansent. Dormir est un vrai plaisir. Ceci me manque beaucoup. Ces roses sont jolies.

4.2. Le nombre

Le verbe varie en fonction du nombre, si le sujet est au singulier ou bien au pluriel.

Exemple : je monte ; Tu montes ; Il/elle monte (au singulier). Nous montons ; Vous montez ; ils/elles montent (au pluriel)

Remarque : vous peut désigner deux nombres, il peut désigner le singulier « tu » en vouvoyant comme il peut désigner le pluriel

Exemple : les élèves ; voulez-vous encore de la révision ?

Exemple : Monsieur, désirez-vous encore un peu de café ?

5. Le mode verbale

*« Les modes représentent la manière dont l'action exprimée par le verbe est conçue et présentée. L'action peut être mise en doute, affirmée comme réelle, éventuelle, etc. ».*¹

5.1. Les modes impersonnels

Les verbes n'ont pas subi des modifications en fonction des personnes grammaticales (je, tu, il...)

5.1.1. Infinitif

Parmi les modes impersonnels, l'infinitif qui donne le nom du verbe.

Exemple : sortir, vendre, employer

- Le temps de l'infinitif

Le présent et le passé

5.1.2. Le participe

C'est un mode impersonnel. Il sert à indiquer la réalisation d'une action entre réalisant et réalisé.

Exemple : il est parti chez son grand-père.

- Le temps du participe :

Sous forme simple : participe présent.

Sous forme composé : participe passé.

5.2. Les modes personnels

Les verbes y subissent des modifications en fonction des personnes grammaticales (je, tu, il...)

¹Correcteur d'orthographe et de grammaire. En ligne : <https://www.cordial.fr> (consulté le 28/03/2019).

Exemple : je mange ; que vous mangiez.

5.2.1. Indicatif

C'est un mode personnel. Il raconte, affirme et témoigne de ce qui se passe dans la vie

Exemple :

- **Temps de l'indicatif**

Plusieurs temps ; on distingue : le présent ; l'imparfait ; le plus-que-parfait ; le passé (simple et antérieur) ; le futur (simple, antérieur et proche)

5.2.2. Conditionnel

C'est un mode personnel, il exprime une hypothèse ou une action conditionnée par une autre action.

Exemple : l'enfant aura voulu parcourir le monde.

Le temps du conditionnel contient trois temps qui sont distingués ; le présent et le passé et le passé première forme (qui n'est plus en usage).

5.2.3. Subjonctif

C'est un mode personnel, dont l'utilisation a pour but d'exprimer une action (ou un état) envisagée en tête mais pas encore réalisée. Les verbes qui sont employés dans le subjonctif expriment le souhait, le désir, l'envie, l'obligation, l'incertitude ou le doute.

Exemple : l'enfant aimera qu'il soit à l'école.

- **Le temps du subjonctif**

Les principaux temps sont : le présent ; le passé composé ; l'impératif et le plus-que-parfait.

5.2.4. L'impératif

C'est un mode personnel. Il exprime : un ordre, une prière, un conseil ou une recommandation.

Exemple : rentez dans la classe.

- Le temps de l'impératif : utilisé au présent. Le passé de l'impératif n'est plus en usage.

6. Le temps

6.1. Qu'est-ce que le temps

C'est un trait grammatical qui détermine un aspect de la morphologie verbale. Il se caractérise par trois qualificants :

6.1.1. Le passé : le verbe fait référence à un événement qui a eu lieu dans le passé avant le moment où l'on parle.

Exemple : j'ai participé au concours (hier.. passé)

6.1.2. Le présent : le verbe indique un événement qui se produit maintenant dans le présent au même moment où l'on parle.

Exemple : je participe au concours (maintenant)

6.1.3. Le futur : le verbe montre que cela se produira à l'avenir après le moment où l'on parle.

Exemple : je participerai au concours (demain.. futur)

6.2. Par la construction

Le verbe est divisé aussi en terme construction en deux parties :

6.2.1. Le temps simples

Forme verbale construit à partir d'un radical sans auxiliaire (un seul terme)

Exemple : l'élève écrit la leçon.

6.2.2. Le temps composés

Forme verbale constituée de deux terme ; un participe passé précédé d'un auxiliaire (être ou avoir).

Exemple : l'élève a écrit la leçon

7. La transitivité et l'intransitivité

7.1. La transitivité :

7.1.1. Directe : le verbe nécessite un complément d'objet directe pour atteindre le sens de la phrase

Exemple : cette fille appelle son père.

7.1.2. Indirecte : le verbe nécessite un complément d'objet indirecte introduit par une préposition (de, en, pour, vers...)

Exemple : cette fille parle de son père.

7.2. L'intransitivité : Est une caractéristique d'un verbe qui ne nécessite aucun complément d'objet pour compléter le sens de la phrase.

Exemple : cette fille parle beaucoup.

- Il peut y avoir des verbes transitifs et non transitifs en même temps en fonction du sens de la phrase.

Exemple : la température monte ; l'enfant monte l'escalier.

8. Les auxiliaires modaux et temporels

En français ; il existe deux auxiliaire être et avoir ; mais il existe d'autres auxiliaire temporel peut être définis comme des semi-auxiliaire.

*« On définit généralement sept verbes comme étant des semi-auxiliaires. Il s'agit des verbes aller, venir, devoir, pouvoir, savoir, vouloir et faire ».*²

² Toute la conjugaison française avec Le Conjugueur En ligne : <https://leconjugueur.lefigaro.fr/> (consulté le 28/03/2019).

L'erreur relative à la morphologie du verbe

Les semi-auxiliaires sont des expressions toujours suivie d'un infinitif ou un participe. Ils expriment des différentes valeurs de temps et de sens

Exemple : tu dois sortir d'ici en urgence ; vous pouvez laisser les cartables en classes.

L'enquête :
Méthodologie du travail

Notre enquête porte sur les erreurs liées à la morphologie du verbe dans les expressions écrites des élèves de la quatrième année moyenne et a pour objectifs de :

- Rechercher les types des erreurs les plus récurrents.
- Déterminer les procédés utilisés pour la correction des expressions écrites

Pour atteindre ces objectifs nous avons réalisé une enquête auprès des enseignants de la langue française exerçant dans les établissements de l'enseignement moyen et l'aide d'un questionnaire et en analysant des copies des expressions écrites des élèves de la quatrième année moyenne.

1. Analyse des copies de rédaction des élèves

Nous avons décidé, dans un premier temps, de travailler sur les copies de rédaction des élèves de quatrième année moyenne comme matériel didactique à analyser : « *Parmi les documents auxquels a recours le chercheur en DLC, les « matériels didactiques » (manuels, cahiers d'exercices, guides pédagogiques, enregistrements audio et vidéo, etc.) occupent en effet une place toute particulière pour des raisons d'accessibilité et de commodité (il est plus facile d'analyser des manuels que d'observer des classes...), mais aussi pour une forte raison épistémologique : une discipline dont l'objet est le processus conjoint d'enseignement apprentissage et qui se veut d'intervention, ne peut négliger des outils aussi constamment utilisés conjointement par les enseignants et par les apprenants.* »¹

À partir de cette citation, on pourrait justifier notre choix de cette première technique de recherche. En effet, vu la contrainte du temps, la méthode de recherche que nous avons estimée la plus efficace pour relever les erreurs les plus récurrentes était l'analyse d'un matériel didactique (les copies de rédaction de élèves) ; nous Aurions pu opter pour l'observation en classes mais cela aurait pris beaucoup de temps.

¹ www.christianpuren.com/coursmethode-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/ . 11Aout 2013, 36 p. (consulté le 16/04/2019).

1.1. Les productions écrites :

Nous avons mené notre enquête dans des établissements éducatifs moyens de la commune d'Oued Zenati et celle de Guelma de la wilaya de Guelma, où nous avons pris vingt-cinq copies de production écrite des élèves de chaque établissement des communes citées ci-dessus.

Au début, nous avons essayé de collecter des copies de production écrites de quatre établissements scolaires de quatre régions différentes de la wilaya de Guelma dans le but de rendre notre échantillon plus représentatif.

Cependant, à cause de certaines entraves d'ordre administratif et bureaucratique, nous nous sommes contentées de deux établissements éducatifs moyens qui sont :

- Etablissement 20 Août 1955 situé à la route de Bordj Sabat, commune d'Oued Zenati, wilaya de Guelma.
- Etablissement 5 Juillet 1962 situé à la cité Oued Lemaiz de la commune de Guelma.

1.1.1. Quels élèves ?

La population ciblée par notre enquête est celle des élèves de 4^{ème} année moyenne. Le niveau a été choisi pour les deux raisons suivantes :

- Les élèves de ce niveau ont étudié le français pendant plus de six ans dans le cadre de leur scolarisation ; ils sont adaptés, par conséquent, à l'activité de production écrite.
- En outre, le niveau ciblé représente la période transitoire dans laquelle on prépare l'élève du moyen à accéder au cycle secondaire dans la filière qui lui conviendra le mieux.

1.1.2. Quels types de texte ?

Nous avons choisi de travailler sur deux types de textes :

- Le texte narratif
- Le texte argumentatif

Dans le tableau 1, nous présentons nombre de feuilles prises pour chaque établissement indiquant le type de texte

Tableau 1 : Nombre de feuilles par établissement

L'établissement	Nombres de feuilles	Type de texte	Total
20 Août 1955	25	Argumentatif	50
5 JUILLET 1962	25	Narratif	

2. Le questionnaire

Le questionnaire est une technique de recherche « *utilisée auprès des individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées* »².

Nous avons opté pour un type de questionnaire bien précis : c'est le questionnaire auto-administré à partir duquel nous pourrions gagner du temps et impliquer nos enquêtés dans notre quête des données en les invitant par ce formulaire de questions à prendre conscience de notre sujet et hypothèse de recherche.

Le questionnaire, que nous avons élaboré pour la vérification de notre deuxième hypothèse de recherche, contient sept questions, 3 fermées et 4 à choix multiples et est destiné aux enseignants de quatrième année moyenne.

2.1. Le public visé et échantillonnage

Nous avons décidé de mener notre deuxième étape d'enquête auprès des enseignants du cycle moyen de la Wilaya de Guelma qui sont en nombre de 367 enseignants répartis sur 102 établissements.

Comme nous ne pouvons pas interroger tous les enseignants du cycle moyen du secteur éducatif de Guelma à cause des contraintes d'ordre temporel et administratif,

² *ANGERS, Maurice. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Casbah Université, 1997, p137.*

nous avons pris 10% du nombre total des enseignants comme échantillon de la population ciblée (ce qui donne 30 enseignants informateurs).

2.2. Représentativité de l'échantillon

Afin que notre échantillon soit réellement représentatif, nous avons essayé de diversifier les éléments de cet échantillon en tenant compte des critères suivants :

- L'expérience professionnelle : informateurs expérimentés et d'autres nouvellement recrutés.
- Le sexe : informateurs des deux sexes : homme et femmes.
- La région d'exercice : informateurs exerçant dans des zones urbaines et rurales.

L'enquête :

**Présentation, analyse et
interprétation des données**

1. Présentation, analyse et interprétation des données de l'analyse des copies d'expression écrite des élèves de quatrième année moyenne.

Dans le but de recenser les erreurs commises des élèves de 4^{ème} année moyenne et d'en dégager celles les plus récurrentes afin de vérifier notre première hypothèse de recherche, nous avons décidé d'analyser cinquante copies d'expression écrite des élèves de quatrième année traitant deux sujets différents et faisant partie de deux types de textes différents.

En effet, nous avons analysé, dans un premier temps, 25 textes argumentatifs rédigés par les élèves et traitant un sujet relatif à la pollution de l'environnement sous la consigne suivante : *Jeter les déchets partout est un geste impardonnable, qu'en penses-tu et pourquoi ? Rédige un court texte argumentatif pour monter ton point de vue.*

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les productions écrites, dans un style narratif, de 25 autres élèves à propos de la biographie de Assia Djebbar. La consigne de cette activité de production est étai t fournie comme suit : *Assia djebbar est considéré comme l'un des pionniers du livre en Algérie. Dans un texte narratif, écrivez une carte descriptive de l'écrivain en soulignant les stations les plus importantes de sa vie.*

Notre analyse de copies se limite au recensement des erreurs qui s'y trouvent pour cibler directement la vérification de notre hypothèse de recherche. Nous ne voulons, par cette analyse, ni chercher les causes de ces erreurs, ni avoir une idée plus ou moins précise sur le type textuel qui contient plus d'erreurs mais seulement le type d'erreurs le plus récurrent dans les écrits des élèves de 4^{ème} année moyenne.

1.1. La rédaction du texte argumentatif

1.1.1. Présentation des données de l'analyse des écrits argumentatifs

Après avoir sollicité les écrits, argumentatifs des élèves de 4^{ème} année moyenne, des enseignants de l'établissement cité dans la partie méthodologie, nous les avons récupérés (les écrits des élèves) et analysés par la suite en indiquant les erreurs

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

d'ordre morphologique par l'abréviation « Morph » et en soulignant les autres types d'erreurs par deux lignes.

Le recensement des erreurs des rédactions des élèves autour d'un sujet d'argumentation a abouti aux résultats suivants :

	Nombre des erreurs dans les 25 copies	Nombre des élèves qui ont commis des erreurs
Erreurs relatives à la morphologie du verbe	55	25
Autres types d'erreurs	85	25

Nous constatons que tous les élèves commettent des erreurs, quelle que soit leur nature. Cela est dû à une carence au niveau de la compétence linguistique de l'apprenant algérien et, par conséquent, à son incapacité à écrire un texte exempt d'erreur.

Nous constatons également, à travers le tableau, que les erreurs d'ordre morphologique sont plus nombreuses que les autres types d'erreurs. En effet, dans chaque copie analysée, il y a un nombre d'erreurs morphologiques qui converge à celui de toutes les autres erreurs (tous types confondus à part le type morphologique).

Nous mentionnons, par exemple, certaines erreurs dans les productions écrites des élèves :

- **De type morphologique :**

Exemple 01 : en plus, ils déforme les paysages.

Exemple 02 : les déchets polluer l'environnement.

Exemple 03 : certains déchets a une action.

- **Autres types d'erreurs**

Exemple 01 : je pence (le verbe penser)

Exemple 02 : les cartier

Exemple 03 : la rout

Il est à noter que les erreurs d'ordre morphologique se rapportent à tous les éléments qui définissent la morphologie verbale à savoir le mode, le temps, la personne, l'aspect verbal, le genre et le nombre.

1.2. Le texte narratif

1.2.1. Présentation des données de l'analyse des écrits narratifs

Après avoir récupéré les copies de rédaction de élèves autour de la biographie de Assia Djébar, nous avons suivi la même procédure d'analyse qui se limite au recensement et à l'indication des types d'erreurs commise par les élèves de quatrième année moyenné. Pour ce faire, nous avons utilisé les mêmes symboles et abréviation pour indiquer ces erreurs (l'abréviation « Morph » et le soulignement pour les autres types d'erreurs).

Les résultats de cette deuxième étape d'analyse sont présentés dans le tableau suivant :

	Nombre des erreurs dans les 25 copies	Nombre des élèves font ces erreurs
Erreurs relatives à la morphologie du verbe	100	25
Autres types d'erreurs	129	25

L'analyse des écrits narratifs des élèves a conduit aux mêmes résultats, presque, obtenus lors de la première étape d'analyse (celle des écrits argumentatifs).

En effet, le nombre des erreurs relatives à la morphologie du verbe, converge à celui de tous les autres types d'erreurs. Ce qui prouve que l'erreur d'ordre morphologique (morphologie du verbe) est plus récurrent par rapport aux autres types d'erreurs.

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

Cela est dû, comme dans les écrits argumentatifs, au manque de la compétence grammaticale (ou compétence morphosyntaxique) dont souffrent les élèves de quatrième année moyenne.

Ce qui est à dire à propos de ces résultats, c'est que le nombre des erreurs commises dans les écrits narratifs est plus élevé que celui des erreurs recensées dans les écrits argumentatifs. Cela pourrait s'expliquer, à notre sens, par la longueur des textes rédigés ; les textes argumentatifs n'étaient pas longs et ne s'étalaient que sur quelques lignes. Par contre, les textes narratifs étaient plus longs vu que la carrière de Assia Djebar est riche en événements et en exploits.

Les exemples suivants montrent un échantillon d'erreurs commises par les élèves :

- **De type morphologique**

Exemple 01 : elle a enseignante

Exemple 02 : elle étudiée a l'école normale

Exemple 03 : elle né dans 30 juin

- **Autres types d'erreurs**

Exemple 01 : La baccalauréat

Exemple 02 : Son carrière

Exemple 03 : Le filme

1.3. Analyse et interprétation des données relatives à la première technique de recherche.

Les données présentées ci-dessus confirment notre première hypothèse de recherche. En effet, l'analyse des copies des écrits argumentatifs et narratifs a montré que le type d'erreurs commises le plus récurrent était relatif à la morphologie du verbe autour de laquelle s'organisent les autres éléments linguistiques de la phrase afin de véhiculer un message acceptable sur les plans grammatical et sémantique.

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

Les élèves de quatrième année moyenne, après trois années d'enseignement/apprentissage grammatical consistant et renforcé par des exercices de tous types, continuent à commettre des erreurs, notamment celles qui concernent la morphologie du verbe. Cela explique le statut important et privilégié de l'erreur dans l'acte d'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen.

Cette quantité d'erreurs de la morphologie du verbe explique également le nombre considérable de points de langue programmé dans les quatre niveaux du cycle moyen et la volonté des concepteurs de ces programmes d'installer, à travers les points de langue, une compétence métalinguistique et, par la suite, une compétence linguistiques et, enfin, la compétence communicative (qui reste l'objectif premier de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les deux cycles moyen et secondaire) chez les collégiens.

Ce qui était différent en matière de données recueillies par l'analyse des écrits narratifs par rapport aux écrits argumentatifs, c'est le nombre considérable des erreurs dans le texte narratif qui se rapportent à la morphologie du verbe. Ce taux élevé d'erreurs en question s'explique, à notre avis par la diversité et modes et, surtout, des temps que l'élève doit employer dans ce type de texte.

Le verbe est l'élément central de la phrase (ou de l'énoncé) et sa morphologie définit les liens syntaxiques qui l'unissent avec les autres éléments de la phrase, si la phrase est simple, et les autres verbes des autres phrases, si la phrase est complexe.

Donc, et comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre du cadrage théorique intitulé *Morphologie du verbe*, l'information véhiculée par le verbe est dépendante de sa morphologie qui est dépendante à son tour, des règles syntaxiques, qui régissent la structure et le fonctionnement de la langue, et de la situation d'énonciation. Alors, afin que l'apprenant produise un texte cohérent et transmette des informations verbales justes, il doit veiller à ce que la morphologie de tous les verbes soit faite selon la norme morphosyntaxique. C'est pour cette raison que les concepteurs du programme de quatrième année, et de tous les programmes du cycle moyen d'ailleurs, accordent une attention particulière aux différentes formes que peut prendre le verbe dans des contextes linguistiques et situationnels différents.

2. Présentation, analyse et interprétation des données du questionnaire

Nous rappelons que le questionnaire, come deuxième technique de recherche, était destiné aux enseignants du cycle moyen dans le but de savoir les méthodes et/ou les procédés qu'ils (les enseignants) mettent en œuvre pour corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites.

2.1. Présentation et analyse des données du questionnaire

La présentation et l'analyse des ces données se feront de manière quantitative en nous basant essentiellement sur les taux de réponses collectées auprès des enseignants informateurs.

2.1.1. Question 1 : Les élèves font-ils des erreurs dans leurs écrits ?

Tous les enseignants ont affirmé, en choisissant la réponse OUI, que les élèves font des erreurs dans leur expression écrite, cela montre la place importante de l'erreur comme étape indispensable à l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen.

Ce taux absolu confirme également une partie de notre première hypothèse en mettant en lumière la présence de l'erreur dans les productions écrites des élèves ; ce qui nous a motivée nous interroger sur le type d'erreur le plus récurrent.

2.1.2. Question 2 : Quel est le type d'erreur le plus récurrent ?

Nous présentons les données recueillies à l'aide de cette question dans le tableau suivant :

	Erreurs relatives à l'orthographe	Erreurs relatives à la morphologie du verbe	Erreurs relatives à la morphologie du nom	Erreurs d'ordre syntaxique
Répétition	28	21	13	16
Pourcentage	93,33%	70%	43,33%	53,33%

Les résultats ci-dessus sur la question des erreurs les plus courantes nous révèlent que les erreurs les plus courantes sont relatives à l'orthographe par (93,33%) et à la

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

morphologie du verbe par (70%), ensuite les erreurs d'ordre syntaxique par (53,33%), et enfin les erreurs relatives à la morphologie du nom par (43,33%)

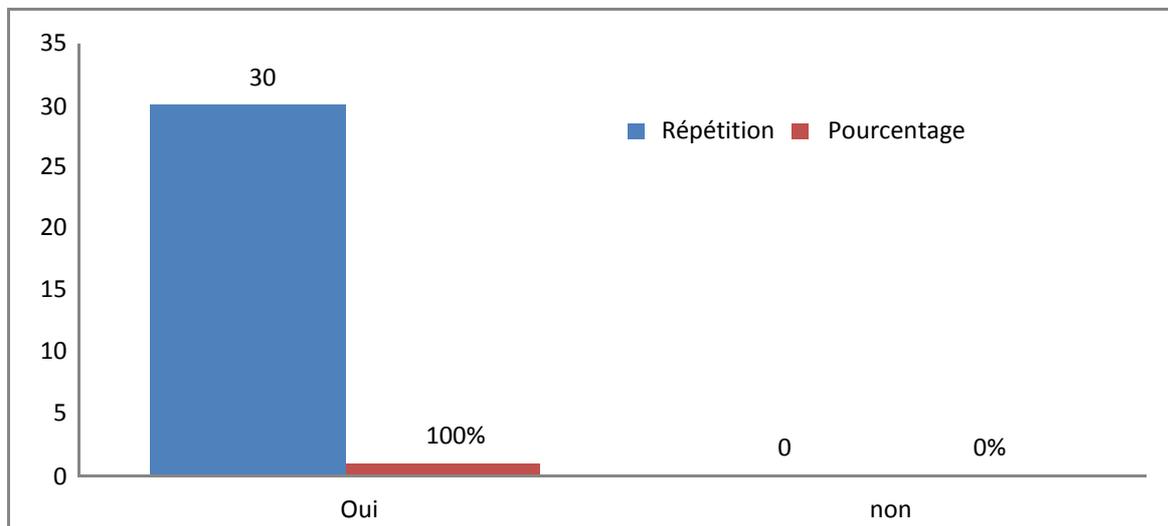
Il est à rappeler qu'une partie de l'orthographe française dépend essentiellement de la morphologie du verbe : l'orthographe grammaticale. Alors, nous pourrions dire qu'une partie de ce taux (93,33%), qui renvoie aux erreurs orthographiques, serait en mesure de représenter elle aussi les erreurs relatives à la morphologie du verbe.

La syntaxe, qui régit les règles combinatoires entre les éléments de la phrase, constitue un facteur axial définissant la morphologie du verbe dans un contexte linguistique précis.

A partir de ce que nous avons dit, nous pouvons reconfirmer, par les données obtenues par les réponses à cette question, notre première hypothèse qui suppose que l'erreur la plus récurrente, dans les écrits des collégiens de quatrième année, est celle relative à la morphologie du verbe.

2.1.3. Question 3 : Procédez-vous à la correction des erreurs récurrentes des élèves ?

Les réponses à cette question sont présentées par cet histogramme :



Tous les enseignants ont l'intention de corriger les erreurs récurrentes de leurs élèves. La correction de l'erreur récurrente par l'enseignant témoigne de la volonté de l'enseignant d'améliorer le niveau des élèves.

Il nous reste de savoir la manière dont ils (les enseignants) procèdent pour mieux remédier à ces erreurs.

2.1.4. Question 4 : Si vous procédez à la correction de l'erreur récurrente, dans quelle séance le faites-vous ?

Le tableau suivant expose les résultats de cette question :

	Séance du compte-rendu	Toutes les séances	Séance du compte-rendu et Toutes les séances
Répétition	17	7	6
Pourcentage	56,66%	23,33%	20%

Les résultats ci-dessus montrent que 56,66% enseignants corrigent les erreurs lors de la séance du compte-rendu seulement (une évaluation sommative), alors que 23,33% des enseignants corrigent les erreurs des leurs élèves au fur et à mesure que ces derniers en commettent dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage.

20% des enseignants consacrent une séance entière (le compte-rendu de l'expression écrite) tout en essayant des corriger les erreurs des élèves dans les autres activités de compréhension, de production et de langue.

Ces résultats révèlent que le compte rendu de l'expression écrite occupe une place prépondérante dans le processus de correction. En effet, 76,66 % des enseignants formateurs ont déclaré corriger les erreurs de leurs élèves lors de cette séance (compte rendu) alors que moins de 50 % (43,33 % exactement) des enseignants procèdent à la correction des erreurs dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage du français.

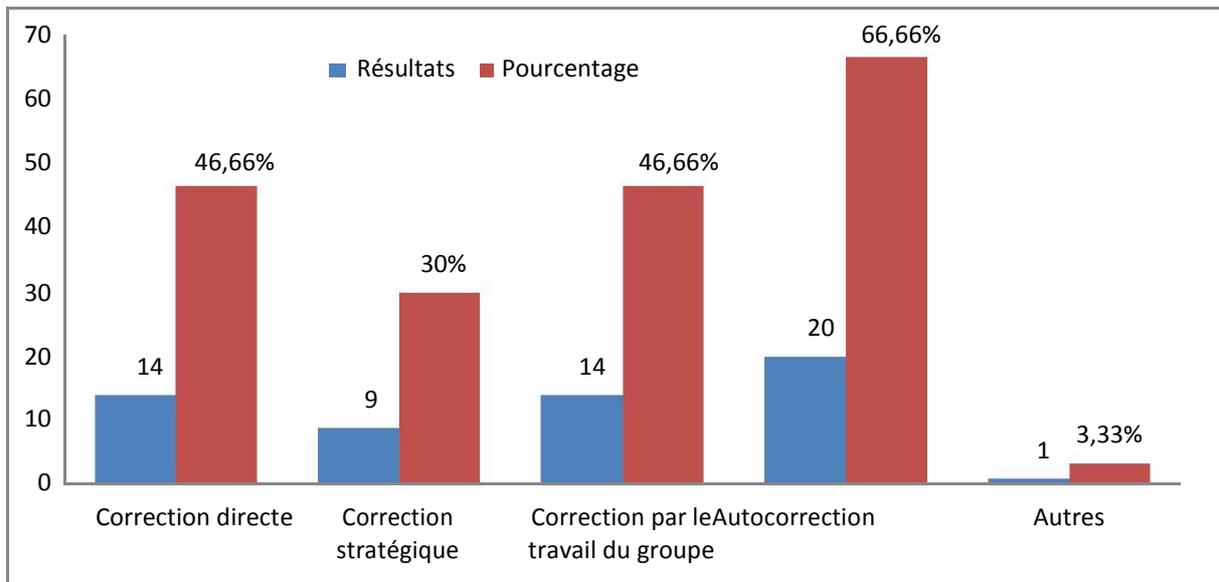
Le fait que les enseignants préfèrent la séance du compte rendu va en faveur de notre deuxième hypothèse de recherche. Cela, pour nous, n'est pas suffisant dans la mesure où les élèves ne commettent pas seulement lors de la production écrite mais

aussi lors de leurs interventions orales dans toutes les activités (de compréhension, de production et d langue).

2.1.5. Question 5 : quels sont les procédés adoptés pour corriger les erreurs ?

	Correction directe	Correction stratégique	Correction par le travail du groupe	Autocorrection
Résultats	14	9	14	20
Pourcentage	46,66%	30%	46,66%	66,66%

Ou bien en graphe :



66,66% des enseignants informateurs (ce qui représente un nombre considérable d'enseignants) optent pour l'autocorrection des élèves comme procédé de correction des erreurs. Ce taux laisse croire que ces enseignants appliquent les consignes de l'approche par les compétences en ce qui concerne l'autonomie de l'apprentissage ; l'élève découvre lui-même son erreur et la corrige seul avec l'aide de son enseignant.

La correction directe, juste après l'erreur commise par l'élève, est appliquée par 46,44% des enseignants ; ce taux est sur la même longueur d'onde presque avec celui des enseignants procédant à la correction des erreurs dans toutes les activités (43,33%), ce qui prouve la bonne volonté des enseignants, de répondre sérieusement à notre

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

questionnaire, et la fiabilité des données recueillies à partir du questionnaire. La correction directe doit effectivement se faire dans toutes les activités et chaque fois que les élèves commettent des erreurs.

Un bon nombre d'enseignants (14/30) préfèrent la correction par le travail de groupe, cela fait également partie des consignes de l'approche par les compétences qui encourage et favorise les interactions élèves-élèves dans une atmosphère d'apprentissage collaboratif.

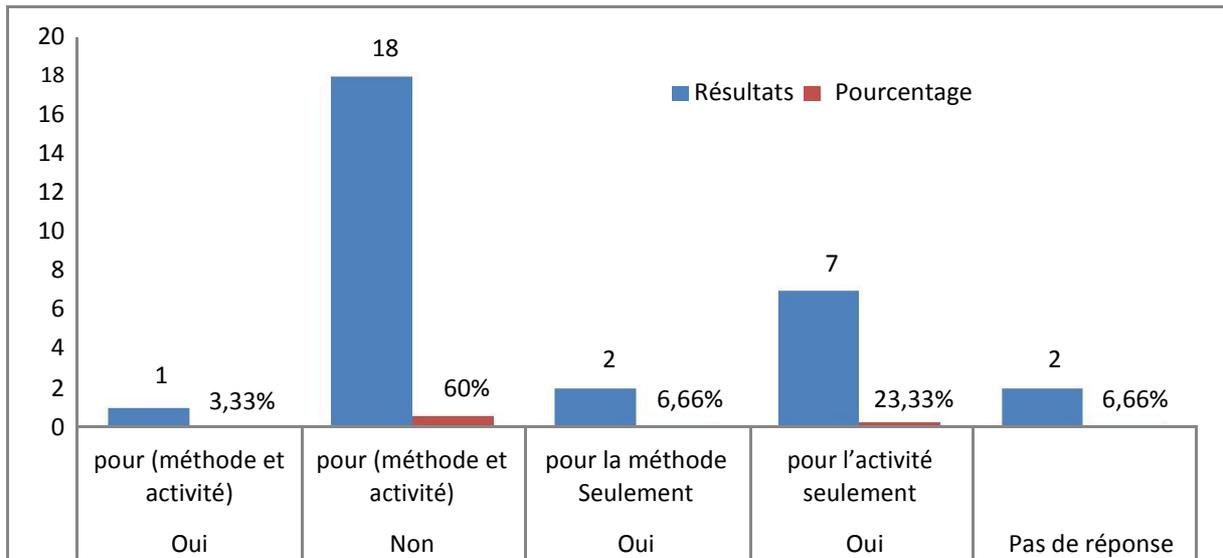
Les réponses à cette question ont montré que les enseignants n'ont pas une stratégie précise pour procéder à la correction des erreurs commises par les élèves. Cette absence de stratégie peut, à notre sens, influencer négativement cette activité primordiale de langue étant donné que l'enseignant, sans plan préalable de procédure, pourrait perdre le fil et échouer dans sa mission de remédiation.

D'une manière générale, nous avons pu, à partir des réponses à cette question, vérifier et confirmer notre deuxième hypothèse de recherche.

2.1.6. Question 6 : Le manuel scolaire propose-t-il une méthode précise ou une activité pour la correction des erreurs ?

	Oui pour (méthode et activité)	Non pour (méthode et activité)	Oui pour la méthode seulement	Oui pour l'activité seulement	Pas de réponse
Résultats	1	18	2	7	2
Pourcentage	3,33%	60%	6,66%	23,33%	6,66%

Ou bien en graphe :



Analyse

D'après les réponses mentionnées ci-dessus ; un seul enseignant parmi 30 dit que le manuel scolaire de quatrième année moyenne propose à la fois une méthode et des activités pour la correction des erreurs ; 18 enseignants disent par contre que ce même manuel ne propose ni une méthode, ni des activités pour la correction des erreurs.

Deux enseignants ont répondu que le manuel scolaire propose une méthode seulement et ne propose pas d'activités pour la correction des erreurs ; 7 autres enseignants disent que le manuel scolaire ne propose pas de méthode mais plutôt certaines activités dont l'objectif est la correction des erreurs commises par les élèves. Le reste des enseignants non pas de réponses.(non pas d'avis)

La variation embarrassante de réponses fournies par les enseignants informateurs fait référence au manque de bonne connaissance de certains enseignants du manuel scolaire ainsi qu'à un manque évident des concepts théoriques relatifs aux pratiques d'enseignement/apprentissage en classes du FLE .

Cela est dû au manque d'intérêt de certains d'entre eux pour les méthodes d'enseignement prescrites par les responsables de l'éducation algérienne. Ce qui pourrait donc conduire à un taux d'assimilation très faible des élèves en langue française notamment si les enseignants pensent que leur maîtrise de la langue est

suffisante pour l'enseigner sans vouloir se rendre compte des nouvelles méthodes et approches dédiées entièrement à l'enseignement/apprentissage des langues.

2.1.7. Question 7 : quel est le procédé que les enseignants estiment le plus efficace pour la correction des erreurs ?

L'objectif de cette question ouverte n'était pas la collecte de certaines données d'ordre statistique à analyser quantitativement mais la vérification de fiabilité des données recueillies à partir des réponses des enseignants informateurs à la question 4.

En effet, la question 4 est la question que nous estimons la plus importante car elle vise directement la vérification de notre deuxième hypothèse. Les résultats obtenus par la question 7 sont très convergents aux résultats de la question 4, ce qui montre, encore une fois, la fiabilité des données recueillies par le questionnaire ainsi que le sérieux des enseignants quant à la réponse aux questions.

2.2. Interprétation des données du questionnaire

Après avoir présenté et analysé les résultats du questionnaire destiné aux enseignants du français du niveau moyen, nous pouvons dire :

En ce qui concerne la première question, que nous avons demandé à savoir dans quelle mesure les expressions écrites de l'élève étaient exemptes d'erreurs. Nous avons constaté que tous les enseignants avaient confirmé que tous les élèves font des erreurs lors de la rédaction d'une expression écrite. Cela nous a été révélé dans la première étape de notre recherche, qui consistait à analyser les copies des expressions écrites des élèves de la quatrième année moyenne. Comme nous en avons parlé dans le premier et le deuxième chapitre.

On peut renvoyer la cause de ce phénomène à plusieurs facteurs dont le plus important est lié aux capacités mentales de l'élève (capacité à assimiler les points de langue programmés, intelligence, mémoire, concentration lors de la présentation de la leçon). Un autre facteur d'ordre social (cours particuliers en dehors des heures de scolarisation) et un dernier facteur d'ordre éducatif et pédagogique (comme le français est la première langue étrangère après la langue maternelle arabe dans notre pays et comme il existe un écart contrastif important, et sur tous les plans : phonétique,

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

syntactique, morphologique et sémantique, entre ces deux langues, les élèves commettent inévitablement des erreurs en rédigeant.

Dans notre recherche, nous avons abordé la deuxième question des types d'erreurs commises par les apprenants. Les réponses des enseignants étaient variées : orthographique, syntaxique, mais submergées par la morphologique. Et nous avons confirmé cela après avoir analysé les copies des élèves, contenant un taux de 2 à 4 erreurs morphologiques au moins dans chaque copie, à la fois dans le texte narratif ou dans l'argumentatif.

Et si nous revenons au deuxième chapitre de notre mémoire, nous constatons que nous avons parlé des erreurs morphologiques et de l'ampleur de la souffrance des élèves de ce type d'erreurs en expliquant les facteurs les plus importants qui stimulent le caractère fréquent de ce type d'erreur dans les écrits des apprenants de la quatrième année de l'enseignement moyen.

En général, ces erreurs, selon certains enseignants, sont dues à leur manque de connaissances, à leur manque d'assimilation lors des leçons, leur manque de sérieux lors de la rédaction, au manque de contrôle et de révision des rédactions du fait de la rapidité dans la plupart des cas. Elles peuvent aussi être dues à la qualité des leçons et des textes fournis. En plus, le manque des séances pour le traitement et l'évaluation des erreurs (séances de compte-rendu) est peut-être le facteur le plus important.

La troisième question que nous avons consacrée à l'erreur récurrente, dont tous les enseignants ont confirmé la correction, afin d'essayer d'aider l'élève à l'éviter dans les rédactions ultérieures.

Dans le deuxième chapitre, nous avons déjà parlé de la relation de l'apprenant avec l'enseignant et les difficultés rencontrées des deux côtés. Y compris la survenue d'un élève dans une erreur précédemment corrigée.

Les raisons peuvent être expliquées par le manque de focalisation de l'apprenant sur les conseils fournis par l'enseignant lors de la présentation de la leçon, les groupes surchargés, le désintérêt des élèves pour la correction de leurs erreurs. L'utilisation par

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

l'enseignant d'une démarche corrective aléatoire, sans appliquer une stratégie précise, n'a pas contribué à annuler l'erreur, mais a provoqué sa récurrence.

En ce qui concerne la quatrième question de la séance de la correction apportée à l'expression écrite, nous avons plaidé en faveur de la divergence des points de vue des enseignants sur l'attribution des séances. Et consacrer un intervalle temporel dans toutes les séances pour corriger les erreurs. Les enseignants doivent accorder une attention particulière à la correction des erreurs à tout moment car les élèves tirent les leçons de leurs erreurs. Donc.

L'attribution d'une séance uniquement pour corriger les erreurs ne permet pas aux enseignants de corriger toutes les productions écrites de l'apprenant, mais se justifie par les sections d'élèves surchargées et par l'ampleur de la tâche confiée à l'enseignant (préparation quotidienne des leçons et des exercices, devoirs et compositions, surveillances d'examens, conseils pédagogiques, etc.). Toutes ces raisons empêchant une correction précise des sujets.

Dans le deuxième chapitre du cadrage théorique, nous avons parlé de l'erreur dans l'expression écrite. Nous avons insisté sur l'importance de corriger les erreurs immédiatement après l'événement et sur l'étendue de l'enracinement dans l'esprit des élèves.

En conclusion, nous pouvons répondre à cette question, que nous avons attribuée à la taille de la lettre soumise par chaque professeur pour corriger les sujets d'expression écrite, donc il faut mieux éviter de négliger la séance et l'estimer, comme toute autre séance du fait des avantages qu'elle présente aux apprenants en termes de conditions de travail et de temps disponible sans oublier l'expérience du maître dans l'organisation de son temps.

En ce qui concerne la sixième question. Les points de vue des enseignants étaient différentes quant à la présence ou à l'absence d'activités ou méthode correctives de l'erreur d'expression écrite dans le manuel scolaire.

Leurs différences indiquent que tout le monde connaît le programme scolaire et s'appuie sur son expérience professionnelle.

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

Certains enseignants n'ont pas fait référence au nouveau manuel, d'où ils s'appuient toujours sur l'enseignement et la correction des erreurs selon les méthodes traditionnelles maîtrisées lors de leur formation dans l'établissement d'enseignement ou en raison de leur connaissance du livre ancien.

La réalité éducative prouve la faiblesse des apprenants dans ce matériel didactique, malgré l'attention remarquable qui y est accordée par le système éducatif, en particulier après les réformes de 2002/2003 et l'impact du développement global au niveau des programmes scolaires et de la fourniture de moyens pédagogiques. À cette fin, la recherche vise à définir les obstacles à l'éducation et à l'apprentissage au niveau de ses élèves, enseignants et partenaires actifs, afin de trouver des solutions efficaces garantissant un apprentissage dans les meilleures conditions et par les moyens les plus pratiques.

Pour les questions cinquième et septième qui étaient posées aux enseignants informateurs afin de savoir quels étaient les procédés à suivre pour corriger les erreurs dans l'expression écrite, nous avons remarqué des points de vue différents:

Certains enseignants ont recours à la méthode individuelle de correction, pour former l'élève aux notions d'autocritique et d'autoévaluation de manière à ce que chaque élève puisse repérer les erreurs qu'il a commises, identifier ses manquements et s'adresser seul à son enseignant.

D'autres enseignants préfèrent la méthode collective car elle rend l'élève efficace et impliqué, et évite de répéter l'erreur. La méthode collective présente également d'autres avantages, à la fois en termes de temps et de nombre d'élèves, puisque l'enseignant ne peut s'asseoir individuellement avec chaque élève pour lui montrer ses erreurs et comment les corriger car il est difficile de le faire dans de telles circonstances (temps réduit de la séance et de nombre d'élèves élevé).

La correction directe de l'erreur peut amener l'élève à ne pas être conscient de son erreur et, dans d'autres situations de rédaction, peut le commettre à nouveau. Voici le facteur de vitesse qui affecte négativement l'assimilation de la plupart des élèves.

L'enquête : Présentation, analyse et interprétation des données

Développer des stratégies pour corriger l'expression écrite est approprié pour une période seulement. En effet, chaque année, l'élève passe d'un stade à l'autre étant donné qu'une stratégie ne puisse pas être convenable à tous les objectifs d'enseignement. Dans le premier chapitre, nous avons abordé les objectifs de l'approche par les compétences, en montrant la pertinence de la leçon par rapport à l'objectif. Ainsi, l'objectif est d'atteindre le but en prenant les moyens appropriés et en le travaillant.

En conclusion de ce qui précède, on peut dire qu'il est souhaitable que l'enseignant s'adapte entre différentes méthodes, en fonction des conditions d'enseignement prévalant au milieu de l'établissement d'enseignement, et ne s'oblige pas à suivre une certaine méthode, qui ne soit pas en faveur de l'apprenant.

Conclusion

Conclusion générale

Dans le cadre de notre recherche intitulée « Les erreurs d'ordre morphologique dans les expressions écrites des élèves de la quatrième année du cycle moyen », nous avons examiné les copies des expressions écrites des élèves et avons réalisé un questionnaire avec un groupe d'enseignants exerçant au cycle moyen afin de déterminer les erreurs les plus récurrents et de savoir la démarche (les procédés) à suivre par les enseignants pour corriger ces erreurs.

Au début de notre travail de recherche, nous avons explicité, dans l'introduction, notre question de recherche liée aux erreurs commises par les élèves dans leurs écrits scolaires. Face à notre question de recherche, nous avons avancé les hypothèses suivantes : les erreurs, que commentent fréquemment les apprenants de quatrième année moyenne, se rapportent à la morphologie du verbe en modes personnels surtout et que le seul procédé suivi par les enseignants pour corriger ces erreurs, est la séance de compte rendu de la production écrite.

Avant d'entamer notre enquête du terrain pour la vérification des hypothèses de recherche, nous avons essayé, dans une première partie, de faire le cadrage théorique de notre sujet de recherche en mettant en lumière les concepts qui s'y rapportent à savoir : l'écrit, l'expression écrite, la notion d'erreur, les types d'erreurs, l'approche par les compétences etc.

Lors de notre enquête, nous nous sommes appuyées sur deux techniques de recherche : l'analyse d'un matériel didactique et le questionnaire. Le choix de ces deux techniques se justifie par la spécificité même de notre hypothèse bi-variée.

Les résultats obtenus ont confirmé nos deux hypothèses de recherches mais ont révélé une réalité décevante d'une pratique de classe à laquelle on devrait accorder une attention particulière mais, en réalité, qui se fait de manière peu pertinente et floue vu que les enseignants ne sont pas sur la même longueur d'onde en matière de procédé de correction et que le manuel scolaire ne propose pas de activités, à part entière, de remédiation aux erreurs récurrentes.

L'intérêt

Ces conseils pouvant contribuer à réduire la prévalence des erreurs parmi les apprenants, notamment:

- La nécessité de prêter attention à l'élève et de prendre en compte les différences individuelles entre les élèves.
- Continuer à lire et à lire pour développer les connaissances dans leurs esprits.
- Permettre aux apprenants d'identifier les idées du sujet en fonction de leurs préférences et de leurs désirs.
- La nécessité de prêter attention à l'expression écrite et orale des apprenants dans le but de développer leur équilibre linguistique.
- Utilisez la langue française standard utilisée par les enseignants et les élèves dans le but d'acquérir la capacité de les utiliser correctement.
- Utilisation et formulation des programmes de manière à développer les capacités intellectuelles et les tendances de l'apprenant.
- La nécessité de corriger les erreurs commises par l'enseignant afin d'atténuer ce phénomène.

Bibliographie

Bibliographie

- **Ouvrages et articles**

1/ *ANGERS, Maurice. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Casbah Université, 1997, p137.*

2/ Khadjidja KEDDAR, De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) : Rupture ou continuité ?, Les cahiers du Crasc (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle) N° 21, 2012, p38.

3/ Paba J-P (2016) « Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence », un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. P9.

4/ Perrenoud Ph (2000) « L'approche par compétence : une réponse à l'échec scolaire », réussir au collégial-Acte du 20e colloque de l'AQPC. P 11

5/ Whalen, K. 1994. « La compétence stratégique de l'expression écrite : Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde » in *L'écrit en langue étrangère. Réflexions et propositions, ed.PUS. P 52*

- **Documents pédagogiques**

1/ christian puren, cours méthodologie-de-la-recherche-en-dlc, chapitre-5- mettre-en-œuvre-ses-méthodes-de-recherche. 11 Aout 2013, p36.

- **Dictionnaire**

1/ Dictionnaire : Larousse, 1994.

2/ Dictionnaire de didactique du français, 2003, p 79.

3/ dictionnaire : le dictionnaire. En ligne : <https://www.le-dictionnaire.com>

- **Web graphie**

1/ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012, France.

En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/correction>.

2/ Correcteur d'orthographe et de grammaire

En ligne : <https://www.cordial.fr>

3/ Toute la conjugaison française avec Le Conjugueur

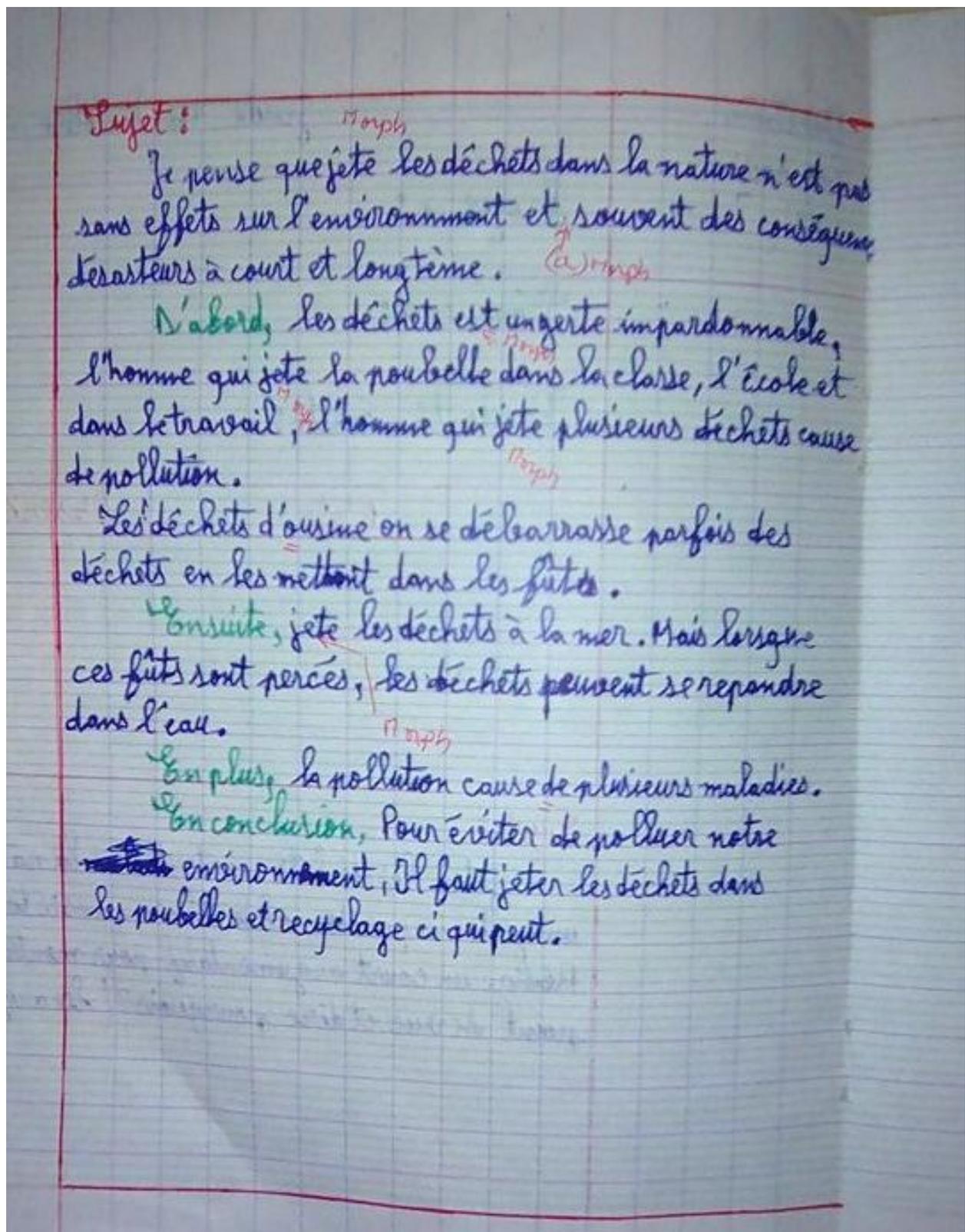
En ligne : <https://leconjugueur.lefigaro.fr/>

Annexes

Annexe 1 : exemple des copies analysées relative à un texte narratif

Apsia Djebbar la légende algérienne
L'homme de notre pays Fatima - Zahra
Imalayène était une grande écrivaine algérienne
qui écrit pour le nom de Apsia Djebbar
Elle naît le 30 juin 1936 à Cherchell, elle avait
Mois
Mois
poursuivi à l'école française puis à l'école
coranique. Sa carrière a commencé comme
Mois
une enseignante d'histoire et de
littérature française aux universités d'Alger,
de Harvard, de Louisiane et de New York
aux États-Unis

Annexe 2 : exemple des copies analysées relative à un texte argumentatif



Annexe 3 : Questionnaires destinées aux enseignants du cycle moyen

Dans le but de réaliser un travail de recherche sur les erreurs commises par les élèves du cycle moyen dans leurs productions écrites, nous vous demandons de bien vouloir répondre à nos questions et vous remercions d'avance.

Renseignements sur l'informateur (facultatif)

Age :.....

Expérience professionnelle :.....

Etablissement d'exercice :.....

Sexe :.....

Diplôme de recrutement :.....

Questions

1. Les élèves font-ils des erreurs dans leurs écrits ?

Oui

non

2. D après vous, quels est le type d erreurs le plus récurrentes

? - Erreurs relatives à l'orthographe

- Erreurs relatives à la morphologie du verbe (accord du verbe avec les autres éléments de la phrase, modes, temps, aspect verbal)

- Erreurs relative à la morphologie du nom -

Erreurs d'ordre syntaxique

3. procédez-vous à la correction de l'erreur récurrente des élèves ?

Oui

non

4. si vous procédez à la correction de l'erreur récurrente, dans quelles séances ?

- Séance du compte-rendu de l'expression écrite

- Toutes les séances (toutes les activités)

5. Quels procédés adoptez-vous pour corriger les erreurs ?

- Correction directe
- Correction stratégique
- correction par le travail de groupe
- Autocorrection (les élèves se corrigent eux-mêmes)
- Autres (à préciser)

6. Le manuel scolaire, propose-t-il une méthode précise ou une activité pour la correction des erreurs ?

Une méthode	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Une activité	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>

7. quel est le procédé (la méthode) que vous estimez le plus efficace pour la correction des erreurs ?

.....

.....

.....

.....

.....