

**Sudan University of Science and Technology**

**College of Graduate Studies**

**Complementary research entitled:**

**« Analyse des Difficultés Syntaxiques à l'écrit en Français chez les étudiants de Troisième année à l'Université Islamique d'Omdurman »**

**"تحليل الصعوبات النحوية في الكتابة باللغة الفرنسية لدى طلاب المستوى الثالث بجامعة أم درمان الإسلامية"**

**"Analysis of Syntactic Difficulties in Writing of French Language for Third Year Students at Omdurman Islamic University"**

**A dissertation submitted in fulfilment to the requirement of the degree of M.A in French.**

**(B.A Honors in French language and literature, Omdurman Islamic University-June 2015)**

**Supervised by:**

**Dr. Ahmed Hamed Mohamed**

**Submitted by:**

**Alsamani Alsidig Abakar**

**May 2018**

## **Remerciement**

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à ces chandelles qui se sont brûlés pour m'éclairer le chemin : à ma mère et à mon père.

Ensuite, je tiendrais à remercier chaleureusement le directeur de ma recherche **Dr. Ahmed Hamed** pour ses efforts et ses conseils pour que je puisse réaliser ce travail.

Puis, je remercie avec gratitude tous ceux qui m'ont aidé durant ce travail.

Aussi, mes remerciements à tous les professeurs de l'université du Soudan, **Dr. Zaki Abdalkarim, Dr. Abdalrahman Shomeina, Dr. Mohamed Tahir.**

Enfin, mes sincères remerciement à ma famille et mes amis.

## **Résumé**

L'objectif de cette étude est d'analyser et de proposer des moyens pour remédier les erreurs syntaxiques chez les étudiants de troisième année de la faculté des lettres à l'université Islamique d'Omdurman.

Pour effectuer cette étude nous avons adopté une méthode descriptive qui donne un aperçu de la syntaxe, la production écrite en FLE, la notion de l'erreur, les difficultés de la production écrite, l'écrit à travers quelques méthodologies et son évaluation. Ainsi qu'une méthode expérimentale à laquelle nous avons distribué un test pour les étudiants de troisième année de l'université islamique d'Omdurman. Enfin une méthode analytique a été mise en place pour analyser le test pour réaliser les objectifs de l'étude.

Nous avons trouvé que les raisons principales de ces erreurs sont forcément liées à la maîtrise de la grammaire et d'autre part sont d'origines liées à la confusion entre la syntaxe de la langue maternelle (arabe) et celle de la langue étrangère (français).

Nous avons découvert que les étudiant jusqu'à la troisième année ne peuvent pas distinguer l'emploi stricte des règles grammaticales comme l'emploi des temps verbaux et l'accord de genre et de nombres ainsi que l'interférence entre la syntaxe de l'arabe et celle du français surtout dans l'ordre des mots à l'intérieur d'une phrase.

Pour remédier ces erreurs syntaxiques à l'écrit nous recommandons que les enseignants du français doivent enseigner la structure syntaxique de la phrase pour les deux langues (arabe/français) d'une manière indépendante en montrant quelles spécificités de chacune d'entre elles.

## مستخلص

يهدف هذا البحث إلى تحليل الأخطاء التركيبية في اللغة الفرنسية لدى طلاب الفرقة الثالثة لكلية الآداب بجامعة أم درمان الإسلامية واقتراح طرق لمعالجتها.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة اتبع الباحث عدة مناهج من بينها المنهج الوصفي الذي من خلاله قدم لمحة عن بناء الجملة، الكتابة في الفرنسية كلغة أجنبية، مفهوم الخطأ وصعوبات الكتابة، تدريس المهارات الكتابية وفقاً لبعض المناهج، وكيفية تقييمها.

اتبع الباحث أيضاً منهجاً تجريبياً الذي من خلاله قدم اختباراً لطلاب الفرقة الثالثة الذي على ضوئه يستطيع اكتشاف الأخطاء. وأخيراً اتبع المنهج التحليلي الذي تم فيه تحليل الاختبار لتحقيق الأهداف المرجوة لهذا العمل.

ووجد الباحث أن الأسباب الرئيسة للأخطاء التركيبية هي ذات صلة متينة بإتقان قواعد اللغة، ومن جانب آخر ترتبط بعدم التمييز بين تركيب الجملة في اللغة الأم التي هي "العربية" واللغة المتعلمة "الثانية" وهي اللغة الفرنسية.

وأخيراً استنتجنا بأن الطلاب حتى المستوى الثالث لا يمكنهم التمييز في الاستخدام الدقيق لقواعد اللغة الفرنسية كاستخدام الأزمنة المركبة والتطابق في الجنس والعدد وكذلك التداخل اللغوي في تركيب الجملة العربية والجملة الفرنسية مما يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء المتكررة في الكتابة خاصة وضع وترتيب الكلمات داخل الجملة.

وأوصي الباحث لمعالجة أخطاء التركيب النحوي للجملة الفرنسية في الكتابة بأنه ينبغي على الأستاذ تدريس التركيب النحوي بطريقة مستقلة في كلتا اللغتين مع تبيين خواص ومميزات كل منها.

## **Abstract**

The objective of this study is to analyze and propose ways to remedy the errors of grammatical structure in 3<sup>rd</sup> year students of the faculty of Arts at Omdurman Islamic University.

To carry out this study, we adopted a descriptive method, which gives an overview of the syntax, writing in French as a foreign language, the notion of the error, difficulties of writing and teaching writing skills according to some running methods and how to evaluate them as well.

We also adopted an experimental method in which we distributed a test for the 3<sup>rd</sup> year students followed by analytical one to achieve the objectives of the study.

After the analysis, we found that the main reasons of these errors are necessarily related to the mastery of grammar like the use of verbal tenses and the agreement of gender and number, on the other hand are related to the confusion between the syntax of the mother tongue, which is Arabic with the French syntax especially in the order of words inside a sentence.

To treat the errors of the syntax of the French sentence, we recommend that teachers should explain separately the grammatical structure of the two languages by indicating the characteristics of each one.

## **Introduction**

La didactique des langues étrangères est considérée comme présentant des options d'enseignement et apprentissage communes à toutes les langues. Nous pouvons également dire que chaque langue a des caractéristiques originales qu'elles sont nécessaires de distinguer. Dans cette optique, la didactique du français langue étrangère constitue une partie de la didactique des langues étrangères.

La production écrite est une des compétences les plus importantes dans l'apprentissage des langues, elle fait une partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères, c'est pourquoi nous avons choisi ce sujet.

Notre recherche en premier lieu a pour objectif d'examiner les erreurs de syntaxe chez les étudiants de troisième année à l'université islamique d'Omdurman, et de tenter de trouver des remédiations et propositions efficaces pour éviter la répétition des erreurs continues à l'écrit.

En deuxième lieu, la production écrite est un des domaines les plus demandés non seulement dans le cadre de l'éducation mais dans les domaines publics et sociaux comme la rédaction des lettres, des journaux et à l'écriture littéraire. D'ailleurs, la syntaxe joue un rôle remarquable dans la cohérence et la cohésion d'un texte écrit.

Le choix de notre sujet est dû au cours d'une expérience en tant que professeur d'expression écrite à l'université Islamique d'Omdurman ; nous trouvons des écrits innombrables pleins de fautes de nature différente parmi lesquelles les erreurs syntaxiques qui influent considérablement sur la compréhension du message et nous visons de découvrir et à remédier ces lacunes à travers cette recherche.

Notre travail est basé sous deux grandes questions auxquelles nous allons nous appuyer : Quels types d'erreurs syntaxiques que rencontrent les étudiants à l'écrit ? Et quelles sont les causes de ces erreurs ?

A partir de ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Confusion d'utilisation des règles grammaticales.

- Confusion entre la syntaxe de la langue maternelle et celle de français

Pour effectuer cette étude nous allons adopter une méthode descriptive qui donnera un aperçu de la syntaxe, la production écrite en FLE, la notion de l'erreur, les difficultés de la production écrite, l'écrit à travers quelques méthodologies et son évaluation. Ainsi qu'une méthode expérimentale à laquelle nous allons donner un test pour les étudiants de troisième année de l'université islamique d'Omdurman. Enfin une méthode analytique sera mise en place pour analyser le test pour réaliser les objectifs de l'étude.

Pour réaliser nos objectifs mentionnés, nous allons diviser notre recherche en trois chapitres.

Le premier chapitre nous allons aborder la didactique du français langue étrangère, notion de l'erreur, la production écrite en langue étrangère, la production écrite à travers quelques méthodologies, les difficultés de la production écrite et l'évaluation de l'écriture.

Dans le deuxième chapitre nous allons introduire la syntaxe et son rôle à la production écrite en français et un aperçu sur les parties du discours.

Le troisième chapitre contient la partie pratique dont on va introduire l'analyse du test des étudiants de troisième année de l'université Islamique d'Omdourman, puis les commentaires des données et quelques suggestions.

Dans ce chapitre nous allons parler de la syntaxe de français et la syntaxe d'arabe, la notion de la phrase simple et complexe en français et en arabe, l'analyse syntaxique de la phrase.

### **1.1. Définition de la linguistique :**

L'ensemble des considérations antérieurement développée révèle que l'analyse de la langue peut procéder selon différents points de vue qui divisent la linguistique générale en trois branches essentielles.

La linguistique est aussi l'étude scientifique du langage humain. Une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux.

### **1.2. Les branches de la linguistique :**

- L'une de ces branches, privilégiée non seulement par ce manuel mais également par les études linguistiques en générale adopte un point de vue descriptif et synchronique pour élucider le fonctionnement de la langue à un moment donné. Cette étude du langage constitue une branche essentielle de la linguistique appelée « linguistique descriptive ».
- Un autre point de vue s'intéresse à l'évolution des langues et s'attache à décrire et expliquer le changement linguistique. Une nouvelle branche s'impose alors, la linguistique historique. « Diachronique »
- En fin, un nouveau point de vue est isolé, lorsque que le linguiste compare des états de la langue, différentes pour établir sur la correspondance grammaticale des parentés génétiques. Ces trois branches principales sont parfois complétées par la linguistique typologique.

### **1.3. les domaines de la linguistique :**

La linguistique, confrontée à un objet non homogène, est elle-même divisée en différents domaines d'étude dont les frontières ne sont ni hermétique ni stable chacun de ces domaines privilégie un aspect de l'objet langue ainsi divisé en plusieurs niveaux d'analyse consacrés à une unité spécifique. Des rapprochements ou des éloignements

accompagnent, selon les moments de la discipline, ce découpage, mais le consensus semble désormais établi sur les niveaux suivants :

1.3.1. **la phonétique** est l'étude scientifique des sons de la parole du point de vue de leur production articulaire de leur transmission dans l'espace et de leur réception auditive.

1.3.2. **la phonologie** le précédent Domaine, de la face sonore du langage, mais elle adopte un point de vue fonctionnel. Elle envisage les sons en fonction de leur rôle dans la communication linguistique pour identifier ceux dotés d'une fonction distinctive dans la langue traitée.

1.3.3. **la morphologie** est l'étude des unités significatives minimales d'une langue. Elle isole ces unités indivisibles et analyse selon quels processus elles se combinent pour former de nouvelles unités de sens.

1.3.4. **la syntaxe** est l'étude de la phrase. Elle analyse selon quelles règles les unités de sens se combinent pour former des unités d'un niveau supérieur.

1.3.5. **la sémantique** est l'étude de la signification des unités, linguistiques ainsi que de leurs relations.

1.3.6. **la pragmatique** est l'étude de l'usage de la langue comme pratique énonciative intersubjective contextuellement située et dotée d'un pouvoir de faire.

## 1.4. La syntaxe :

### 1.4.1. Le terme et la notion :

- Le terme *syntaxe* est issu du bas latin *syntaxis*, « ordre, arrangement, disposition des mots », à partir du grec *suntaxis*, formé sur la préposition *sun*, « avec », et le nom *taxis*, « ordre, arrangement, disposition ».
- Il désigne tout à la fois l'organisation des mots et groupes de mots dans l'énoncé (*syntaxe de l'énonciateur*), et l'étude de cette organisation (*syntaxe du descripteur*) (Franck Neveu, 2004 :2)
- Le terme *syntaxe*, d'origine grecque, signifie arrangement. Il renvoie à un domaine de la linguistique consacré à la construction des phrases. Son objet est l'étude des combinaisons d'unités significatives pour former une phrase. Cette étude morphèmes vise à formuler des règles qui

déterminent la façon dont les morphèmes sont arrangés pour construire des unités syntaxiques intermédiaires appelées syntagmes et la façon dont ceux-ci à leur tour se combinent pour engendrer des phrases (Nathalie Garrick, 2013 :131).

- La syntaxe est l'étude de la phrase. Elle analyse selon quelles règles les unités de sens se combinent pour former des unités d'un niveau supérieur. (ibid :147).

Cette étude repose sur l'élaboration de modèles théoriques dont la fonction est de proposer des hypothèses explicatives et des systèmes d'analyse des structures syntaxiques. Ces modèles théoriques sont explicites en linguistique, mais demeurent fréquemment implicites en grammaire, notamment dans la grammaire traditionnelle, qui adopte pour l'essentiel une démarche classificatoire à visée pédagogique reposant sur des critères mal définis.

## **1.5. La phrase complexe**

### **1.5.1. Notion de la phrase complexe :**

Rien de plus simple, du moins en apparence qu'une phrase complexe. Syntactiquement, une phrase est complexe si :

- Elle possède globalement les attributs définitoires de la phrase. Elle a un type et l'unité mélodique correspondante, s'interprète comme une structure prédicative et peut constituer un énoncé complet.
- Elle comprend un constituant qui, ayant lui-même la structure d'une phrase ( $P \rightarrow GN + GV$ ), se trouve ainsi être en relation de dépendance ou d'association avec une autre structure de phrase.

Les phrases complexes se distinguent traditionnellement selon leur mode de composition, c'est-à-dire selon la façon dont une ou plusieurs phrases constituantes  $P_1$ ,  $P_2$ , etc., généralement appelées propositions(2), s'insèrent dans la structure globale d'une phrase constituée dite matrice  $P_0$ . (Ibid:780)

### **1.5.2. Les types de phrase complexe :**

- 1.5.2.1. **Il y a juxtaposition**, lorsque la phrase complexe est formée d'une suite de deux ou plusieurs propositions qui pourraient être considérées chacune comme une phrase autonome qui sont généralement séparées à l'oral par une pause et à l'écrit par un

signe de ponctuation, mais dont le rapport n'est pas explicitement marqué par un mot de relation : ***Les chiens aboient, la caravane passe*** (proverbe). Une proposition juxtaposée a donc le même statut syntaxique que la phrase globale dont elle est un élément.

1.5.2.2. **Il y a coordination**, lorsque la phrase complexe est formée d'une séquence de propositions juxtaposées dont la dernière au moins est reliée aux autres par un mot de liaison, qui peut être soit une conjonction de coordination, soit un adverbe conjonctif : ***Les chiens aboient, mais la caravane passe.***

1.5.2.3. **Il y a subordination**, lorsque la phrase complexe est construite sur le rapport de dépendance orientée entre une proposition dite subordonnée et une proposition dite principale ou régissante (la subordonnée dépend le plus souvent d'un constituant de la proposition principale) : *Bien que les chiens aboient, la caravane passe - J'attends que la caravane passe.* Les propositions subordonnées sont généralement introduites par des termes marquant leur dépendance par rapport à la principale : conjonctions de subordination (*que, quand, parce que, etc.*), pronoms relatifs et mots interrogatifs. Mais il existe des subordonnées sans terme introducteur : subordonnées infinitives avec ou sans sujet réalisé, participiales et autres constructions dites « absolues ».

1.5.2.4. **Il y a insertion** lorsqu'une proposition nettement détachée par des marques prosodiques et graphiques, est placée à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition qui équivaut syntaxiquement et sémantiquement à une complétive C.O.D. de son verbe. La proposition est dite « incise » si son verbe est déclaratif (ce qui entraîne l'inversion de son sujet), « incidente » s'il appartient à une autre classe de verbes à subordonnée complétive ou d'expressions verbales pourvues d'un complément anaphorique :

- *Quand, me demanda-t-il, reviendras-tu ?*
- *L'été, je le crains, sera chaud.*

Ces constructions combinent un mode de composition quasi para-taxique et un rapport de dépendance analogue à celui de la subordination.

### 1.5.3. La subordination

#### 1.5.3.1. Les propositions subordonnées :

La subordination est une relation asymétrique de dépendance entre une proposition dite subordonnée (ou enchâssée) et une proposition dite principale (ou matrice), dans laquelle la première joue le rôle d'un constituant. Ainsi dans la phrase complexe : *Jean attend que Pierre revienne*, la proposition *que Pierre revienne* joue par rapport au verbe *attend* le même rôle (de complément d'objet) que le groupe nominal *le retour de Pierre*.

Comme constituant de la principale, la subordination est incluse dans cette dernière. Cette réalité est généralement masquée par les découpages des grammaires traditionnelles, qui isolent mécaniquement la principale par soustraction de la subordonnée, selon le schéma :

- (1) *Jean attend* (proposition principale) + *que Pierre revienne* (proposition subordonnée).

Or, dans (1) la subordonnée complétive est une partie de la principale au même titre que l'est le complément d'objet nominal *le retour de Pierre*. D'autre part, rien ne s'oppose à ce qu'une proposition subordonnée soit elle-même principale par rapport à une autre proposition qu'elle inclut. Une phrase comme :

- (2) *Jean se demandait si Paul savait que Luc était arrivé*.

s'analyse comme l'emboîtement successif d'une subordonnée complétive P2 (*que Luc était arrivé*) dans une subordonnée interrogative P1 (*si Paul savait [P2]*) elle-même complément d'objet du verbe *se demandait* de la principale P0 (*Jean se demandait si [P1[P2]]*).

Théoriquement, le nombre d'enchâssements de ce genre n'est pas limitée, mais en pratique, au-delà d'un seuil vite atteint, la subordination récursive complique considérablement la structure de la phrase et met en péril son intelligibilité.

Aussi la langue orale utilise-t-elle peu la subordination (en dehors des relatives en *qui* et *que* et des complétives circonstancielles les plus

simples) et lui préfère-t-elle les modes de construction para-taxiques par coordination ou par simple juxtaposition.

La structure de la phrase élémentaire comporte un et un seul groupe verbal dont le noyau est un verbe. Il y a donc, en principe dans une phrase complexe, autant de propositions qu'il y a de verbes. Le terme de *verbe* n'est pas entendu ici en un sens étroitement morphologique, mais en tant qu'unité syntaxique. Il n'y a, en effet, aucune raison syntaxique de le limiter aux formes conjuguées : les infinitifs et les participes sont à considérer comme des noyaux verbaux de propositions subordonnées dans l'exacte mesure où ils gardent la possibilité d'une construction verbale (c'est-à-dire un sujet éventuellement non réalisé et la même complémentation qu'un verbe conjugué), ce qui exclut aussi bien les infinitifs substantives que les adjectifs verbaux. Ainsi, les spécificités de la morphologie verbale (et celles, corrélatives, du marquage de la subordination) n'interdisent pas d'identifier la même proposition (*Jean parle à sa voisine*). Dans les phrases :

- *Je crois que Jean parle à sa voisine.*
- *Je veux parler à sa voisine.*
- *Elle ne laisse pas Jean parler à sa voisine.*
- *Elle a interdit à Jean de parler à sa voisine.*
- *Jean parlant à sa voisine, je n'ai pas osé l'interrompre.*

### **1.5.3.2 Les marques de la subordination :**

Pour qu'une proposition puisse jouer un rôle dans une construction plus grande, elle doit subir un minimum de modifications qui lui permettent d'y exercer les mêmes fonctions qu'un mot ou un groupe de mots. Formellement, le caractère subordonné d'une proposition est généralement indiqué par la présence d'un terme introducteur. On distinguera :

- Les subordonnées introduites par une conjonction de subordination qui n'a jamais de fonction à l'intérieur de la subordonnée.
- La conjonction **que** est un pur marqueur de subordination qui introduit des subordonnées dites **complétives** parce qu'elles jouent fréquemment le rôle de complément, mais dont les

multiples fonctions, identiques à celles d'un GN, sont déterminées par leur positions dans la principale. Elle forme avec les prépositions *à, de, en,* et *sur* précédées de *ce* les locutions *à/de/en/sur ce que* qui introduisent des subordonnées construites indirectement (*Je tiens à ce que vous soyez présents/ à votre présence*).

- La conjonction *si* est l'équivalent interrogatif de *que* : elle cumule le marquage de la subordination et l'indication du caractère interrogatif de la subordonnée (marqué par *est-ce que* dans l'interrogation directe) :

*-Je sais qu'il viendra Je me demande s'il viendra.*

Les propositions circonstancielles sont introduites par des conjonctions et des locutions conjonctives qui à la fois marquent leur caractère subordonné et spécifient leur rapport sémantique avec le reste de la phrase. Certaines sont annoncées par la présence d'un élément corrélateur dans la principale :

*-Il était si ému qu'il en pleurait.*

Aussi peut-on les analyser comme des propositions subordonnées à cet élément corrélateur, avec lequel elles forment un constituant discontinu (p.ex. : *qu'il en pleurait*, où le second élément dépend du premier).

➤ Les subordonnées introduites par un terme relatif qui amalgame la marque de subordination et l'indication d'une fonction à l'intérieur de la subordonnée (*le livre qui (sujet/ que (objet dont (complément prépositionnel etc.)). Il est significatif que le français populaire décumule souvent les deux rôles en généralisant *que* comme marque de subordination et en exprimant la fonction séparément sous la forme d'un pronom personnel ou d'un déterminant possessif :*

- *le livre que je t'en avais parlé/ que j'ai oublié son titre - La fille que je vis avec*(Renaud).

➤ Les subordonnées introduites par des termes interrogatifs qui signalent le début de la proposition (*Je me demande où va Pierre*). Ces termes ne marquent pas spécifiquement le rapport de subordination, puisqu'ils introduisent également l'interrogation directe correspondante (*Où va Pierre?*). Le caractère subordonné de la

proposition est alors indiqué par ses propriétés structurales internes : absence d'intonation interrogative, impossibilité d'inverser le sujet pronominal (*je me demande où va-t-il*) et de placer le mot interrogatif dans une position non initiale (*Pierre va où ?/Je me demande Pierre va où ?*).

### **1.5.3.3 Les conjonctions de subordination :**

Les conjonctions de subordination marquent le seuil du constituant propositionnel qu'elles introduisent et sa dépendance par rapport à un autre terme de la phrase. Ainsi, dans *je sais que Paul aime l'opéra et Jean La musique populaire*, le deuxième élément de la coordination, ayant perdu son statut propositionnel à la suite de l'effacement du verbe, ne peut plus être introduit par la conjonction *que*.

Les conjonctions de subordination déterminent également le mode des subordonnées circonstancielles en fonction de leur sémantisme (*parce que, puisque, quand, si*, etc. sont suivies de l'indicatif, *quoique, bien que, avant que*, etc. du subjonctif) alors que le mode des complétives dépend de la proposition ou du terme régissant (si la principale est négative ou interrogative, elles se mettent souvent au subjonctif) ou de leur fonction. Quelques-unes (p. ex *que, si et comme*) expriment plus d'une relation et, inversement, il n'est guère de relation qui soit exprimée par une seule conjonction de subordination et qui ne puisse également être exprimée par une conjonction de coordination ou par la juxtaposition.

### **1.5.3.4. D'un point de vue morphologique, on distingue :**

- les formes simples, comme *que, si, quand, comme, etc.* « Que » apparaît comme la conjonction de base (le complémentateur prototypique) tant par la diversité de ses emplois que par son aptitude à remplacer n'importe quelle autre conjonction dans une subordonnée coordonnée (S'il vient et que je ne sois pas là,...). Elle introduit également les séquences propositionnelles complétant un présentatif (Voici que **P** il n'y a que **P**) et, facultativement, le deuxième terme dans ce que l'on appelle la subordination inverse (*Il le jurerait sur la tête de ses enfants que je ne le croirais pas*). Enfin, elle se postpose à des prépositions et à des adverbes pour former des locutions conjonctives (*avant que, dès que, si bien que, alors que, etc.*)

- les formes composées ou locutions conjonctives :

- adverbess suivis de *que*: *aussitôt que, alors que, bien que, etc.*
- prépositions suivies de *que* : *avant que, dès que, pour que, sans que, etc.*( Ibid:792-793)

Cette analogie formelle confirme l'identité fonctionnelle entre la préposition et la conjonction de subordination qui introduisent respectivement un groupe nominal et une proposition. Les prépositions *à, de* et *en* intercalent *ce* devant *que* (***veiller à ce que, s'étonner de ce que, etc.***), mais ces locutions sont de plus en plus concurrencées par *que* (***je m'attends (à ce) qu'il vienne***)

- formes complexes issues de la lexicalisation de groupes prépositionnels (*à la condition que, sous réserve que*), de constructions participiales (*vu que, attendu que*) ou gérondifs (*en attendant que*) qui tous intègrent la conjonction *que*.

## **1.6. la phrase simple en français :**

### **1.6.1. Définitions et critères d'identification :**

Une phrase est d'abord une séquence de mots que tout sujet parlant non seulement est capable de produire et d'interpréter, mais dont il sent aussi intuitivement l'unité et les limites. Les définitions usuelles de la phrase s'appuient sur cette connaissance implicite qui n'est pas incompatible avec la rigueur d'une analyse méthodique. (Martin Riege, René Rioul 2009 :201)

Une phrase simple peut se définir comme une séquence linguistique caractérisée par une complétude syntaxique, dont la construction ne met en jeu aucun mécanisme d'intégration de structures phrastiques (ou propositionnelles). ( Franck Neveu,2004 :31).

### **1.6.2. Il y a trois définitions qui se posent :**

- Une première définition identifie la phrase à une suite de mots délimitée par une lettre majuscule initiale et par une ponctuation forte finale.
- Cette définition graphique a une contrepartie phonétique : une phrase est délimitée par deux pauses importantes et est caractérisée par une intonation qui varie selon son type.

- A ces deux critères, une certaine tradition pédagogique encore vivace en ajoute un troisième, d'ordre sémantique, selon lequel une phrase « est l'expression plus ou moins complexe », mais offrant un sens complet, d'une pensée, d'un sentiment, d'une volonté (Mauger :1968), ou bien « est apte à représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant » (J. Marouzeau, 1964). Mais aucun de ces trois critères n'est vraiment définitoire. ( Ibidem :201).

### **1.6.3. Une notion récente de la phrase :**

La notion de phrase fait partie de ces catégories « de sens commun », que la tradition grammaticale française a imposé à notre conscience linguistique. Elle n'est donc pas qu'une notion grammaticale. Elle est également un produit culturel véhiculant diverses représentations de la langue, parfois mutuellement contradictoires : elle est une réalité prétendument objective, caractérisée par une certitude empirique, celle de fournir un cadre « naturel » à l'étude de la langue ; elle est également un modèle normatif plus ou moins intériorisé, fondé sur les règles pour le moins variables de la « correction » langagière ; elle est en outre fréquemment pensée comme le lieu d'expression privilégié de la subjectivité de l'énonciateur, permettant notamment d'évaluer la faculté d'invention et l'originalité expressive d'un énonciateur (d'un auteur).

### **1.6.4. La grammaire moderne a recours à différents critères pour définir la phrase, correspondant à autant de points de vue sur la notion (Pierre Léon et Parth Bhatt, 2005 :183) :**

#### **1.6.4.1. Critère graphique :**

Il consiste à définir la phrase comme un élément de la chaîne syntagmatique placé entre deux signes de ponctuation forte. Cette règle forte commode de reconnaissance se heurte à de sérieuses difficultés qui touchent à la variabilité de la segmentation graphique. Il est en effet impossible de s'appuyer sur une rigoureuse hiérarchie des signes de ponctuation. En outre, il existe des textes non ponctués. Comment les analyser ?

Marc Wilmet (*Grammaire critique du français*, p. 438-439) a évoqué ce test, proposé à 162 étudiants, dont l'objectif consistait à restituer la

punctuation d'un texte de Simenon, pourtant sans grande originalité. Aucun des étudiants n'est parvenu à restituer le découpage original des énoncés.

#### **1.6.4.2. Critère prosodique :**

Intervient ici la notion de schème intonatif. La phrase est censée se situer entre deux pauses, et présenter une courbe mélodique variable en fonction de sa modalité. Mais les courbes mélodiques ne sont pas des unités discrètes, et même si leur description est d'une indéniable nécessité en linguistique, elles ne sont pas de nature à fournir des critères suffisamment précis pour servir à l'identification de l'unité phrase.

#### **1.6.4.3. Critère sémantique :**

La phrase est censée être une unité de sens et d'information, en ce qu'elle exprime un message sémantiquement complet. Il s'agit d'un critère faible à bien des égards. Tout d'abord parce que l'on retrouve la notion de complétude sémantique à tous les niveaux de l'analyse des unités significatives : aux niveaux du morphème, du mot, du syntagme, de la proposition, de l'enchaînement de propositions et du texte. Ce qui est de nature à en neutraliser la pertinence. Ensuite, parce la notion de complétude sémantique ne permet pas de rendre compte de cette réalité fondamentale selon laquelle nous pouvons configurer de bien des manières un même contenu de sens et d'information : ex. *Claire dort pendant que Juliette dessine* (= 1 « phrase ») ; *Claire dort. Pendant ce temps, Juliette dessine* (= 2 « phrases »). Enfin, parce que la notion de complétude sémantique implique celle d'autonomie de l'unité de sens. Or, l'interprétation requiert un contexte car le discours se réalise toujours à partir d'un ensemble d'informations déjà données, et à partir d'un savoir partagé dont la connaissance est la condition même de l'activité interprétative. Prise au sens fort, la notion de complétude sémantique est donc inapte à définir la phrase.

#### **1.6.4.4. Critère grammatical :**

La phrase est censée être une unité grammaticalement autonome, et présenter une organisation spécifique articulant un sujet et un prédicat, réalisés respectivement sous la forme d'un constituant à tête nominale et d'un constituant à tête verbale. Donc, autonomie formelle, et cohésion

interne. Mais comment faire entrer dans ce cadre les « subordonnées » séparées de leur « principale » par un point (ex. *Il est absent. Jusqu'à jeudi*) ? Comment analyser les séquences de discours direct (ex. *Il m'a dit: « J'arriverai à midi*»), où la « phrase » de discours rapporté (*J'arriverai à midi*) constitue un complément essentiel du verbe de parole (*a dit*) ? Et comment analyser les séquences averbales du type : *Pas pour moi. Merci. Ou alors très peu* (Franck Neveu, 2004 :17).

### **1.7. Les fonctions et les critères syntaxiques selon** (M.Riegel, Jean-Ch.Pellat et R.Rioul, 2009 :207):

La fonction d'un mot ou d'un groupe de mots est le rôle que cet élément joue dans la structure d'ensemble de la phrase ou il est employé. C'est pourquoi une fonction se définit toujours en termes relationnels : un adjectif sera épithète d'un nom, attribut du sujet du C.O.D. ou apposé à un groupe nominal, de même qu'un groupe nominal sera, selon les théories syntaxiques, sujet du verbe ou de la phrase. Les fonctions peuvent se définir selon différents critères et, dans la pratique, se caractérisent souvent par une conjonction de critères. On distinguera :

#### **1.7.1. Les critères positionnels :**

Qui identifient une fonction donnée à une place par rapport à d'autres éléments de la phrase. C'est ainsi que le sujet est généralement placé devant le verbe (ou le groupe verbal) et l'adjectif épithète immédiatement après ou avant le nom d'un groupe nominal. Comparé au latin et à l'allemand où, l'ordre des mots étant plus libre, les fonctions sont préférentiellement marquées par des marques flexionnelles (déclinaisons), le français moderne est une langue où l'ordre des mots, quoique partiellement libre, joue un rôle essentiel dans la reconnaissance des fonctions.

Une fonction peut également être définie par son caractère obligatoire ou facultatif, ce qui permet de distinguer l'adjectif épithète, effaçable, de l'attribut, qui ne peut être effacé sans porter atteinte à la structure originelle, voire à la grammaticalité de la phrase (*Il serait content* → *il serait*). La prise en compte du conditionnement sémantique amène cependant à distinguer entre épithètes déterminatives, dont l'effacement

affecte l'interprétation du GN (*On a exécuté les prisonniers (pauvres)*) et celles qui ne le sont pas (*On a exécuté les (pauvres prisonniers)*).

### **1.7.2. Les critères morphosyntaxiques :**

Tels que l'accord avec un élément régisseur. Le sujet, par exemple, régit l'accord en personne, nombre et, le cas échéant, en genre, du verbe ; l'adjectif, qu'il soit attribut, épithète ou apposé, s'accorde avec le nom ou le groupe nominal auquel il se rapporte. D'autre part, la forme même d'un terme peut marquer sa fonction c'est le cas de certains pronoms personnels (p.ex. *je, me, moi*) et des formes *qui, que, dont, auquel* du pronom relatif, qui peuvent s'analyser comme les vestiges d'un ancien système flexionnel

### **1.7.3. Les critères manipulatoires**

Qui associent certaines fonctions à des changements structurels dans l'économie de la phrase. L'objet de la phrase active, par exemple, devient le sujet de la phrase passive correspondante (et le sujet de la phrase active peut se réaliser facultativement comme complément d'agent dans la phrase passive ; Il se reconnaît aussi à sa pronominalisation sous la forme des clitiques *le, la, l' les et en* (s'il est indéfini).

### **1.7.4. Les critères catégoriels**

Qui spécifient la nature des éléments susceptibles de remplir une fonction donnée. C'est un fait bien connu, par exemple, que la fonction attribut peut être remplie par un adjectif, un groupe adjectival, un nom, un groupe nominal, un groupe prépositionnel, un infinitif, un pronom et même certains adverbes :

- *Pierre est furieux/ fou de joie/commerçant/ un vaurien/ en colère/bien/*
- *Souffler n'est pas jouer.*
- *Certains naissent riches, d'autres le deviennent.*

Dans la pratique, on associe souvent une fonction prototypique (p.ex. celle d'attribut à l'adjectif) aux catégories qui sont susceptibles d'assumer plusieurs fonctions.

### **1.7.5. Les critères interprétatifs :**

Qui associent à une fonction syntaxique un rôle sémantique dans l'interprétation de la phrase. Ce type de définition est largement pratiqué par les grammaires traditionnelles qui instaurent une correspondance biunivoque entre position structurale et rôle sémantique, par exemple en assignant au sujet le rôle d'agent, de patient ou de siège d'un état. Il s'agit en fait d'une pseudo-définition justement critiquée pour son inaptitude à fournir un véritable critère d'identification du sujet syntaxique d'une phrase. En effet, dans les versions active et passive d'une même phrase, le changement de sujet ne s'accompagne pas d'une modification des rôles des groupes nominaux concernés :

- *Le même docteur (agent) soigne tous les malades (patients) → Tous les malades (patients) sont soignés par le même docteur (agent).*

D'autre part, l'interprétation des phrases les plus ordinaires montre à l'évidence qu'outre l'agent :

- (*Le malade paye son médecin*), le patient (*Le malade supporte son malheur*) et le siège d'un état (*Le malade souffre*), le sujet syntaxique est apte à exprimer d'autres rôles : ceux notamment de bénéficiaire (*Jean a reçu un cadeau*), d'instrumental (*Cette clef ouvre mon bureau*) et de repère spatial (*La carafe contient du vin*)

## **1.8. Aperçu sur la syntaxe arabe :**

### **1.8.1. L'arabe standard moderne (l'ASM)**

L'ASM est donc la langue de la communication écrite, celle des médias officiels et de tous types de communication non spontanée. Socialement, on assiste à deux mouvements en opposition. D'une part, l'apparition d'un langage des jeunes accentuant l'écart entre dialectes et normes de la langue, et d'autre part, un attachement à la langue classique et une envie de lui donner vie en tant que langue parlée. S'ajoute à cela, la globalisation qui donnera peut-être naissance à un futur ASM. Mais, jusqu'à nouvel ordre, l'ASM se distingue des arabes dialectaux par son système grammatical qu'il partage avec l'arabe classique, même s'il existe des constructions fréquentes dans l'un et qui sont considérées comme inusitées par l'autre.

### **1.8.2. La syntaxe d'arabe (*alnahw*) :**

Qui étudie l'élaboration correcte des phrases, Elle assure donc la grammaticalité de la phrase en examinant :

- a. La position des mots les uns par rapport aux autres (*mawgi'a almofradat*), déterminant ainsi l'ordre des mots.
- b. L'état de la terminaison des mots de la phrase (*ahwal awakhir alkalimat*). Par conséquent, la fonction syntaxique de l'unité lexicale est identifiée en se basant sur la morphophonologie.

Cette approche peut se résumer en deux points :

Premièrement, les grammairiens arabes ont présenté la langue sous un angle prescriptif et non pas descriptif, dans un souci de donner des règles à appliquer pour écrire et parler correctement. Un livre de grammaire traditionnel ne *décrit* pas la langue de communication mais il montre *comment* l'employer. C'est pourquoi l'on note beaucoup de confusion entre d'une part grammaticalité et d'autre part ambiguïté et acceptabilité. Il est fréquent de voir les grammairiens arabes classer comme agrammaticales des constructions ou des tournures ambiguës ou bien à la limite de l'acceptabilité.

Deuxièmement la présentation de la syntaxe de l'arabe n'est pas fondée vraiment sur le lien fonctionnel entre les mots de la phrase. Elle s'appuie sur d'autres critères :

1. La précedence linéaire : l'on distingue ainsi la phrase nominale (celle qui commence par un nom) de la phrase verbale (celle qui commence par un verbe).
2. Le lien logico-sémantique : aussi l'on différencie la fonction *alfaail* (celui qui fait l'action) de la fonction *naaib alfaail* (celle qui le remplace) alors que dans les deux cas il est question du sujet d'un verbe, à la voix active dans le 1er cas et à la voix passive dans le second cas.
3. La dépendance morphologique : la grammaire traditionnelle est largement orientée par la dépendance morphologique. Aussi sont groupés indistinctement sous la fonction de *mafuul bihi* (complément du verbe) plusieurs compléments nominaux et prédicatifs du verbe uniquement parce qu'ils portent tous la marque de l'accusatif.

Dans la présente étude, la grammaire est élaborée sous un angle descriptif, et la syntaxe de l'arabe est décrite en se basant sur le lien fonctionnel entre les mots de phrase. Les dépendances sémantique et morphologique, bien qu'elles soient prises en considération, ne constituent pas la base sur laquelle est fondée l'identification des fonctions syntaxiques.

### **1.8.3. La phrase simple en arabe :**

Le terme de phrase est plus précis. Elle peut être définie comme « *l'énoncé dont tous les éléments se rattachent à un prédicat unique ou à plusieurs prédicats coordonnés* »

Les fonctionnalistes adoptent donc la définition de la phrase en tant que construction complète ; ils précisent que les constituants de cette construction complète se rattachent à un noyau unique, c'est-à-dire à un prédicat unique (*Jacques travaille beaucoup*) ou à deux noyaux coordonnés, c'est-à-dire deux prédicats coordonnés (*Jacques travaille et parle beaucoup*). Dans la phrase simple, *la fille de mon cousin étudie à sa chambre*, les unités *de mon cousin* et *à sa chambre* peuvent disparaître sans que la phrase cesse d'exister (*la fille étudie*). Ces unités appelées traditionnellement « compléments » sont des « expansions » 1.

La phrase doit dépendre, au moins, d'un groupe ou de groupes centraux qui sont les groupes prédictifs : « *ce sont ceux qui ne pourraient disparaître de l'énoncé sans détruire celui-ci en tant que tel. Ils constituent le noyau autour duquel se construit l'énoncé dans son ensemble. En ce sens, ils ne sont pas autonomes, ils ne sont pas dépendants non plus d'aucun. Ils ne marquent pas en effet leur rapport syntaxique avec un autre élément de l'énoncé, ce sont tous les autres éléments de celui-ci qui doivent marquer leur rapport avec le noyau prédictif, lequel est donc à proprement parler le seul élément indépendant dans l'énoncé.* » 2

#### **1.8.3.1. La phrase nominale :**

Le phrase nominale est « *formée par le rapprochement de deux éléments : le sujet (que les grammairiens arabes nomment mubtadaa "inchoatif" et l'attribut (que ces mêmes grammairiens appellent khabar "énonciatif"), sans que ces deux éléments soient liés l'un à l'autre par un verbe* ».

Les deux éléments s'accordent en genre et en nombre, on dit :

### 1.8.3.2. Phrase verbale

La phrase verbale est toute phrase contenant au moins deux éléments: le sujet (que les grammairiens arabes appellent fâil "agent") et le verbe (que les mêmes nomment fil "procès"). Pour Vendryes, cette phrase « *exprime une action rapportée à un certain temps, considérée dans une certaine durée, attribuée à un certain sujet et dirigée, s'il y a lieu, vers un certain objet* ».

Dans ce type, la prédication verbale est celle qui rattache le verbe à son sujet et qui permet au sujet de faire l'action. La relation, qui relie le verbe à son sujet, est donc nécessaire et mutuelle :

« *Le verbe s'accorde à son sujet. Les grammairiens disent que les deux se considèrent comme une seule chose* ».

Pour que la prédication dans la phrase verbale se réalise, deux critères sont nécessaires:

1- L'ordre:

Le verbe est toujours antéposé et le sujet est postposé comme dans *zahara* Ici la prédication est verbale. Mais si le sujet *alhad* est antéposé, la prédication sera énonciative et la phrase sera nominale.

2- l'accord:

Le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet surtout quand celui-ci est féminin. On sera donc amené à distinguer entre deux cas du verbe :

a- Si le sujet du verbe est extérieur.

Le verbe reste au masculin singulier s'il a pour sujet un masc. au sing. au duel ou pl. comme dans :

*-Gama almohmdan -gama almohamadon -gama mohamed*

Le verbe se met au fém. Sing. S'il a pour sujet, après lui, un fém., au sing., au duel ou au pl. comme dans:

*-Zahabt bnat -zahabat bintan -zahabt bint*

b- Si le sujet du verbe est intérieur

Le verbe sera accompagné des désinences marquant le genre, le nombre, la personne et l'aspect du verbe. Le verbe par l'emploi des éléments pronominaux préfixés ou suffixés, note d'une manière complète et

suffisante quel est le sujet qui accomplit l'action: soit la ou les personnes qui parlent, soit la ou les personnes à qui l'on parle (M. Ramadan EL-KHARRAZ :27) .

### **1.9. L'analyse syntaxique :**

L'analyse syntaxique a trois buts principaux :

- définir la structure des groupes, en précisant les combinaisons possibles des catégories de mots.
- établir la structure des phrases, en spécifiant les combinaisons des groupes qui permettent de former des phrases.
- décrire les interprétations possibles des différentes structures syntaxiques, en fournissant une définition précise des notions traditionnelles telles que sujet grammatical, prédicat, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, etc.

La syntaxe d'une langue est constituée d'un ensemble de règles qui décrivent les structures phrastiques appartenant au répertoire de cette langue. Cette description devrait permettre d'identifier les phrases qui respectent les règles syntaxiques de la langue et celles qui les transgressent.

Comme on l'a déjà dit, l'analyse syntaxique consiste à déterminer les groupes qui constituent la phrase et à établir les relations entre ces groupes. Ces groupes sont appelés constituants immédiats. Ils correspondent aux unités de sens majeures que l'on perçoit dans une phrase telle que :

*Ma mère / arrive / à huit heures /*

Chacun de ces constituants immédiats est aussi appelé **syntagme** ou **groupe**. Ces groupes sont définis selon l'élément morphologique qui est le noyau de ce groupe. Le **groupe nominal**, par exemple, contient obligatoirement un nom et les éléments qui dépendent du nom (les déterminants, les adjectifs qualificatifs, etc.), le groupe verbal contient obligatoirement un verbe et les éléments qui dépendent du verbe (les auxiliaires, les formes verbales etc.).

Les principaux constituants de la phrase ci-dessus sont le groupe nominal (GN), le groupe verbal (GV) et le groupe prépositionnel (GP). L'exemple précédent pourra être défini ainsi :

Groupe nominal	groupe verbal	groupe prépositionnel
<i>Ma mère</i>	<i>arrive</i>	<i>à huit heures</i>

Nous reviendrons plus en détail sur les divers groupes et les éléments qui les composent dans les sections ci-dessous.

### **1.9.1. La phrase globale :**

Outre ses constituants immédiats, les phrases possèdent également une des trois modalités phrastiques du français. Ainsi toute phrase appartenant au répertoire des phrases possibles en français est obligatoirement déclarative, interrogative ou impérative. Autrement dit, le locuteur francophone sait que la phrase ci-dessus, *Ma mère arrive à huit heures*, prononcée avec une chute intonative en finale, est une déclaration. Si, par contre, il y a une montée intonative à la fin de la phrase, il s'agit d'une question :

*-Ma mère arrive à huit heures ?*

La modalité est alors une propriété de l'ensemble de la phrase et ne correspond pas toujours aux groupes individuels qui constituent la phrase.

Pour tenir compte de cette relation entre la modalité phrastique et la phrase individuelle, on propose une unité phrastique supérieure appelée *phrase globale* notée par la lettre grecque  $\Sigma$  (sigma). La phrase globale comprend :

- une *modalité phrastique* (M).
- une phrase (P), la phrase particulière à laquelle la modalité s'applique.

On peut représenter la structure de la phrase globale sous la forme d'une équation qu'on appelle une règle de réécriture :

$$\Sigma \rightarrow M, P$$

La flèche  $\rightarrow$  indique que la phrase globale  $\Sigma$  « se réécrit » comme M, P. Cette règle signifie alors « réécrivez la phrase globale en modalité phrastique et phrase ». Il s'agit simplement d'une autre façon de dire que la phrase globale est composée d'une modalité phrastique et d'une

phrase particulière. Cette règle décrivant la phrase globale peut à son tour être représentée sous la forme d'un indicateur phrastique que l'on appelle communément une *arbre syntaxique* car il contient des branches.

### 1.9.2. Les règles de réécriture et les compléments :

Reprenons brièvement les règles de réécriture décrites jusqu'ici :

$\Sigma$	→	M, P
P	→	GN, GV
P	→	GN, GV, GP
GN	→	Dét, N
GN	→	GN, GP
GV	→	V
GV	→	V, GN
GV	→	V, GN, GP
GV	→	V, GP
GAdj.	→	Adj., GP

Ces règles initiales constituent déjà un outil descriptif important. Elles permettent de décrire une grande variété de structures syntaxiques :

- deux modèles de phrases, avec ou sans complément circonstanciel
- deux types de groupes nominaux, ceux qui contiennent un seul nom et ceux qui comprennent un groupe nominal accompagné d'un groupe prépositionnel.
- quatre types de GV, sans complément, avec complément d'objet direct, avec complément d'objet direct et complément d'objet indirect, et avec complément d'objet indirect mais sans complément d'objet direct
- le groupe adjectival composé d'un adjectif et d'un groupe prépositionnel.

Ces règles n'indiquent pas cependant les rapports possibles entre le verbe et le groupe nominal qui en dépend. Autrement dit, elles n'indiquent pas si les phrases *Il mange à la carotte* ou *Il parle ses vacances* sont bien ou mal formées.

Pour définir ces relations, il faut indiquer si le groupe verbal peut être suivi ou non d'un GN complément d'objet direct ou d'un GP complément

d'objet indirect. Il s'agit en fait de capter au niveau syntaxique les notions de transitivité et d'intransitivité définies dans le chapitre sur la morphologie du verbe. Les règles de construction des indicateurs syntagmatiques ne suffisent pas pour décrire ces contraintes. Il existe d'autres règles syntaxiques qui attribuent des traits syntaxiques + GN, - GN, + GP ou - GP au noyau verbal et qu'on appelle traits de sous-catégorisation stricte. Le verbe transitif *manger*, par exemple, possède les traits de sous-catégorisation + GN, - GP. Autrement dit, ce verbe peut être suivi d'un groupe nominal (le complément d'objet direct), mais pas d'un groupe prépositionnel. Le verbe intransitif *parler*, par contre, possède les traits -GN, + GP. Autrement dit, ce verbe peut être suivi d'un groupe prépositionnel, mais pas d'un groupe nominal. Les deux phrases *Il mange à la carotte* et *Il parle ses vacances* violent les règles de sous-catégorisation stricte et seront jugées comme étant agrammaticales par un locuteur natif. (P.Léon et P.Bhatt, 2005 :183-193).

Dans ce chapitre nous avons abordé la syntaxe et ce qui en son contexte et la phrase et ses différents types et son analyse. Et dans le troisième chapitre nous allons introduire la partie pratique qui contient le corpus de l'étude et l'analyse de notre test qui sera un test de production écrite pour les étudiants de troisième année.

Dans ce chapitre nous allons introduire un aperçu sur la didactique de français, l'erreur et son origine et ses notions d'un point de vue linguistique, puis nous allons aborder la production écrite en FLE, son histoire, son importance, ses difficultés, sa place dans la langue française à travers quelques méthodologies et comment peut-on l'évaluer.

## **2.1. La didactique du français langue étrangère**

### **2.1.1. Quelques définitions de la didactique du FLE :**

- **Robert Lafon**, désigne la didactique comme l'art d'enseigner exercé par un adulte.
- **Henri Piéron**, la didactique est une science auxiliaire de la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle matière.
- **Gaston Mialaret**, la didactique correspond à l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement
- **Adrien Douady**, pour qui la didactique des mathématiques est l'étude des processus de transmission et d'acquisition des différents contenus de cette science décrivant et expliquant les phénomènes relatifs aux rapports entre son enseignement et son apprentissage.

Si la didactique s'intéresse au contenu d'une discipline, elle consiste à en repérer les principaux concepts qui s'y rattachent, à les explorer en s'intéressant à leur histoire, à leurs évolutions respectives et à la façon dont ils ont trouvé leur place dans l'enseignement.

La didactique étudie donc le fonctionnement de ces concepts et les pratiques sociales auxquelles ils renvoient ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils sous-tendent. Elle conduit alors à comprendre les

exigences d'un enseignement. Par l'intérêt qu'elle y porte et les activités de repérage, d'exploration, d'étude et de compréhension, la didactique semble bien qualifier une recherche qui se rapporte à l'enseignement. C'est parce qu'elle est à distance de l'immédiateté pédagogique qu'elle peut analyser l'objet du savoir à travers ses différentes composantes et définir les stratégies pour son enseignement. Si on en conclut que la didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances propres à une discipline, on se place alors, exclusivement du côté de l'enseignant.

Il apparaît cependant que cette science a évolué car elle ne s'intéresse plus uniquement au "comment enseigner", elle tente aussi de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire le "comment apprendre".

Ce déplacement au côté de l'apprenant met en garde contre ce qu'on pourrait appeler les effets " pervers " de la didactisation ou du processus enseigner car, plus l'enseignant se centre sur le savoir qu'il enseigne, moins il laisse de place à l'apprenant pour que ce dernier construise lui-même le savoir à apprendre.<sup>1</sup>

### **2.1.2. didactique du FLE concepts, modèles, frontières :**

Le domaine de la didactique du français est, depuis des décennies, divisé, on le sait, en deux grandes propriétés respectivement dénommées français langue maternelle (dorénavant FLM) et français langue étrangère, cette dernière voisinant depuis quelque temps déjà avec français langue seconde (dorénavant FLE/FLS). Parler de « propriétés » n'est pas seulement une image, tant il est vrai que les préoccupations institutionnelles de délimitation de territoire l'ont pendant longtemps emporté sur les aspects épistémologiques.

Il s'agira d'examiner ici quelques-unes des conditions dans lesquelles ces différents domaines pourraient s'articuler au sein d'une même discipline

---

<sup>1</sup> [http://pedagopsy.eu/ml\\_definition\\_didactique.html](http://pedagopsy.eu/ml_definition_didactique.html) (consulter le 16/1/2017).

de recherche, la didactique du français, elle-même sous-ensemble de la didactique des langues (Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, 2015 :18).

Les années 1980-1990 ont été fertiles en mises en perspective historique dans le domaine du FLE/FLS en témoigne la création en 1988 de la Société Internationale pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES). Les travaux de Sophie Moirand (1988), Daniel Coste (1987, 1994), Christian Puren (1988), et, dans le domaine du FLM, les recherches menées au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), en particulier dans les équipes pilotées par Hélène Romian ou Jean-Claude Chevalier et, plus récemment, les travaux, colloques et publications de l'Association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM), sont autant d'entreprises d'envergure qui permettent aux chercheurs d'aujourd'hui de se situer dans une évolution en tenant compte des acquis.

Il est vrai que ces mises en perspective se sont construites, la plupart du temps, séparément, comme si DFLM et DFLE/FLS constituaient deux territoires ne souffrant aucune incursion, pas même de frontaliers. Il est vrai aussi qu'il fallait mettre d'abord en lumière leurs spécificités pour éviter tout amalgame et sortir définitivement de l'époque où enseigner le français ici ou ailleurs était considéré comme une seule et même entreprise.

De ce point de vue, peu de choses ont changé : les spécificités demeurent, très fortes. Il est cependant devenu possible de ne pas les rigidifier dans des oppositions irréductibles et de reparcourir ces deux territoires en se plaçant du point de vue de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage.

Pour éclairer l'histoire des relations entre la DFLM et la DFLE/FLS, on peut prendre, de façon partielle et sûrement partielle, quelques points de repères, dans les trente dernières années en France, en privilégiant ceux

qui ont une valeur épistémologique et qui attestent des tentatives de modélisation et de structuration disciplinaires. Une approche externe, fondée sur les indicateurs que constituent quelques formalisations visibles du champ (les schémas et modèles) dans les années 1970, puis au cours de la décennie 80 et jusqu'à aujourd'hui, fournit des pistes de réflexion fécondes. Étant entendu que le champ disciplinaire se construit aussi à travers l'ensemble des discours des didacticiens et pas seulement dans les tentatives de modélisation qu'en ont proposées certains auteurs.

Cette réflexion rétrospective s'intègre à une démarche prospective et à des interrogations sur le statut de la (ou des) didactique(s) du français, sur un fond de remises en questions de la pertinence des notions de langue maternelle et de langue étrangère ou seconde (ibid :19).

## **2.2. Notion de l'erreur :**

L'erreur fait partie inhérente de l'[apprentissage](#), il convient donc de l'analyser afin de mettre en place des situations pédagogiques adaptées. Actuellement, en pédagogie, il est considéré que l'erreur peut être une source utile pour l'apprentissage. Selon (Jean-Pierre Astolfi ;1997 :17), les erreurs peuvent devenir, plutôt que des "fautes condamnables", des "symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée".

- Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent.* »
- En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy Porquier Et Ulli Frauenfelder soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue : « *L'erreur peut être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une*

*définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »*

- En [pédagogie](#), l'**erreur** désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant (élève, stagiaire) qui ne correspond pas à la réponse, au comportement attendu.<sup>1</sup>
- « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée.* » G. Brousseau, cité dans la revue **Echanger**, avril 1994 (PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDER Ulli ;1980 :37).

### **2.2.1. Différents types de l'erreur :**

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. On distingue deux types d'erreurs : erreurs de contenu et erreurs de forme.

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, selon Christine TAGLIANTE :2001 :198) ce sont « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.* »

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

#### **2.2.1.1. Erreurs de contenu :**

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) de travail, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours

---

<sup>1</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Erreur \(pédagogie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Erreur_(p%C3%A9dagogie)). (consulter le19 janvier 2018 à 20H 14)

conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

#### **2.2.1.2. Erreurs de forme :**

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- « **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs) etc.
- **Groupe verbal** : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). etc.
- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions,

les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.»( ASTOLFI, Jean-Pierre 1997 :11)

Nous signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible.

Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

**2.3. L'écrit comme une partie intégrante à l'orale (Riegle Martin, Pellat Jean-Christophe et Rioul René, 2009 :51) :**

**2.3.1. Aperçu historique :**

S'il est hasardeux de vouloir dater avec précision l'apparition de la parole dans l'espèce humaine, on peut sans difficultés situer la naissance de l'écriture. Celle-ci constitue une étape seconde par rapport à la langue orale. Son apparition est tardive en Mésopotamie d'abord (écriture sumérienne) vers 3300 avant Jésus-Christ, puis en Egypte vers 3000 av. J.-C., en Chine au XVIIe siècle av. J.-C. Et en Amérique centrale à la même époque (Coulmas 2003 :190 sv).

Il est aujourd'hui admis que les écritures sont nées indépendamment les unes des autres, dans des conditions semblables, dans des sociétés sédentaires et urbanisées, possédant une industrie, un commerce actif et un état organisé. Selon M. Cohen(1958), l'apparition de l'écriture est parallèle aux « progrès des civilisations les plus avancées ». En retour, l'écriture contribue au progrès des sociétés qui l'utilisent. Elle favorise les administrations et les économies complexes ; la religion et le droit se structurent et l'économie peut s'appuyer sur le développement de la comptabilité. L'écriture modifie également les processus cognitifs. Elle permet d'agencer autrement les significations, par l'usage d'un espace bidimensionnel : les listes et les tableaux n'existent pas à l'oral. Les

premières rendent possibles toutes les classifications, les seconds servent aux inventaires et aux listes lexicales (dès 3000 av. J.-C.).

L'écriture contribue également au développement de la pensée et de savoirs spécifiques ; la science et la rationalité lui sont liées. « L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue » (J. Goody 1977 :9) ; elle donne une conscience plus aigüe des structures de la langue. L'invention de l'alphabet, vers 1500 av. J.C., en sumérien, est capitale. Dans une écriture alphabétique, les lettres représentent un découpage de la langue qui correspond à une analyse de la chaîne parlée en phonèmes, même si cette correspondance graphèmes/phonèmes est approximative. « L'écriture est une analyse linguistique à des degrés divers de conscience » (C. Hagège 1985 :102).

Le rapport de l'oral et de l'écrit change avec le temps : alors que l'oral continue d'évoluer régulièrement, l'écrit tend à se fixer, et le décalage entre eux s'accroît, d'autant plus que l'écrit, devenu autonome, n'est plus un simple représentant de l'oral. La relation hiérarchique tend même à s'inverser : « on ne parle plus de la même manière une langue écrite » (J. Goody 1977 :11).

### **2.3.2. La distinction oral/écrit :**

Partant de leur différence de substance, on oppose traditionnellement l'oral et l'écrit sur le plan du médium : le message oral présente une réalisation sonore produite par les organes de la parole qui met en jeu le sens auditif, alors que le message écrit présente une réalisation graphique, sur un support matériel spécifique, qui met en jeu la perception visuelle. Cependant, cette distinction reposant sur la réalisation physique ne suffit pas pour rendre compte de la diversité des messages oraux et écrits. Le débat a été réactivé ces dernières années avec les analyses des produits des « nouvelles technologies » (courriels, chats, SMS, etc.), que certains ont situés comme « de l'oral dans l'écrit ». Or, il est clair que ces messages appartiennent bien à l'ordre de l'écrit (Gadet :2008). Suivant Ludwig Soli (1974 :19), qui oppose *die Realisation* et *die Konzeption*, on s'appuie désormais sur une double distinction :

- 1) Au niveau du moyen de communication, on distingue le *code phonique* et le *code graphique*. Cette opposition des deux médiums sur le plan de leur réalisation physique représente une dichotomie : un message donné est nécessairement soit oral, soit écrit, en fonction de son support.
- 2) Au niveau du mode de communication, on distingue *le langage oral* et *le langage écrit*. Cette opposition « conceptionnelle » représente un continuum complexe. Les messages se situent, à des degrés divers, entre les deux pôles *proximité* et *distance*, qui sont identifiés par une série de propriétés (définies sous forme d'une liste ouverte par P. Koch et W. Oesterreicher 2001 :586)

	<b>Proximité</b>	<b>Distance</b>
1-	Communication privé	Communication publique
2-	Interlocuteur intime	Interlocuteur inconnu
3-	émotionnalité forte	émotionnalité faible
4-	Ancrage actionnel et situationnel	Détachement actionnel et situationnel
5-	Ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel de la situation
6-	Co-présence spatio-temporelle	Séparation spatio-temporelle
7-	Coopération communicative interne	Coopération communicative minime
8-	Dialogue	Monologue
9-	Communication spontané	Communication préparée
10	Liberté thématique	Fixation thématique

Ces dix propriétés alternatives permettent de traiter finement chaque message oral ou écrit. La communication de proximité est immédiate et en situation. Ainsi, dans conversation orale spontanée, il ne s'écoule pas de temps entre l'émission et la réception, les interlocuteurs qui sont dans une situation spatio-temporelle déterminée et ont accès à des connaissances situationnelles et des référents communs. La communication à distance est différée et hors situation. Il existe un délai plus ou moins long entre l'émission et la réception. La coupure de la situation d'émission empêche le récepteur de s'appuyer sur celle-ci pour interpréter le message.

Les conditions de la communication déterminent les différentes formes des messages oraux et écrits. La communication écrite donne le temps d'élaborer le message : le scripteur peut revenir sur ce qu'il a écrit, pour le corriger ou le compléter. À l'oral spontané, le locuteur élabore et émet son message presque simultanément ; toute erreur, tout raté ou mauvais départ ne peuvent être corrigés à l'oral que par une reprise, une hésitation, voire une rupture de construction, qui laissent des traces dans le message même. Cela explique le caractère plus fini, construit et continu de l'écrit élaboré, par opposition à l'oral spontané qui peut ressembler à un brouillon, portant les marques de l'autocorrection du locuteur ou des interruptions de l'interlocuteur.

### **2.3.3. L'oral et l'écrit norme et variation linguistique :**

L'oral et l'écrit ne sont pas égaux devant la norme. La langue écrite jouit en France, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle surtout, d'un prestige fondé notamment sur la littérature classique ; la norme du français est établie sur le modèle de l'écrit. L'oral est critiqué par la norme prescriptive ; en plus des imperfections liées à la nature de la communication orale, l'usage oral présente, aux yeux de la norme, le défaut majeur d'évoluer constamment, ce qui permet de parler de dégradation ou d'appauvrissement du français, par opposition à un écrit rigidement fixé. L'expression de *français parlé* est ambiguë : elle désigne objectivement le français utilisé quand on parle (message sonore) ; mais elle est connotée négativement et en vient, comme synonyme de *populaire* ou de *familier* à désigner un français relâché, dégradé, en un mot dévalorisé par la norme. Cette attitude normative brouille la description de la langue, en la fondant sur l'opposition d'un français parlé « fautif » et d'un français écrit « Correct » tous deux étant rapportés à la norme écrite. Ce faisant, on risque de restreindre le parlé au familier (ou au populaire), alors que la diversité des registres de langue se rencontre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, même si la censure normative est plus contraignante à l'écrit, imposant à ce dernier un modèle plus recherché.

La variation oral/écrit constitue un des aspects de la diversité des usages de toute langue, qui inclut également variations sociales, géographiques

et stylistiques, desquelles elle doit être distinguée (Koch et W. Oesterreicher 2001 : 605sv).

Le français, contrairement à d'autres langues romanes comme l'italien ou l'espagnol, manifeste de très importantes différences entre les usages oraux et écrits. Comme la norme prescriptive est fondée sur l'écrit, elle stigmatise fortement les usages oraux, qui contredisent le modèle prévalent de la distance.

## **2.4. La production écrite en langue étrangère :**

### **2.4.1. Qu'est-ce qu'écrire :**

- Tracer les signes de l'écriture en usant d'un instrument, d'une substance, ou former les lettres d'une certaine façon : *Écrire à l'encre. Écrire gros.*
- Laisser sur une surface une trace propre à représenter les signes graphiques.
- Tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole : Écrire un « m », un mot, un chiffre.<sup>1</sup>

### **2.4.2. Qu'est-ce que la production écrite :**

- « la production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les à d'autres. »
- La production écrite est un écrit social, un acte de communication au cours duquel l'auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataire(s).

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure

---

<sup>1</sup> [Larousse-edu.fr](http://Larousse-edu.fr) (consulter le 19 janvier 2018 à 20h30).

relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos Thảo (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Pouliot, 1993, p.120).

Selon Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;

- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62). Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : Beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer.

C'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers des modèles de processus d'écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. » (Whalen, 1994, p.52). Leur objectif était d'expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces études nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l'essor de la psychologie cognitive et à l'aide des techniques telles la réflexion à haute voix, les entrevues... ont permis :

- de démontrer que le processus d'écriture n'est pas constitué d'étapes linéaires toutes distinctes l'une de l'autre comme le préconisait Rohmer (1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999) mais d'étapes récursifs, dynamiques et sans cesse en interaction entre elles ;

- d'indiquer des pistes d'interventions possibles pour améliorer la qualité des écrits des apprenants ;
- de montrer qu'une fois conscientes chez le scripteur, ces opérations mentales menant au produit fini qu'est le texte se transforment en stratégies d'écriture.

Ces modèles de processus, d'abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l'expression écrite en langue étrangère et c'est souvent par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.4).

La compétence de production écrite dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de texte (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers.

Pourtant, tous les lecteurs ne sont pas des écrivains. Ainsi, nous nous savons que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes. Cognitives et psycholinguistiques ont proposé plusieurs modèles des opérations mentales qui présideraient à la production des textes.

Ces modèles assez différents les uns des autres présentent toutes fois quelques points de consensus. Nous évoquons ceux qui ont des implications pédagogiques (Fabienne Desmone, Françoise Ferchaude, 2005 :53)

### **2.5. La production écrite à travers quelques méthodologies :**

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 :23), nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de langue. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues.

Dans ce but, nous présenterons brièvement chaque méthodologie puis nous y situerons la place occupée par la production écrite. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent. » (Cuq, 2003, p.234).

### **2.5.1. la méthodologie traditionnelle :**

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5) :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »
- « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

- Ces exercices ne créent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires » (ibid, p.5).

### **2.5.2. La Méthodologie Directe**

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition « à l'exercice "indirecte" qu'est la traduction » (Watt, 2002, p.3) de la méthodologie traditionnelle.

Considérée selon Puren (1998, p.43) comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] » du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer.

Mais dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq, 2003, p.237) et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. » (Germain, 1993, p.127).

Ainsi, dans la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication » (ibid.) mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit" ou "oral scripturé".

### **2.5.3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)**

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.5). Il est question du réflexe conditionné.

Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue « dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées. » (Hirschsprung, 2005, p.31)

Son objectif général étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la de tous les jours. » (Germain, 1993, p.142).

Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture (Cornaire & Raymond, 1999, p.5-6) :

- sont de petit nombre ;
- « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ; ou bien se limitent « à une composition où l'on

s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. ».

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

#### **2.5.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)**

Elaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours.

Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ». (Cornaire,1998, p.18).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.8). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

#### **2.5.5. La Méthodologie Communicative**

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV.

Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (Bérard, 1991, p.31). Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

« Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.).» (Germain, 1993, p.204).

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que « les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... » (Cornaire & Raymond, 1999, p.11). Ainsi, c'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, elle prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses :

comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (Ibid., p.12).

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) voient jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq,2003, p.248).

Ainsi, dans ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficiés à l'oral et l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

## **2.6. Les difficultés de la production écrite en langue 2 :**

En ce qui concerne les apprenants de langue 2 (L2), la complexité de l'écriture règne toujours à l'encontre de tout raisonnement qui entendrait cette tâche comme étant plus facile à réaliser en langue étrangère. En effet, il serait aisé de penser que ces apprenants acquièrent, gèrent plus facilement ce travail rédactionnel vu qu'ils possèdent déjà une base, un savoir-faire de l'écrit dans leur langue maternelle et vu que la production écrite en L2 fait appel au même processus de production. Les apprenants devraient donc être conscients des compétences, des savoir-faire qu'implique écrire et ceci devrait les conduire à concevoir la production écrite comme une activité simple, facile.

Or, comme le signale Alarcon (2001, p.4), « il ne faut pas oublier 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. ». Au contraire, le non-natif se trouve face à un système d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démunie et sa tâche s'annonce plus ardue.

Par ailleurs Wolff (1996, p.110) affirme que même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires :

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

Lorsque nous nous plaçons dans la visée cognitive, nous pouvons affirmer que ces difficultés supplémentaires énumérées par Wolff prennent place dans les deux catégories de connaissances suivantes (Tardif, 1997) :

- 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 (p.48-49) ;
- Les connaissances procédurales qui « correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. » (p.50).

À la lumière de ces définitions, nous voyons bien que les difficultés concernant les stratégies de production textuelle, et par conséquent les processus de production écrite, puisque ces derniers ne sont nommés stratégies qu'une fois conscients chez le scripteur, font partie des

connaissances dites procédurales ; Et, les difficultés linguistiques et socio culturelles, font partie des connaissances déclaratives.

Cependant, lorsqu'il est question de production écrite, un autre domaine de connaissances déclaratives est mobilisé : il s'agit des connaissances référentielles (Alamargot & al., 2005, p.4). C'est pourquoi aux deux difficultés d'ordre déclaratif et à la difficulté relative aux connaissances procédurales annoncées par Wolff, nous ajouterons les connaissances référentielles en tant que quatrième difficulté rencontrée par le scripteur de L2.

Dans la suite de notre travail, c'est ces quatre difficultés que nous tenterons d'exposer puis nous chercherons comment à y remédier.

### **2.7. L'évaluation de l'écriture :**

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation. Elles ont des bases conceptuelles communes et elles ont contribué de façon fondamentale à l'évolution de la conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions des étudiants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique. Comme le faisait remarquer (Péry-Woodley,1993 :26) « l'erreur peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication ». Ce que nous avons remarqué dans les copies d'épreuves et d'examens de Pratique, c'est que l'enseignant ne corrige pas les erreurs de productions des étudiants. Il corrige simplement le contenu, en oubliant la forme. Ce qui peut remettre en cause la progression des étudiants, dans la mesure où ils estiment écrire sans fautes.

« L'erreur n'a jamais cessé d'intéresser les enseignants ; elle a tout temps représenté une sorte de « degré zéro » de l'approche empirique, sous la forme des relevés de fautes qui font partie des stratégies d'enseignement ». (Ibid. :12) Considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage, l'erreur apparaît soudaine, en didactique des langues étrangères, comme une indication susceptible de renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même. L'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension de ce processus, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. Concernant la deuxième approche, si l'apprentissage de l'écrit est un processus de maturation syntaxique, on doit pouvoir accélérer ce processus en classe à l'aide d'exercices de construction de phrases complexes à partir de phrases simples. Les mesures de complexité syntaxique pour mesurer le développement, en arrivent peu à peu à mesurer la qualité. Péry-Woodley constate que « si la maturité syntaxique va de pair avec l'apprentissage de l'écrit, et par conséquent avec le progrès et le bien écrire, ce n'est pas parce que les phrases complexes sont une marque de qualité, mais parce que les stratégies d'écriture de haut niveau nécessitent une syntaxe complexe ». En didactique des langues étrangères, une question se pose, concernant la spécificité de chaque langue : peut-on observer les mêmes schémas de maturation syntaxique en français, en anglais, en arabe ou en espagnol ? Péry-Woodley répond par l'affirmative à cette question en exposant la thèse suivante : « les recherches sur les différentes langues semblent montrer que si les fréquences de constructions particulières sont spécifiques pour chaque langue, la progression de la complexité syntaxique semble universelle » (Ibid. :29).

En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif et sommatif. (Reuter,1996 :156) distingue trois dimensions qui structurent l'évaluation formative :

- 1- elle est conçue pour s'intégrer dans le procès de travail et d'apprentissage (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante) ;

- 2- elle vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner) ;
- 3- elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs).

Le but ultime est de savoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances.

L'évaluation formative rencontre ainsi les recherches sur écriture-réécriture intégrant des opérations primordiales d'auto-évaluation et de révision. Cette évaluation est envisagée par Martin comme « la plus efficace et la plus souple »( M. MARTIN,1995 :11) ,dans la mesure où elle aide l'apprenant à s'acheminer vers une décentration par rapport à sa propre tâche.

De façon dominante dans l'institution scolaire ou universitaire, l'enseignement/apprentissage est soumis, quelles que soient les règles internes dont il se dote, aux règles externes de l'institution et à ses modalités de fonctionnement, notamment une évaluation plutôt sommative.

La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Signalons que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale.

Dans ce chapitre nous avons parlé de l'erreur à la production écrite en détaille et nous avons mis l'accent sur la production écrite en français langue seconde (français langue étrangère). Dans le chapitre suivant nous allons voir comment nous pouvons construire une phrase cohésive et cohérente puis un paragraphe et à la suite un texte.

### **Chapitre III**

Dans ce chapitre comme son intitulé l'indique, est une partie pratique dans laquelle nous avons consacré à la présentation de notre corpus, les commentaires de notre test, les critères exigés aux étudiants de troisième année ainsi que l'analyse des erreurs commises par les étudiants à l'expression écrite et particulièrement les erreurs relatives à la fonction de la syntaxe dans une phrase.

#### **3.1. Critères d'écriture pour évaluer un étudiant à la troisième année « niveau B1 » :**

##### **3.1.1. La production écrite générale :**

- Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en séquence linéaire.

##### **3.1.2. Production écrite créative :**

- Peut faire le compte rendu d'expérience en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
- Peut écrire la description d'un évènement, un voyage récent réel ou imaginé.
- Peut raconter une histoire.

##### **3.1.3. Le cadre linguistique : L'étudiant est capable d'utiliser les données suivantes :**

- les temps du passé (imparfait, passé composé, plus-que-parfait) et la concordance des temps.
- l'accord du participe passé avec le sujet (auxiliaire être), avec le complément d'objet direct (auxiliaire avoir).
- le discours rapporté (au présent et au passé : il dit que..., il a dit que ...)
- le conditionnel présent (souhait), passé (regret).
- les hypothèses (le réel, le potentiel et l'irréel : s'il fait beau, j'irai à la mer ; si je gagnais au loto, j'achèterais une maison ; si j'étais un oiseau, je volerais au-dessus des campagnes).
- le subjonctif : la possibilité, l'obligation, les verbes de sentiment et d'opinion + subjonctif, la conjonction "pour que" + subj.
- le passif (un voleur a été arrêté).
- le gérondif (la manière, la condition (en étudiant, il peut réussir), la simultanéité (il travaille en écoutant de la musique), etc.)
- des tournures impersonnelles simples (il est interdit de, il est utile de, etc.)
- les doubles pronoms (il le lui donne).
- les pronoms possessifs.
- les pronoms démonstratifs.
- les pronoms relatifs : qui, que, dont, où.
- la localisation temporelle : les prépositions (pendant, depuis, il y a, dans) et adverbes de temps.
- la localisation spatiale : les prépositions et adverbes de lieu.
- les adverbes de manière (-ment : patiemment).
- la négation : sans + infinitif.
- la restriction : ne ... que.
- les comparatifs des verbes / de l'adverbe (il travaille plus que lui, plus lentement que lui).
- les articulateurs chronologiques du discours : d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, etc.
- certaines articulations logiques simples : cause, conséquence, opposition, but (pour que + subj.)(Conseil de l'Europe, 2006 :9).

### 3.2. Présentation du corpus :

#### 3.2.1. Public visé :

Le public visé par notre expérimentation était formé d'étudiants de troisième année de la faculté des lettres de l'université Islamique d'Omdurman afin d'identifier les erreurs syntaxiques commises à l'écrit chez les étudiants.

Ils étaient 15 étudiants d'une totalité de 34 quatre étudiants mais les autres étaient absents le jour de notre test.

Les étudiants sont tous Soudanais. Ils proviennent de différents milieux sociaux. Tous les étudiants ont la langue Arabe comme langue maternelle et quelques-uns ont des langages locaux et parmi eux il y a ceux qui apprennent l'anglais.

Ces étudiants peuvent être au niveau B1 qui leur permet d'écrire dans un thème pareil à ce que nous leur avons donné. Leur niveau était très variable mais, ce niveau les rend capable de travailler dans notre sujet proposé.

Les cursus enseignés aux étudiants jusqu'à la troisième année à l'université Islamique d'Omdurman, département du français.

### 3.2.2. Tableau des cursus universitaires

		Université islamique d'Omdurman faculté des lettres	
année	Semestres	Cours	H/semaine
1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>	Méthode	6
		Grammaire	4
		Expression écrite	2
		Expression orale	2
	2 <sup>ème</sup>	Méthode	6
		Grammaire	4
		Expression écrite	2
		Expression orale	2
2 <sup>ème</sup>	1 <sup>er</sup>	Méthode	6
		Grammaire	4
		Expression écrite	2
		Expression orale	2
		Compréhension et lecture	2
		Initiation à la littérature	2
	2 <sup>ème</sup>	Méthode	6
		Grammaire	4
		Expression écrite	2

		Expression orale	2
		Civilisation française	2
3 <sup>ème</sup>	1 <sup>er</sup>	Méthode	4
		Grammaire	2
		textes	2
		compétences de l'écrit	2
		traduction	2
		littérature française	2
		littérature soudanaise	2
	2 <sup>ème</sup>	Méthode	4
		Grammaire	2
		littérature française	2
		littérature soudanaise	2
		séminaires	2
		traduction	2
		linguistique	2

Ce tableau montre les heures et les matières appris par les étudiants de notre échantillon à la troisième année de l'université Islamique d'Omdurman.

Nous constatons qu'au cours des six semestres de l'apprentissage, les cours sont dispensés de manière intensive.

La matière de méthode est enseigné durant les trois années et l'écrit aussi est enseigné jusqu'à la troisième année, c'est pourquoi l'étudiant doit être capable d'exprimer d'une façon très remarquée à l'écrit.

Les cours de l'expression écrite visent à renforcer le niveau des étudiants concernant l'écrit. Mais souvent il s'agit d'un travail au niveau de la phrase.

Nous constatons aussi, que les étudiants apprennent des cours intensifs à la grammaire pour mettre l'accent sur la maîtrise de la grammaire.

Ici le temps consacré à l'enseignement de la syntaxe n'est pas suffisant pour que les étudiants puissent rédiger des phrases bien correct et structuré. Parce que les étudiants n'apprennent la linguistique qu'à la troisième année et d'une durée de deux heures/semaine et ça ne donne pas ses fruits. Puis la méthode dont la faculté est soumise est un peu

ancien (le nouveau sans frontières), c'est pourquoi la prise de la syntaxe n'est pas suffisante.

### **3.2.3. Grille d'analyse**

Nous proposons une méthode d'analyse expérimentale qui étudie les données dans une perspective strictement linguistique. Il nous a paru nécessaire, en effet, de porter un regard aussi objectif que possible sur ces productions écrites afin de mieux mettre en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de la syntaxe.

Nous allons analyser à travers les critères suivants les erreurs commises par les étudiants à l'université Islamique d'Omdurman :

- les classes des verbes : touchent directement la conjugaison, concordance des temps, forme verbale, confusion de l'emploi des auxiliaires être et avoir, confusion de l'emploi du participe passé, confusion de l'utilisation de l'infinitif (après les verbes modaux et les prépositions), omission de l'auxiliaire être et avoir, distinction défini et indéfini, absence des articles (partitifs, définis, indéfinis), confusion de genre (féminin/ masculin, singulier/ pluriel), confusion des pronoms.
- Des erreurs liées à la confusion phonologique, ça veut dire écrire un mot qui a une ressemblance phonologique avec un autre mot.
- Des erreurs liées à l'impact de la langue maternelle (calque).

Ici nous nous intéressons aux erreurs de la structure de la phrase pour bien élaborer notre objectif de recherche.

### **3.2.4. Recueil des données :**

Il convient de fournir quelques détails sur la manière dont nous avons constitué le corpus. Pour recueillir les données, nous avons eu recours aux copies d'épreuves écrites de 15 étudiants de licence qui étudient dans le département de français à l'université Islamique d'Omdurman. Nous leur avons demandé d'écrire un texte sur le titre :

- *Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances dernières ?*

La passation a duré 30 minutes et le recours au dictionnaire était interdit. Pour analyser les erreurs, nous avons isolé et relevé tout d'abord les erreurs à l'intérieur d'une progression linguistique dans un cadre déterminé. Puis pour identifier les erreurs, nous avons analysé les copies à travers notre expérience en trois phases :

- Premièrement nous avons déterminé les erreurs commises dans chaque copie ;
- Deuxièmement nous avons extrait les erreurs indépendamment afin de les rendre très claire à analyser ;
- Enfin nous avons analysé chaque copie en détaillant les erreurs d'une façon plus large.

**3.2.5. l'analyse des données:**

Nous avons décidé d'analyser les copies d'une façon indépendante et puis nous allons faire un bilan pour montrer les erreurs les plus fréquentes chez l'écriture des étudiants.

**Copie N°1 :**

Cette copie met en évidence plusieurs aspects d'erreurs les plus graves commis dans leurs contexte purement syntaxique.

Premièrement, l'étudiant ici a tendance de négliger l'utilisation des prépositions comme dans l'exemple « j'ai rendu visite mes proches » il doit utiliser la préposition « à » pour que la phrase devienne « à mes proches ».

Deuxièmement, l'étudiant a une grande confusion dans l'accord du nombre (singulier/pluriel) et du genre (féminin/masculin) surtout au passé composé en trompant par les pronoms compléments d'objet qui les utilise comme dans l'exemple « mes amis m'a demandé », « ils me dit », « les eaux était magnifique ». Dans ces exemples l'étudiant n'a pas

pu accorder les noms sujets avec les verbes qui les suivent, alors ça pose un grand problème pour les étudiants.

L'étudiant a dit « à l'ensuite matin » au lieu de dire « le matin suivant ». Dans cet exemple l'étudiant a confondu entre l'emploi de l'adverbe « suivant » et la conjonction « ensuite ».

« Afin que prendre » ici Il y a aussi une confusion entre le connecteur causale « afin » suivi de « de » plus infinitif et « que » suivi de subjonctif.

« On a entendu une femme crie et elle a dit aidez-moi » dans cette phrase il y a une autre type d'erreur commis l'étudiant a dû utiliser le pronom « qui » pour lier les deux parties de la phrase et le verbe doit être à l'imparfait au lieu du présent « on a entendu une femme qui criait » et l'étudiant doit utiliser le gérondif « on a entendu une femme qui criait en disant » au lieu de dire « elle a dit ».

A la fin de cette copie la phrase « nous allés vitelement » ici il y a une absence de l'auxiliaire « être » au passé composé.

### **Copie N°2 :**

Dans la plupart des copies il y a une négligence pour l'utilisation des chronologiques, les étudiant ont commencé leur sans prêter l'attention à l'emploi des connecteurs chronologiques du discours comme « d'abord, premièrement, en premier lieu... »

En plus, Dans les phrases « à la Nile / au Nile », « bon place/ bonne place », « à la grand jardin/au grand jardin », « des nouveau amis/ des nouveaux amis », « à la futur ». Dans ces phrases aussi il y a une confusion à l'accord du nombre comme dans l'exemple « des nouveau amis » et du genre entre le féminin et le masculin comme dans les exemples mentionnés ci-dessus.

« On a joués », « nous avons rencontrés » dans ces deux phrases l'étudiant a fait l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir et ici on

ne fait pas l'accord dans les deux cas, autrement dit on ne fait pas l'accord avec le « on » impersonnel même avec l'auxiliaire « être ».

« Ce moment-là était amuser » l'étudiant fait une confusion entre l'infinitif et l'adjectif, cet erreur est dû principalement à l'aspect homonymique dans cet exemple, il a dû dire « ce moment-là était amusant ».

Et la dernière chose il y a une confusion entre la syntaxe de la langue maternelle et celle du français comme dans la phrase « cette place elle a bon aire » au lieu de dire « il fait très beau » parce que en arabe « *Haza almakan bihi gaw gamil* » et son équivalence en français « il fait très beau dans cette place » .

### **Copie N°3 :**

Cette copie contient deux types d'erreurs :

Premièrement, la mauvaise maîtrise de l'utilisation des prépositions comme dans l'exemple « j'ai voyagé nord du Soudan » ici le verbe (voyager) exige une préposition pour le mettre en liaison avec l'attribut. Aussi dans la phrase « je resterai deux semaines un hôtel » ici le verbe rester est un verbe intransitif et il exige une préposition pour que la phrase se donne un sens, on peut dire « je resterai deux semaines dans un hôtel ».

L'inadéquation de l'usage des auxiliaires être/avoir au passé composé « j'ai venu », l'étudiant est habitué d'utiliser le verbe « avoir » parce qu'il est le plus utilisé dans la langue française au passé en comparaison avec le verbe « être »

### **Copie N°4 :**

Cette copie contient la même erreur qui est dans la copie ci-dessus qui est la confusion des prépositions avant les noms propres « j'ai visité ma famille dans la Al-Hassahissa » ici une confusion entre l'emploi de la préposition «à » avec la préposition « dans ».

Egalement dans les deux exemples suivants « je visité mon oncle » et « je dormi ». L'apprenant n'utilise pas l'auxiliaire « avoir » dans les deux phrases qui joue un rôle principale à la compréhension de la phrase, parce que le participe passé est toujours suivi d'un auxiliaire.

« Ma famille était très heureux de m'arrive » dans cette phrase il y a trois types d'erreurs qui se posent, en premier lieu l'étudiant ne fait pas l'accord de genre avec le nom « famille » et l'adjectif « heureux ».

En deuxième lieu, une autre type d'erreur se montre dans cette phrase ; c'est la distinction entre l'adjectif possessif « mon » et le pronom complément « me ».

En troisième lieu, la confusion dans l'usage du verbe et du nom « de m'arrive » ici on doit utiliser le nom « arrivé » au lieu de conjuguer le verbe « arriver ».

« Pour me donne manger », « j'ai beaucoup de choses à dis » dans ces deux exemples il y a une autre type d'erreur qui se suscite d'une maladresse de l'utilisation du verbe après les prépositions «de, pour », l'étudiant conjugue le verbe après les prépositions, et comme nous savons que le verbe est toujours à l'infinitifs après une préposition.

« Je souhaite que autre visite » dans cette phrase l'étudiant ne maîtrise pas l'emploi des temps modaux parce qu'il doit utiliser le verbe à l'infinitif après le verbe « souhaiter » suivi de pronom « je » pour la même phrase. D'autre part, ça montre aussi une interférence entre le français et la langue maternelle « Arabe », ce type d'interférence est appelé interlinguale. Parce que en arabe on dit : « *atmna azor mra akhra* » cette phrase en français doit être « je souhaite visiter encore » mais pas « je souhaite que autre visite ».

Aussi le problème du choix entre un verbe synonyme au sens à un nom dans cette proposition « pour bien plaisir dans ma vie » au lieu de dire « pour bien s'amuser dans ma vie » ici il a remplacé le verbe avec un nom

qui est synonyme au sens mais qui ne convient pas à la structure de la phrase.

### **Copie N°5 :**

Cette copie met en évidence plusieurs types d'erreurs dont il y a ceux qui s'attachent au verbe au participe passé et à l'infinitif « j'ai commencé travaillé » l'étudiant a mis les deux verbes au participe passé et sans introduire la préposition « à » avant le verbe « travailler ». En plus le participe passé « travaillé » doit être à l'infinitif. Ici l'étudiant ignore certaines règles grammaticales exigeant l'infinitif.

« Nous passé deux jours » l'absence de l'auxiliaire dans une phrase est répété dans plusieurs copies. Cet erreur est lié forcément à la langue première « l'arabe » parce qu'il n'y a pas un verbe auxiliaire pour mettre une phrase au passé « *gadaina yomain* » c'est pourquoi la plupart des étudiants néglige l'emploi de l'auxiliaire soit être ou bien avoir.

« C'est le jour n'oublie pas jamais ». À travers cette copie l'erreur manifeste aussi au niveau de la confusion entre la structure syntaxique arabe et celle du français. Ça montre aussi une grande influence de la langue maternelle. Car la structure de cette phrase en arabe est « *haza alyom la unsa abda* » et son équivalence en français est « on ne peut jamais oublier ce jour-là ». En plus la maladresse d'utiliser les adverbes de négation « pas et jamais » ; l'étudiant les a utilisés les deux à la fois comme le montre l'exemple mentionné ci-dessus.

La dernière chose à dévoiler c'est la confusion d'utiliser l'auxiliaire être ou avoir dont le dernier est le plus répété dans toutes les copies des étudiant comme se montre dans l'exemple suivante « j'ai resté » l'étudiant ne peut pas distinguer entre l'auxiliaire être qui est très restreint à l'usage aux temps composés, on l'utilise seulement avec les verbes de mouvements et les verbes pronominaux, tandis qu'avoir est utilisé avec le reste des verbes. Alors ici on utilise le verbe « être » en disant « je suis resté(e) ».

Nous remarquons aussi l'absence de la préposition après les verbes comme dans l'exemple « nous sommes allés montagne ». Le verbe « aller » ici nécessite une préposition pour être en liaison avec le complément c'est pourquoi il a dû dire « nous sommes allés à la montagne ».

### **Copie N°6 :**

Les erreurs commises dans cette copie sont liées à plusieurs types :

Premièrement, nous remarquons dans l'exemple « je les ai fait salu » cette phrase contient une interférence linguale entre l'arabe et le français parce que en arabe on dit « slmta alyhim » mais son équivalence en français « je les ai salués » avec un accord du participe passé au cas de complément d'objet direct.

Egalement, dans cette copie et comme les autres copie nous trouvons toujours une confusion entre l'auxiliaire « être » et l'auxiliaire « avoir » dans les temps composés. Dans ces phrases « j'ai resté », « j'ai retourné », et « j'ai arrivé à la ville » l'étudiant a bien abusé l'emploi des auxiliaires au passé composé, il a toujours utilisé le verbe "avoir" au lieu du verbe "être". Nous voyons que la distinction d'usage de l'auxiliaire « être/avoir » pose un problème pour beaucoup d'étudiant par ce que c'est une erreur répétée presque dans toutes les copies.

La phrase « mon père me dit, il faut que toi allé à la marché » contient trois aspects d'erreurs :

- La confusion au choix entre le pronom sujet « tu » et le pronom tonique « toi ». l'étudiant a mal utilisé le pronom tonique au lieu du pronom sujet.
- La deuxième chose, il a utilisé le participe passé du verbe « aller » au lieu d'un subjonctif, l'étudiant n'a pas fait attention pour l'obligation dans cette phrase « il faut » qui nécessite l'emploi du subjonctif.

- Le troisième aspect d'erreur est lié à la confusion d'accord avec le genre parce que « marché » ici est masculin et l'apprenant n'a pas tenu compte à cette distinction.

La phrase « pour me donne bon chance pour expression » manifeste de quand même trois types d'erreurs :

- En premier lieu, l'emploi de l'infinitif après la préposition « pour » l'étudiant a conjugué le verbe « donne » à la 1<sup>ère</sup> personne singulière au lieu de le mettre à l'infinitif.
- En deuxième lieu, l'accord du genre entre l'adjectif « bon » et le nom « chance » parce que chance est féminin.
- En troisième lieu, le mauvais usage du nom au lieu d'un verbe comme dans la phrase « pour expression » alors qu'il doit être « pour exprimer ».

La phrase « je souhaite lisons » dont le verbe lire qui est conjugué à la 1<sup>ère</sup> personne pluriel doit "être" à la infinitif après le verbe « souhaiter » prenant le même sujet « je ».

« Je suis allé pour ma grand-mère » l'étudiant montre incapable de différencier l'usage des prépositions, alors au lieu de employer « chez » qui pour les personne il a utilisé « pour ».

« Pendant deux moins » cette phrase montre une confusion phonologique entre les sons nasales et orales, alors il veut écrire « mois » qui a une prononciation tout à fait vraisemblable avec le « moins ».

### **Copie N°7 :**

Les erreurs qui manifestent dans cette copie la plupart d'entre elles liées à l'accord soit du genre ou du nombre.

« Pour rendre visite mes proche au mon village natal » premièrement l'étudiant ne peut pas utiliser la préposition « à » avant les pronoms possessifs dans la phrase précédente. On dit « pour rendre visite à mes proches à mon village ».

« Ce voilà pour laquelle raison » ici il y a une mal organisation des parties de cette phrase et une inconscience de l'utilisation des pronoms et les prépositions structurés dans un énoncé, alors il lui a fallu dire « voilà c'est la raison pour laquelle ».

« Je ne souhaiterai jamais de prendre un » l'étudiant se montre incapable d'insérer le pronom complément « en » dans cette phrase, c'est-à-dire « d'en prendre un » au lieu de « de prendre un ».

### **Copie N°8 :**

Comme la copie précédente l'étudiant n'a pas utilisé les chronologiques du discours.

D'une autre part, cet étudiant a une maladresse dans la conjugaison des verbes soit avec le sujet soit après un verbe déjà conjugué.

« Je trouvé bon temps » au lieu de « j'ai trouvé bon temps » ici une absence du verbe auxiliaire parce qu'il parle des événements passés. Et de même la phrase « je visité » au lieu de « j'ai visité ».

« je suis arrivé à chez moi » l'étudiant a utilisé double préposition tandis que « chez » est suffisante pour cette phrase.

« je rester », « je voyager », « mon oncle qui habiter là-bas » dans ces phrases l'étudiant ne conjugue pas le verbe après le sujet et le met à l'infinitif et en plus puisqu'il raconte des événements au passé il doit les conjuguer au passé composé en mettant un auxiliaire avec eux.

### **Copie N°9 :**

Dès le début de cette copie il y a une absence des chronologiques du discours comme « d'abord, premièrement...etc. »

Deuxièmement, cette copie contient trois aspects d'erreurs :

- D'abord, l'absence des pronoms relatifs simples qui servent à lier les propositions dans un énoncé, c'est-à-dire la principale et la

subordonnée comme se montre dans l'exemple « c'était la première fois visiter France ». il lui a fallu enchaîner les deux propositions avec le relatif « que » pour que la phrase devienne « c'était la première fois que je visite la France ».

- « j'ai resté » cette phrase montre l'inadéquation à l'usage de l'auxiliaire « être » en le remplaçant par l'auxiliaire « avoir » et c'est un problème pour tous les étudiants.
- Egalement, il y a l'aspect de la confusion à l'accord du nombre entre le group nominal et le verbe comme dans l'exemple « mes amis était chaleureux » ici on accorde le groupe nominal « mes amis » avec le verbe « être » qui doit être conjugué à la 3<sup>ème</sup> personne pluriel « étaient ».

### **Copie N°10 :**

Dans cette copie il y a seulement deux aspects d'erreurs qui sont les plus fréquentées dans les copies de tous les étudiants. « Je besoin d'autres vacances » cette phrase manque une partie très importante qui fait le noyau de la phrase surtout dans la langue française c'est l'absence du verbe. Et ça pourra avoir une tendance vers la langue maternelle (*ahtaj li*). Et en français on dit « j'ai besoin ».

« pour me fait plaisir » ici l'ignorance des certaines règles grammaticales concernant les verbes après les prépositions influence dans cette phrase « pour me faire plaisir »

### **Copie N°11 :**

Dans cette aussi se répète la même erreur qui est dans toutes les autres copies, c'est la conjugaison des verbes après les prépositions et surtout « pour » comme dans la phrase « pour le visiter » au lieu de « pour le visiter ».

### **Copie N°12 :**

Dans cette copie l'étudiant est tout à fait contre les autres, parce que la plupart des étudiants utilisent l'auxiliaire « avoir » au lieu de « être ». mais cet étudiant utilise le verbe « être » avec les verbes dont leur auxiliaire est « avoir » : « je suis voyagé, je suis visité, je suis passé là-bas les vacances » dans ces trois phrase on utilise l'auxiliaire « avoir ».

### **Copie N°13 :**

Aussi dans cette copie se montre trois aspects d'erreur les plus fréquentés dans les copies précédentes :

- « J'ai sorti » l'erreur se manifeste à travers l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ».
- Parmi d'autres erreurs, le mauvais usage du mode « infinitif », exemple « pour visité » et d'autres verbes de la même manière, dans ce sens l'étudiant utilise mal le mode infinitif exprimant le rapport de but.
- Le troisième aspect est l'absence d'un auxiliaire avec le participe passé dans les deux exemples « je parti » et « on passé un jour » au lieu de « je suis parti » et « j'ai passé un jour ».

### **Copie N°14 :**

Dans cette copie il y a plusieurs erreurs liées à l'accord de groupe nominal « sujet » avec le verbe comme dans l'exemple « mes vacances dernières était très agréables ». Ici « mes vacances dernières » remplacent le pronom de 3<sup>ème</sup> personne pluriel mais pas singulier ça veut dire « mes vacances dernières étaient ».

« J'ai beaucoup des choses ». Il se montre une nouveau aspect d'erreur concernant l'adverbe « beaucoup » suivi d'un article partitif « de » puis un pluriel, le partitif « de » ne change pas quoi il soit le genre ou le nombre du nom qui le suit « j'ai beaucoup de choses ».

« Le remerciement » dans cette phrase l'étudiant veut remercier mais, il a utilisé le nom « remerciement » au lieu du verbe « remercier ». il n'a pas pu distinguer entre le verbe et son nom dans cette phrase.

### **Copie N°15 :**

C'est la dernière copie de notre test proposé pour les étudiants de troisième année. Cette copie contient trois aspects très important des erreurs :

- « j'ai bien programmé de passé une magnifique vacance » le usage incorrect du participe passé après une préposition au lieu d'un infinitif, ça veut dire la forme correcte de cette phrase est « de passer » et jamais « de passé ». également dans l'exemple « j'ai résolument décidé d'y allé » dont la forme correct est « d'y aller ».
- La confusion phonologique qui concerne l'analogie de la prononciation avec une moindre différence comme dans les exemples « j'ai passé un moins » confusion entre « moins » et « mois ». aussi dans l'exemple « je me reviendrai très tout » au lieu de dire « très tôt ».
- « j'aurai prendrai tous les choses » cet exemple indique deux aspects d'erreurs : le premier concerne les temps du futur, l'étudiant a conjugué le premier verbe au future et au lieu de mettre le verbe qui le suit à l'infinitif, il le conjugue aussi au futur, en plus il n'a pas besoin d'un auxiliaire ça veut dire le verbe « prendre » doit conjuguer lui-même au futur « je prendrai toutes les choses ». le deuxième aspect c'est l'accord du genre puisque le nom « choses » est féminins pluriels l'adjectif « tout » doit s'accorder avec le nom « toutes les choses » mais pas « tous les choses ».

### **3.3. Le bilan des données**

D'une manière générale, dans les copies que nous avons corrigées il y a beaucoup d'erreurs communes entre les étudiants. La plupart des étudiants se montrent incapable d'utiliser les auxiliaire être/avoir dans les temps composés surtout le passé composé ; ils mettent le verbe avoir au lieu du verbe être « j'ai resté, j'ai arrivé » et quelques fois sans auxiliaire avec un participe seulement « je visité ».

Une deuxième phase d'erreur est apparu concernant l'emploi des mots de liaisons ; dans toutes les copies il n'y a que trois étudiants qui ont progressé leur écrit en utilisant les articulations chronologiques comme « d'abord, premièrement, deuxièmement etc. »

Une troisième phase liée avec l'accord en genre et en nombre, c'est-à-dire le masculin/le féminin et le singulier/le pluriels. Ainsi que la difficulté de l'utilisation des verbes après prépositions, parce que la plupart des étudiants mettent le verbe conjugué après une préposition comme dans « pour me donne, de passé ».

Une dernière phase d'erreur liée avec l'influence de la syntaxe de langue maternelle ; les étudiants étaient très influés par la langue arabe comme dans les exemples « je besoin, nous passé deux jours » ; en arabe il n'y a pas un verbe auxiliaire mais il y en a en français.

### **Conclusion**

Dans cette étude, nous avons examiné les problèmes de production écrite, pour détecter et remédier les erreurs syntaxiques au niveau de l'écrit chez les étudiants de troisième année à l'université islamique d'Omdurman.

Nous avons suivi une méthode descriptive qui donne un aperçu de la syntaxe, la production écrite en FLE, notion de l'erreur, les difficultés de la production écrite, l'écrit à travers quelques méthodologies et son évaluation. Ainsi qu'une méthode expérimentale à laquelle nous avons distribué un test pour les étudiants de troisième année de l'université islamique d'Omdurman. Une méthode analytique a été mise en place pour analyser le test pour réaliser les objectifs de l'étude.

Après l'analyse, nous avons trouvé que l'origine de ces erreurs revient à une base liée avec l'impact de la langue maternelle et la confusion des règles grammaticales chez les étudiants. Nous avons aussi pu relever les erreurs essentielles pour ces étudiants à l'écrit d'un point de vue syntaxique tels que la concordance du genre et du nombre ainsi l'accord du participe passé avec le sujet.

Les difficultés que nous avons affrontées durant notre réalisation de notre travail ce qu'il n'y a pas de temps en plus, le manque des références. Nous pouvons mettre fin à ces erreurs en proposant des cours intensifs avec une attention particulière à la conjugaison des verbes dans les temps composés. Pour les erreurs grammaticaux et pour celle de l'interférence linguale nous avons proposé que l'enseignant doit expliquer dès le début à ses étudiants la différence et les spécificités structurales de chaque langue ; la langue maternelle et la langue étrangère pour que l'étudiant devienne attentionné à l'écrit qu'à l'orale. A l'égard des erreurs syntaxiques, il est conseillé de demander aux étudiants d'établir l'ordre des phrases ou des textes avec des mots en désordre, ainsi que des phrases incorrectes et demander de l'étudiant de les corriger.

#### **Bibliographies :**

- ASLIM-YETIS Veda, 2008, *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet*, université Lumière Lyon2, Turquie, p315.
- ASSAF Mounifa, TAYEH Paula Bou, DIBKOURY Mirna ...,2016 *la production orale ou écrite*, Ifadem, Beyrouth. P93.
- ASTOLFI Jean-Pierre, *l'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1997, p117.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques et REUTER Yves, *didactique du français*, De Boeck Supérieur 3<sup>ème</sup> édition, Belgique 2015, P243.
- Tagliante CHRISTINE, *la classe de langue*, Paris, clé international, 2001, p 192.
- Desmone Fabienne, FERCHAUDE Françoise ..., 2005, *enseigner le FLE pratique de classe*, édition Belin, p274.
- Dubois JEAN, MATHEE Giacomo, LOUIS. Guespin et autre..., 1989. *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, p516.

- LEON Pierre et BAHTT Parth, 2005, *structure du français moderne : introduction à l'analyse linguistique*, copyright Canadian Scholars' Press Inc., Toronto Ontario ; p 401.
- MARTIN M. (1995), *Jeux pour écrire*, Hachette, Paris, p. 256.
- NATHALIE Garric, 2013, *introduction à la linguistique*. Hachette Livre, paris. 215.
- NEVEU Franck, 2004, *Structures de la phrase en français moderne*, CNRS, université de Sorbonne paris, p88.
- PERY-WOODLEY M.-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, p. 205.
- Pinchon.J et Wagner.R.L, 1962, *grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, p648.
- Porquier REMY et ULLI Frauenfeld, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* »,IFDLM, 1980, p 192.
- REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris, p. 165.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, *grammaire méthodique du français*, 4<sup>e</sup> édition entièrement revue "Quadrige" septembre 2009, paris.1107p.
- SALDANHA Zeferino, 2010, *Production écrite en FLE des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de Linguistique Français de l'ISCED de Lubango*, Hal archive ouverte, France, p151.
- SAUSSURE De Ferdinand, 1995, *cours de linguistique générale*, édition Payot& Rivages, Saint-Germain, Paris, P253.
- *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Didier, 2006, p. 9.

### **Sitographie :**

- [http://pedagopsy.eu/ml\\_definition\\_didactique.html](http://pedagopsy.eu/ml_definition_didactique.html) (consulter le 16/1/2017).
- <http://portail-du-fle.info/glossaire/erreur.html>. (consulter le 19 janvier 2018)
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Erreur>. (pédagogie). (consulter le 19 janvier 2018)
- [Larousse-edu.fr](http://Larousse-edu.fr)(consulter le 19 janvier 2018).



<b>Sujet</b>	<b>page</b>
<b>Dédicace</b>	I
<b>Remerciement</b>	II
<b>Résumé</b>	III
<b>Abstract</b>	IV
<b>مستخلص</b>	V
<b>Introduction</b>	6
<b>Chapitre I : partie théorique</b>	
<b>La syntaxe et son rôle à la production écrite en français</b>	8
<b>1.1. Définition de la linguistique</b>	8
<b>1.2. Les branches de la linguistique</b>	8
<b>1.3. les domaines de la linguistique</b>	9
<b>1.4. La syntaxe de français</b>	9
<b>1.4.1. Le terme et la notion</b>	10
<b>1.5. La phrase complexe</b>	10
<b>1.5.1. Notion de la phrase complexe</b>	11
<b>1.5.2. Les types de phrase complexe</b>	12
<b>1.5.3. La subordination</b>	16
<b>1.6. la phrase simple en français</b>	16
<b>1.6.1. Définitions et critères d'identification</b>	19
<b>1.7. Les fonctions et les critères syntaxiques</b>	20
<b>1.7.1. Les critères positionnels</b>	20
<b>1.7.2. Les critères morphosyntaxiques</b>	20
<b>1.7.3. Les critères manipulatoires</b>	20
<b>1.7.4. Les critères catégoriels</b>	21
<b>1.7.5. Les critères interprétatifs</b>	
<b>1.8. Aperçu sur la syntaxe arabe</b>	22
<b>1.8.1. L'arabe standard moderne</b>	22
<b>1.8.2. La syntaxe d'arabe, <i>alnahw</i></b>	22
<b>1.8.3. La phrase simple en arabe</b>	23
<b>1.8.3.1. La phrase nominale</b>	24
<b>1.8.3.2. Phrase verbale</b>	24

<b>1.9. L'analyse syntaxique</b>	25
<b>1.9.1. La phrase globale</b>	26
<b>1.9.2. Les règles de réécriture et les compléments</b>	27
<b>Chapitre II</b>	
<b>La production écrite dans la langue française (FLE)</b>	29
<b>2.1. La didactique du français langue étrangère</b>	29
<b>2.1.1. Quelques définitions de la didactique du FLE</b>	30
<b>2.1.2. didactique du FLE concepts, modèles, frontières</b>	31
<b>2.2. Notion de l'erreur</b>	33
<b>2.2.1. Différents types de l'erreur</b>	34
<b>2.3. L'écrit comme une partie intégrante à l'orale</b>	36
<b>2.3.1. Aperçu historique</b>	36
<b>2.3.2. La distinction oral/écrit</b>	37
<b>2.3.3. L'oral et l'écrit norme et variation linguistique</b>	39
<b>2.4. La production écrite en langue étrangère</b>	40
<b>2.4.1. Qu'est-ce qu'écrire</b>	40
<b>2.4.2. Qu'est-ce que la production écrite</b>	40
<b>2.5. La production écrite à travers quelques méthodologies</b>	40
<b>2.5.1. la méthodologie traditionnelle</b>	44
<b>2.5.2. La Méthodologie Directe</b>	45
<b>2.5.3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)</b>	46
<b>2.5.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)</b>	47
<b>2.5.5. La Méthodologie Communicative</b>	47
<b>2.6. Les difficultés de la production écrite en langue 2</b>	49
<b>2.7. L'évaluation de l'écriture</b>	51
<b>Chapitre III : La partie pratique</b>	
<b>L'analyse et les commentaires du test</b>	
<b>3.1. Critères d'écriture pour évaluer un étudiant à la troisième année « niveau B1 »</b>	55
<b>3.1.1. La production écrite générale</b>	55
<b>3.1.2. Production écrite créative</b>	55
<b>3.1.3. Le cadre linguistique</b>	55
<b>3.2. Présentation du corpus :</b>	56

<b>3.2.1. Public visé</b>	56
<b>3.2.2. Tableau des cursus universitaires</b>	57
<b>3.2.3. Grille d'analyse</b>	58
<b>3.2.4. Recueil des données</b>	59
<b>3.2.5. l'analyse des données</b>	60
<b>3.3. Le bilan des données</b>	71
<b>Conclusion</b>	70
<b>Bibliographie</b>	71
<b>Table des matières</b>	75

**Table des matières :**