

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ DE MOSTAGANEM
FACULTÉ DES LETTRES ET DES ARTS
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Mémoire de Master

Spécialité : FLE/FOS

Thème

**Analyse des difficultés du choix des verbes
être/avoir dans la conjugaison chez des
apprenants de 4^{ème} année de l'enseignement
moyen**

Présenté par

Mlle : GUEROUAH kheira

Sous la direction

M : BELLATRECHE Houari

Année d'étude 2014/2015

Dédicace :

Je dédie ce modeste travail, avec tous mes sentiments d'amour et de respect .À ma source de tendresse, de douceur et de bienveillance, ma chère mère et mon père source de sagesse, de conseils et de fierté dont leurs prières ont contribué sans doute à ma réussite, c'est à eux que je dis « merci » et je vous aime.

Kheira

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche le Docteur Bellatreche Houari pour avoir bien voulu encadrer ce travail, ainsi que pour ses encouragements et conseils.

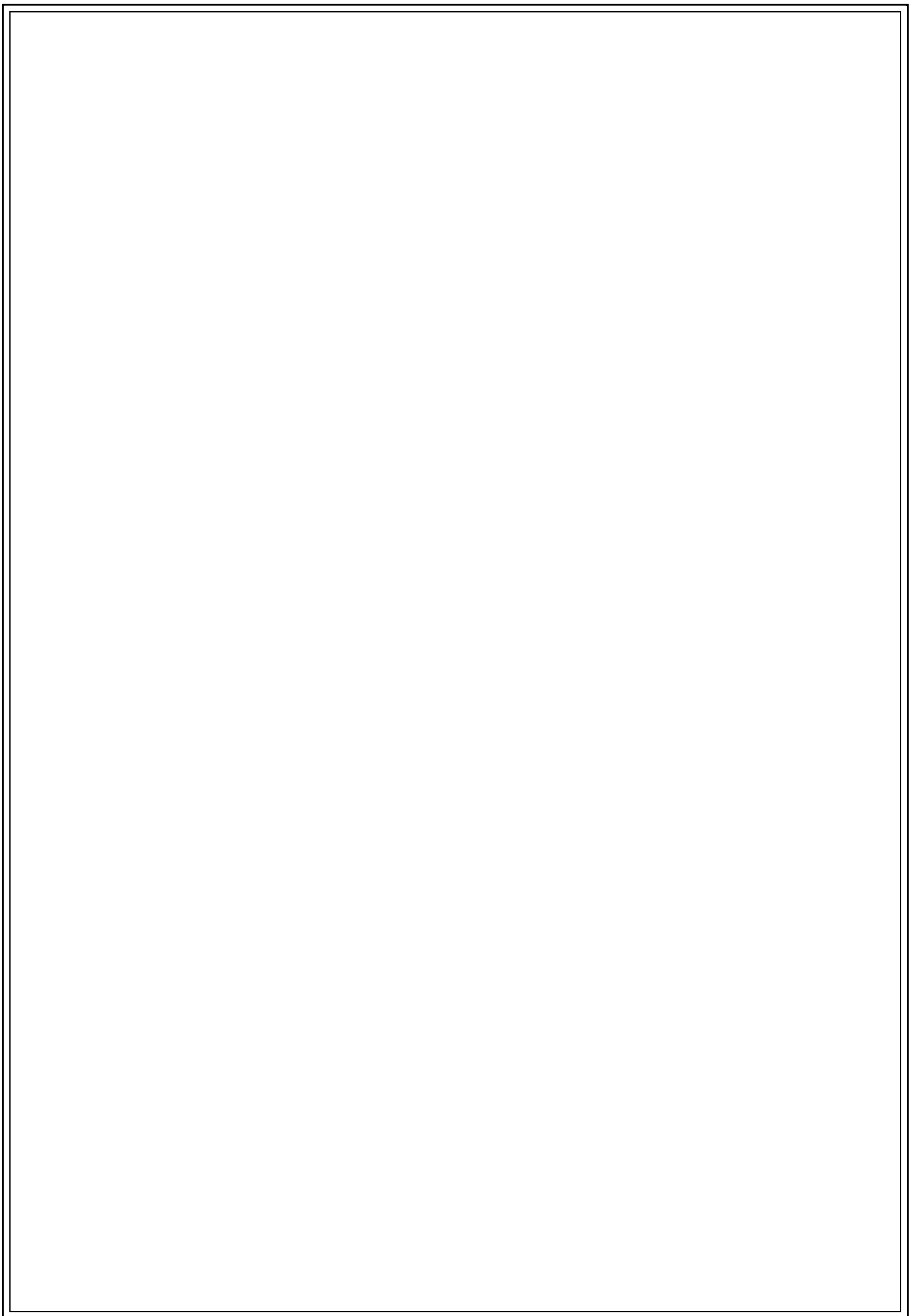
Un spécial remerciement à Monsieur Bellaouf Mohamed pour toute aide qu'il m'a prodiguée.

Aussi, je remercie les professeurs qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres de jury de la soutenance de mon mémoire.

Mes remerciements s'adressent aussi aux enseignants de Français et les élèves de la 4^{ème} année moyenne de l'année scolaire : 2014-2015 du Collège Bordji aâmar.

Ainsi que tous ceux qui m'ont encouragé de près et de loin pour réaliser ce modeste travail surtout mes amis et ma famille.

Introduction	01
Chapitre I : Cadre théorique	
I-Première langue/langue étrangère	
I-1 Définition de concept :	04
I-1-1 La compétence	04
I-1-2 La grammaire	05
I-1-3 La conjugaison	05
I-1-4 Le temps	06
II - Apprentissage et acquisition	
II-1 Apprentissage d'une langue étrangère	06
II-2 L'enseignement apprentissage en classe de FLE	07
II-3 La notion d'erreur: essai de définition et de typologie	10
II-4 Les cas particuliers dans le choix des auxiliaires	11
Chapitre II Cadre méthodologique	
II-1 Les informateurs	
II-1-1 Motivation /démotivation	12
II-1-2 Le cadre physique de l'établissement	13
II-1-3 Objectif de l'enquête	13
II-1-4 Choix du thème et de l'échantillon	13
II-1-5 Les observations langagières et participantes	14
II-2 protocole d'enquête	
II-2-1 Description du corpus	15
II-2-2 Le questionnaire	15
II-2-3 Critère d'analyse	15
II-2-3-1 La norme	15
II-2-3-2 Faute et erreur	16
Chapitre III Cadre pratique	
III-1 Le cadre général de l'enquête	17
II- 2 La méthodologie de la recherche	17
III- 3 Analyse des questionnaires	17
III-3-1 Questionnaire des apprenants	18
III-3-2 Questionnaire des enseignants	21
III-3-3 L'exercice des élèves	23
III-3-3-1 Erreurs de substitutions et d'omission des auxiliaires être et avoir	23
III-3-3-2 Cas de substitution	24
III-4 Propositions de remédiations	26
III-4-1 Démarche cognitive ou métacognitive	27
III-4-2 Démarche d'apprentissage	27
III-4-3 Situation d'apprentissage en classe	28
III-4-4 D'autres démarches d'apprentissages de la conjugaison	28
Conclusion	29



Introduction

La langue française est une langue d'enseignement et on lui accorde beaucoup plus d'importance. D'une année à une autre les réformes se succèdent en essayant d'améliorer le niveau du français et en l'intégrant dans tous les domaines.

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant doit avoir un bagage linguistique, des habitudes de la langue maternelle qui exercent une influence sur l'acquisition des nouvelles règles et des nouvelles façons d'exprimer, et de communiquer par la langue cible, c'est-à-dire encoder et décoder des messages. « *Une langue se parle et se vit* ». ¹ C'est - à-dire une langue sert à communiqué entre des personnes et des communautés, il s'agit d'un échange culturelle ce n'est pas seulement apprendre la grammaire d'une langue.

Enseigner la grammaire, c'est faire passer à l'apprenant les différentes règles qui lui permettent de bien utiliser la langue à l'écrit et à l'oral.

La grammaire a pour but de maîtriser les lois qui combinent les éléments de la phrase c'est-à-dire : (lire/écouter). Malgré cela, dans l'enseignement de la conjugaison, certains professeurs en font peu de cas et accordent le plus de leur temps aux notions générales.

De cette exploitation faible ressort un faible niveau d'instruction du côté des élèves : il n'est pas clairement compréhensible de voir l'importance accordée à l'enseignement de la conjugaison depuis l'école primaire jusqu'au collège dans les programmes scolaires.

L'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère ne fait pas exception. De nombreux enseignants de français langue étrangère témoignent en particulier des difficultés que rencontrent nos apprenants pour acquérir l'expression de la temporalité ; notamment celles des relations entre les différentes formes morphologiques verbales.

Donc, nous avons constaté que la « baisse de niveau » prend de l'ampleur d'une année à l'autre. Cette « baisse de niveau » concerne l'oral et surtout l'écrit car la grammaire de l'oral est souvent retranscrite à l'écrit qui est un point fondamental dans une langue comme on a déjà expliqué. Parmi ce manque de compétence nous assistons à un phénomène de généralisation des temps verbaux.

Pour cela nous avons choisi d'identifier et analyser des erreurs produites par des apprenants algériens de la 4^{ème} AM. A travers un exercice écrit, et une analyse de deux questionnaires ; le premier est destiné aux enseignants de FLE et le deuxième aux apprenants. Notre étude porte sur 36 élèves fréquentant le collège de BORDJI AMAR, à Hassi Mameche. Ainsi qu'à 5 enseignants de la langue française dont 4 enseignantes et un enseignant ce dernier est le plus ancien.

Les exemples d'erreurs tirés des copies des apprenants algériens traduisent les problèmes rencontrés par ceux-ci dans l'expression de temps verbaux en français.

Notre perspective est donc celle de l'analyse des erreurs, lieu où peut s'observer la manière dont s'opèrent les opérations d'appropriation de la langue étrangère, c'est ce qu'Henri BESSE et Rémy PORQUERE appellent : « la grammaire d'apprentissage ».

¹ SBAA, rabah l'Algérie et la langue française.

La problématique

D'après notre propre expérience en tant qu'apprenant du français, nous avons pu soulever que l'étude de la conjugaison est un problème épineux de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Les apprenants Algériens commettent très souvent des erreurs dans ce domaine, même à un niveau avancé « dans des études universitaires ».

Il existe des apprenants qui ont tendance à employer les verbes être/avoir d'une façon aléatoire et d'une manière anarchique de même certains apprenants ne font pas la différence entre ces auxiliaires et ne savent même pas les conjuguer aux différents temps et modes ; c'est ce qui nous a mené à nous pencher sur ce point de langue qui préoccupe tout enseignant de FLE consciencieux de son enseignement.

C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier l'analyse des erreurs dans l'utilisation des auxiliaires être et avoir au présent de l'indicatif ainsi qu'au passé composé.

Pourquoi des apprenants de 4^{ème} année moyenne ne font pas la distinction dans le choix des auxiliaires être/avoir ? Pourquoi la conjugaison constitue-t-elle de vrais obstacles à nos apprenants? Et quels sont les facteurs qui motivent la récurrence de ces erreurs?

Les hypothèses

On pense que les causes et les facteurs qui mettent en évidence la confusion et la récurrence de ces erreurs sont dues à :

-La conjugaison est considérée comme une matière difficile à apprendre, car il s'agit de deux tâches, c'est savoir conjuguer (transformer le verbe) et orthographier (réécrire le verbe d'une autre façon avec l'accord).

-cela est peut-être dû à la classe sociale qui pourra jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue.

-cela est peut-être dû à une interférence linguistique.

- cela est peut-être dû à la nouvelle approche appliquée (l'approche par les compétences).

- cela est peut-être dû à l'indifférence des élèves par rapport à l'importance de la grammaire.

Motivation

Notre choix réside d'un véritable constat qu'on a soulevé, à l'université de Mostaganem, où nous avons remarqué le problème qu'on a déjà cité dans la problématique, c'est-à-dire que des étudiants confondent entre les deux auxiliaires (l'utilisation d'un auxiliaire au lieu de l'autre), c'est ce qui nous a poussés à essayer de mener une recherche sur les véritables raisons de ce dysfonctionnement qui fait qu'un étudiant en licence de français n'arrive pas à faire cette distinction.

Cela signifie que cet obstacle provient des études avant, c'est-à-dire avant les études universitaires ; soit des cycles primaires, moyens ou secondaires »². Pour cela on a choisi comme échantillon pour notre recherche la 4^{ème} année moyenne où les programmes sont très riches de grammaire et de conjugaison.

Objectif de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons d'analyser, au moyen d'un corpus de deux questionnaires l'un destiné aux enseignants de français, l'autre est destiné aux apprenants de la 4^{ème} AM, ainsi qu'un exercice écrit pour ces derniers. Il s'agira non seulement de relever les erreurs touchant au choix de l'emploi des auxiliaires « être » et « avoir », mais aussi de chercher à comprendre, à rendre intelligible les mécanismes qui conduisent les apprenants à produire ces erreurs, également de formuler des propositions didactiques adaptées aux compétences linguistiques des algériens et à la réalité de l'enseignement dans notre pays.

1. Faire une analyse de l'enseignement de la grammaire au collège en général, et de la conjugaison du verbe être/avoir en particulier.
2. Vérifier la méthodologie utilisée, par les professeurs dans les collèges et l'accent accordé aux méthodes d'enseignement de la grammaire en général et de la conjugaison en particulier.
3. Proposer une méthodologie spéciale vérifiée, qui peut être applicable dans l'enseignement de la conjugaison des verbes être/avoir
4. Proposer des recommandations susceptibles d'améliorer le niveau de l'enseignement de la grammaire et de faire face à la marginalisation de certains de ses éléments.

² La grammaire a presque disparu dans les programmes secondaires.

I- Première langue/langue étrangère :

Le terme de première langue désigne, selon W.KLEIN, la langue initiale ou langue maternelle de l'enfant pour J.GIACOBBE, les termes langues maternelle/langue étrangère sont plus courant en France, il est en même pour les termes langue première(L1), très fréquent, surtout dans les travaux américains. le premier est équivalent, dans certains contextes, aux termes langue source, toujours selon J.GIACOBBE, fait référence à l'origine des productions de l'apprenant. Quant au terme de langue seconde il équivaut, selon lui dans certain contextes à celui de langue cible, dans le sens où l'acquisition ne suppose pas un stade final à atteindre où la langue de l'apprenant serait assimilable à celle des locuteurs natifs.³

D'après Claude SIMARD 1997, dans le contexte scolaire contemporain de plus en plus pluriethnique, on tend à substituer au terme langue maternelle le terme de langue première pour tenir compte des différentes situations linguistiques possibles, selon l'auteur le terme traduit l'angle de la situation linguistique.

La première situation linguistique est d'ordre familial ; l'expression langue maternelle dans son milieu familial et grâce à laquelle il matérialise sa pensée. Comme l'éducation des enfants relevait autrefois, et relève encore souvent, des femmes, cette première langue a été qualifiée de maternelle par référence à celle de la mère.⁴

I-1 Définition de concepts :

I-1-1 Compétence

Selon Alain Rieunier (2004), la compétence est « *la capacité à articuler un ensemble de ressources: savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome* ». On préfère la définition de Mario Richard et Steve Bissonnette (2001), selon eux l'élève deviendra « *compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement en classe..*» Nous trouvons que cette définition de compétence est plus précise parce qu'elle concerne l'enseignement/apprentissage, les auteurs

³ KLEIN W,(1983)l'acquisition de langue étrangère. Paris : Armand Colin.

⁴ KLEIN W, (1983) l'acquisition de langue étrangère. Paris : Armand Colin.

mettent en relation l'élève avec son contexte dans la classe, on faisant plus d'exercices, celui-ci qui va conditionner sa compétence.

Cet ensemble de ressources consiste en connaissances, en habiletés et en capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc « mobilisables » dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement et avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes semblables.

Selon l'article du Dr. Amara Abderrezak⁵ qui insiste sur l'enseignement/apprentissage par les compétences, qui serait selon lui une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE. Il explique que cette approche pourrait être la solution aux problèmes que rencontrent nos apprenants dans « les temps verbaux » et il a la fin de son article, il a déclaré : « *Toutefois, il est utile de rappeler qu'en Algérie, il est encore trop tôt pour évaluer les retombées de cette réforme éducative. Dans deux ans, on pourra mieux juger ses résultats* ». D'après notre petite recherche qui est presque dans la même perspective, nous pouvons affirmer que l'objectif espéré de cette réforme n'est pas encore atteint.

I-1-2 La grammaire

Selon le Larousse Ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée.

Ou ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue⁶

I-1-3 La conjugaison

La conjugaison est l'ensemble des formes que peut prendre un verbe.

Quant au verbe, il s'agit d'un mot qui exprime soit une action faite ou subie par un sujet, soit l'existence ou l'état du sujet soit enfin l'union de l'attribut du sujet. Exemple : *il fait du violon.*

Toujours dans les définitions, la locution verbale est une réunion de mots qui exprime une idée unique et joue le rôle d'un verbe : *donner lieu, avoir envie, prendre garde, faire savoir...*

Le mode, le temps et la personne déterminent chacune des formes que peut prendre un verbe.

⁵ L'approche par compétence

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802#3Dfm4rYWRQhuOIEL>

En français, il existe 4 modes :

- L'indicatif exprime des actions et des vérités générales.
- Le subjonctif exprime un souhait, une volonté ou un conseil.
- Le conditionnel exprime une condition.
- L'impératif exprime un ordre.

Chacun de ces modes est subdivisé en temps. On distingue les temps simples des temps composés. Un temps composé se construit toujours avec un auxiliaire puis le verbe au participe passé.⁷

I-1-4 Le temps

Selon le dictionnaire des sciences du langage le temps se définit comme suit :

On appelle temps une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit diverses catégorisations du temps « réel » ou « naturel » la catégorisation la plus fréquente est celle qui oppose le présent le moment de l'énoncé produit (ou « maintenant ») et futur, après le moment de l'énoncé (« Après maintenant ») : ce sont les temps absolus.

II- Apprentissage et acquisition

On a souvent fait une distinction entre « acquisition », correspondant au cas non guidé, et « apprentissage » associé au cas guidé, Wolfgang KLEIN ((1989) utilise les termes acquisition et processus d'acquisition d'une part, et apprentissage d'autre part comme variante stylistique.⁸

Autrement dit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, deux situations sont possibles : une situation d'apprentissage dans un cadre naturel et une situation d'apprentissage dans un cadre institutionnel. La différence apparaît donc dans le fait qu' « ...*En situation scolaire ,l'apprenant est en contact avec des données linguistiques sélectionnés ;ordonnées et massées, plutôt issues d'un model homogène ,et comportant des aspects métalinguistiques : en situation naturelle, ces données sont hétérogènes et dépendent seulement des situation des interlocuteurs, des actes de paroles, auxquels participe l'apprenant .En situation scolaire ;il produit des phrases objet linguistiques ,en situation naturelles, il réalise des actes de paroles ».*

Ces deux situations correspondent aux deux processus qui relèvent l'un d'un apprentissage non formel, l'autre d'un apprentissage qui se déroule dans un cadre formel. Il est évident que dans la réalité des choses, ces deux situations installent un lien d'intersection

⁷ <http://leconjugueur.lefigaro.fr/fraproposdelaconjugaison.php>

⁸ KLEIN W,(1983)l'acquisition de langue étrangère. Paris : Armand Colin.

qui leur vaut se caractère d'être mixtes, car dans tout apprentissage il y a « *une part d'acquisition (connaissances implicites inconscientes) et une part d'apprentissage (connaissances explicites conscientes)* ».

La controverse entre ces deux théories dans le domaine de l'enseignement /apprentissage de la cohabitation des deux termes.

De ce fait, la conception, de l'apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant a changé. On a arrêté de n'y percevoir que des défauts et insuffisances par rapport à la langue étrangère, pour la gratifié de l'empreinte positive de l'enfant apprenant sa langue maternelle. La langue de l'apprenant de langue étrangère supporte une évaluation d'effectuant selon des étapes successive qui renvoient à des capacités langagières .Ceci s'exprime dans l'apprentissage de la langue étrangère par l'agencement de systèmes qui , s'ils s'éloignent de la langue étrangère ;n'en demeurent pas moins réguliers car ils répondent à des règles.

A cette considération, certains chercheurs assurent que :

« La connaissance d'une langue se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en complexifiant, et sur lequel il possède en principe des intuitions. Le système est différent de celui de la langue cible, il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'un et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant(ou groupe d'apprenants) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique. »⁹

C'est ainsi que l'on constate l'apparition de notions de « compétence transitoire »(Corder Pit,1997),d'interlangue (Selinker L,1972),de système intermédiaire « (Porquier,1980).Une terminologie variée mais qui renvoie malgré quelques dispersions théoriques et méthodologiques à un seul et même objet : de langue de l'apprenant de langue étrangère. »¹⁰

Cependant dans son ouvrage, Danielle LEEMAN-BOUIX¹¹ page 108 souligne « *Il arrive que l'on observe, ce que l'on interprète comme des « fautes », des emplois d'auxiliaires non conformes à la norme grammaticale. Par exemple dans la phrase attribuée par Louis Peraud à un enfant : « Si j'aurais su, j'aurais pas venu »... Plus récemment, une publicité à la télévision¹² met en scène une femme ...qui dit... « Aïe, je m'ai trompé ! » .* Donc selon lui, (on sachant bien qu'il est question d'une communauté native) ,il explique

⁹ MOIRAND.S op.cit ;p.42-43

¹⁰ FRAUENFELDER U.NOYAU C.PORQUIER R et PERDUE C.,(1980), « *connaissance en langue étrangère* »,in langage n57,p46

¹¹ Grammaire du verbe français, des formes au sens, modes, aspect, temps, auxiliaires.

¹² Pour les saucisses sèches Justin Bridou.

cela : « *La raison le plus souvent avancée pour expliquer ces emplois « déviants » est en dehors de l'ignorance attribuée à la personne qui parle (liée à son âge, à son milieu social), l'analogie* ».

Selon Vygotski l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Et « *Le développement mental de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires.* » (PL p.348)

Il précise aussi que le rapport entre développement et apprentissage est évidemment au cœur du processus d'élaboration des concepts. On ne doit ni identifier purement et simplement développement et apprentissage, ni considérer, que le développement précède l'apprentissage, mais adopter une troisième solution théorique : d'une part le seul bon enseignement et les bons apprentissages sont ceux qui précèdent le développement, d'autre part le développement amplifie les bénéfices de l'apprentissage. Le développement et les apprentissages scolaires ne forment donc pas des processus indépendants et il existe une relation entre un niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage

« *Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.* » (VA p. 111)¹³

II-1 L'apprentissage d'une langue étrangère

Chaque individu possède dès sa naissance une faculté de langue qui lui permet l'acquisition des langues ce qui explique qu'il existe nécessairement un processus d'apprentissage, ainsi la pratique moderne de l'enseignement d'une langue, Le but à atteindre se laisse définir facilement. Il est conçu en terme de communication, ce qui revient à dire que l'on vise plutôt un savoir faire d'où l'importance de déterminer ce qu'on entend par apprendre :

« *comprendre signifie d'établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble a ce que l'on sait déjà(...)* apprendre et plus que comprendre cela implique un changement ou une information de se qui est déjà connu. »¹⁴

Dans cette situation d'acquisition d'une langue étrangère, il s'agit souvent d'être confronté à des difficultés, ce qui montre que l'apprentissage d'une langue maternelle diffère de celui de la langue étrangère.

¹³ <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=Vygotski>

¹⁴ Smith, (f), 1999, « la compréhension et l'apprentissage » Montréal, éd, HRN, p. 8

Il s'avère qu'au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue, deux opérations fondamentales se passent sur le plan cognitif de chaque élève : l'une déconstructive et l'autre reconstructive car tout apprenant possède déjà une culture qui lui provient de sa langue maternelle et qui le dote d'un certain nombre de représentations mentales et d'une vision du monde propre à lui.

Il n'est guère question de trouver les idées sans images comme l'affirme Durkheim:

« L'homme ne peut pas vivre au milieu de choses sans s'enfermer des idées d'après lesquelles il règle sa conduite. »

L'apprenant en situation d'apprentissage n'assimile point passivement tout ce que l'enseignant lui présente comme information. Selon Smith, l'apprenant ne voit pas obligatoirement.

II-2 L'enseignement apprentissage en classe de FLE

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, il existe un profil de sortie comme un profil d'entrée à l'oral qu'à l'écrit.

Pour établir un programme, on doit bien se référer à un cadre théorique, notamment le programme de 4^{ème} AM qui s'inscrit dans une nouvelle réforme.

Selon UYTTEBROUCK et VANRAEMDONCK la grammaire est *« La maîtrise des règles de grammaire normative est nécessaire (...) la grammaire enseignée de manière traditionnelle, apparaît à l'élève comme une collection de lois de catégories arbitraires qu'on lui demande seulement de mémoriser et dont il ne perçoit pas la logique. On peut, par exemple, amener les élèves à déceler la logique en l'absence de logique des règles ; à faire quelques incursions dans le passé de leur langue afin de donner un autre éclairage à certains problèmes actuels (bizarreries de l'accord du participe passé...). (1990 :73) Cette conception de la grammaire est de nature à réconcilier les élèves avec l'étude d'une langue qui leur serait peu être rendu familière.*

Dans son article Me AMARA évoque la même idée sur la grammaire, selon lui *« On peut connaître les règles de conjugaison et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître la technique du récit et ne pas savoir le rédiger. »*¹⁵

Donc on ne peut seulement inciter les apprenants à apprendre les règles de conjugaison et de grammaire car bien plus, la réalité nous dévoile que des élèves qui ont des capacités n'arrivent pas à les mobiliser de manière adéquate et au moment favorable, en classe.

¹⁵ Dr. Amara Abderrezak,

Il faut noter que dans un texte, plusieurs taches sont accomplies car l'auteur parle, écrit, communique et construit de l'information en produisant les phrases isolées, mais en les inscrivant dans des entités plus larges, textuelles ou discursives.

Cependant, il ne faut pas oublier que le texte est fait des phrases, mais encore les phrases fabriquent du texte et le constituent. Aussi la phrase telle même est le produit d'un découpage puisqu'elle est un agencement et ordination d'éléments qui la constituent.

Dans ce cas là, on, pourrait penser que le principe du texte est déjà présent dans la phrase et que la phrase et le texte procèdent d'une même logique.

II-3 La notion d'erreur: essai de définition et de typologie

Le terme erreur est généralement utilisé dans l'enseignement des langues pour mesurer le degré de l'apprentissage et de l'enseignement. L'erreur est reconnue (depuis L.SELINKER 1972) comme un passage obligé. (Elle est donc tolérée, et on ne peut apprendre sans commettre d'erreurs). On parle actuellement beaucoup plus de déviation que d'erreur ou de faute chez l'apprenant en L.E.

PIT CORDER¹⁶ (1980) est l'un des premiers linguistes à avoir distingué une différence entre « faute », « erreur » et « lapsus ». Son analyse se base sur le critère de systématisé pour faire la part des choses entre ce qui relève directement de la faute ; ou du lapsus et de ce qui assimilable à une erreur. Cette distinction très répondue entre faute et erreur s'appuie sur la dichotomie établie par la théorie chomskyenne, entre compétence. Cette conception montre que si :

« (...) un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentativités de sa grammaire intériorisé, (il) peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques... »¹⁷ .

Plus clairement, ce qui permet de dire que telle forme incorrecte est une faute ou erreur, c'est la capacité de son auteur à s'auto-corriger. « Fautes et lapsus selon Pit Corder sont des faux départs, des changements de construction que nous faisons lorsque nous parlons avec spontanéité ... Ce sont tout simplement des faites d'expression, comme le prouve la rapidité avec laquelle nous corrigeons »¹⁸

N'oublions pas de rappeler que jusqu'au début des années 60, en didactique des langues, l'erreur produite par des élèves en situation d'apprentissage d'une langue était

¹⁶ CORDER P., (1980), op .cit ., p27

¹⁷ BESS H., PORQUIER R.(1984), Grammaire et didactique des langues ;collect.LAL., Hatier, Paris, P.209

¹⁸ CORDER P.,(1980), que signifient les erreurs des apprenants ?, in langage n°57, ED, Hachette ; p.27

très mal acceptée et négativement connoté, à cause des représentations socioculturelles et idéologiques qui s'y rattachent.

Dans l'imaginaire collectif, l'erreur représentait l'interdit, le tabou, l'ennemi, le péché, dont il fallait prémuni l'apprenant. Et l'on estimait que l'enseignant assumait sa tâche, aucune forme incorrecte ne devait apparaître dans les productions de l'apprenant. Et c'est peu dire que toute manifestation de l'erreur était perçue comme un signe d'échec dans l'apprentissage. Cela donnait lieu à une situation rigide et peu stimulante pour l'apprenant en milieu scolaire.

Mais, avec les travaux et analyses de PIT CORDER, la connotation négative souvent attribuée à l'erreur s'est considérablement atténuée 'erreur ne représente plus une tare. Elle devient le témoignage d'une grammaire en construction née du contacte entre les langues en présence au moment de leur acquisitions/apprentissage La langue issue de ce contacte n'est plus ni moins qu'un entre deux langues, agrégat interactionnel ou transactionnel des langues en présence.

C'est du moins ce que sous-entendent les travaux de Pit CORDER (1980). Ce dernier maintient que l'apparition d'erreur en langue étrangère comme langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène, inévitable et nécessaire. Car nous dit-il : on n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.

II-4 Les cas particuliers dans le choix des auxiliaires : Certain verbes se conjuguent soit avec être soit avec avoir. C'est le COD ou l'absence du COD qui décidera du choix.

- ✓ Avec COD, on utilise avoir, exemple : j'ai monté la table au premier étage.
- ✓ Sans COD, on utilise être, exemple : je suis monté sur une chaise. Sans COD, on utilise avoir, exemple : je suis descendu rapidement.
- ✓ Avec un COD, on utilise avoir, exemple : j'ai descendu le piano à la cave.
- ✓ Sans COD, on utilise être, exemple : je suis passé chez toi.
- ✓ Avec un COD, j'utilise avoir, exemple : j'ai passé du temps avec toi.

II- 1 Les informateurs

Cette étude est faite en milieu scolaire par 1 exercice écrit et de deux questionnaires. Nous avons porté notre choix sur l'étude d'un microsystème : celui de l'emploi des auxiliaires être et avoir. Il est intéressant de voir, à travers l'exercice écrit l'emploi des auxiliaires dans des phrases indépendantes, pour cela, nous avons opté pour la quatrième année du cycle moyen.

Concernant le problème particulier de la conjugaison des temps verbaux, nous avons eu recours aux études consacrées au système temporel par Harald WEINRICH¹⁹ et aux problèmes linguistiques généraux.

II-1-1 Motivation /démotivation

On pense que dans notre pays le milieu scolaire est caractérisé par l'absence de motivation de l'élève pour les langues étrangères pour plusieurs raisons :

-Premièrement les facteurs sociaux économiques, culturels, l'inadaptation des programmes et des méthodes aux besoins des apprenants ; un manque d'enseignants compétents et consciencieux, la démotivation de quelques enseignants, les inhibitions (ou blocage) ,un manque de moyens multimédias (à l'air de la technologie) peut motiver nos élèves , les méthodes traditionnelles ,tous ces points constituent autant d'éléments déterminant qui vont démotiver les apprenants algériens en situation d'apprentissage du FLE se qui justifie la faiblesse de leur productivité et par conséquent leur échec.

-Deuxièmement, l'enseignement du FLE, tel qu'il est pratiqué actuellement dans le cycle moyen favorise très peu nos apprenants. Autrement dit cela suppose que les différentes activités pédagogiques, telles qu'elles sont proposées, ne permettent pas aux collégiens d'être intéressés .En outre l'apprentissage d'une langue étrangère exclut toute dimension culturelle. Ainsi, la langue française coupée de sa culture se réduit souvent.

-Troisièmement, pour l'apprenant algérien dont la langue maternelle l'arabe dialectal.

Apprendre le français langue étrangère, c'est courir le risque d'un rejet de cette langue. Porteur de préjugés concernant l'apprentissage du français, ce dernier est désintéressé et va rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de cette langue.

¹⁹WEINRICH, (1973) Le temps, problème, Paris, édit. Le seuil.

L'élève constitue l'élément fondamental du processus d'apprentissage, et l'on n'enseigne pas un savoir à quelqu'un qui n'est pas décidé de l'acquérir. Il est possible de faire cours à plusieurs heures sans que jamais, le savoir enseigner ne soit assimilé par l'apprenant.

II-1-2 Le cadre physique de l'établissement

Le collège BORDJI Amar où nous avons effectué notre recherche sur le terrain, se situe dans la commune de Hassi Mameche à approximative 8 km de la ville de MOSTAGANEM. .

Il se compose d'une petite cour, de 14 salles, 2 laboratoires et 2 ateliers pour les matières de sciences naturelles et physiques, une salle d'informatique (avec internet) ainsi qu'une bibliothèque.

II-1-3 Objectif de l'enquête

L'objectif de notre recherche comme nous l'avons déjà cité, est de monter un disfonctionnement dans le système verbal et plus précisément les difficultés que rencontrent nos apprenants dans l'utilisation des auxiliaires «être» et «avoir», soit comme verbe au présent de l'indicatif, soit comme auxiliaire au passé composé. Pour le faire nous nous sommes posées les questions suivantes:

-La conjugaison est considérée comme une matière difficile à apprendre, car il s'agit de deux tâches, c'est savoir conjuguer (transformer le verbe) et orthographier (réécrire le verbe d'autre façon avec l'accord).

-cela est peut-être dû à la classe sociale qui pourra jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue.

-cela est peut-être dû à une interférence linguistique.

- cela est peut-être dû à la nouvelle approche appliquée (l'approche par les compétences).

- cela est peut-être dû à l'indifférence des élèves par rapport à l'importance de la grammaire. Autrement dit les apprenants ne sont pas motivés à l'étude de la grammaire y compris la conjugaison.

-les enseignants ont-ils un lien dans cet échec!

II-1-4 Choix du thème et de l'échantillon

Le choix du thème vient d'un véritable constat où nous avons constaté que des étudiants au département de français font cette confusion et pour notre attirance à la grammaire et à la conjugaison française.

Pour le choix du niveau du public dans cette recherche n'est pas dû au hasard mais au fait qu'il s'agit bien des apprenants qui ont côtoyé le français durant sept années d'études de la langue cible d'une part et d'autre part parce que l'étude de la conjugaison n'existe plus dans les niveaux secondaires. En revanche nos apprenants sont sensés appliquer leurs pré-requis dans le niveau secondaire et plus précisément dans les productions écrites.

Donc quel sera notre intérêt de faire une étude dans un domaine qui n'est pas inconnu pour les chercheurs? Notre perspective est double :

1) En nous efforçons d'abord sur le plan didactique de procéder à une analyse des questionnaires et d'exercices des élèves de 4^{ème} AM ainsi qu'à l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants de français.

2) Ensuite notre objectif vise à relever et analyser des erreurs dans l'utilisation des auxiliaires « être » et « avoir » commises par les mêmes apprenants, qui seront suivies de quelques propositions de remédiations si c'est possible.

«pourquoi un corpus écrit?» nous dira t'on. Notre choix est justifié. Les apprenants de 4^{ème} AM sont sensés de se diriger au secondaire où ils seront confrontés à rédiger des productions écrites dont la vérité nous dévoile que la plupart d'entre eux trouvent beaucoup de difficultés à rédiger un seul paragraphe qui ne contient pas de verbes conjugués au temps voulu «du récit».

Mes enquêtés sont « les apprenants » de la Commune de Hassi Mamèche et des différents Douars de la wilaya de MOSTAGANEM qui ont l'accès au même collège, ils sont âgés de 14 à 18 ans, dont 23 filles et 19 garçons. Quant aux enseignants il y a 4 enseignantes de sexe féminin, et 1 enseignant de sexe masculin.

II-1-5 Les observations langagières et participantes

Le Directeur de cet établissement nous ouvert la porte et nous a facilité notre tâche. Nous avons assisté à plus de dix séances chez tous les enseignants de français. Lors de notre présence en classe, on a pu constater un point entre ces enseignants qui pendant le cours ils interagissent qu'avec les bons élèves et négligent les autres élèves.

Ces apprenants qui participent commettent souvent des lacunes, par exemple: au lieu de dire « le père meurt » ou « le père est mort », ils disent « le père mort ». Pour les verbes conjuguer au présent de l'indicatif à 3^{ème} personne du pluriel, la plus part du temps ils prononcent « ent » en [õ]ex disent [diz] en [dizõ], on a remarqué que ce phénomène se répète souvent sans être corrigé par les enseignants.

II-2 Protocole de l'enquête

II-2-1 Description du corpus

Nous avons choisi de faire deux questionnaires , l'un est destiné aux enseignants , l'autre aux apprenants , ainsi un exercice pour ces derniers .Les axes de notre analyse à travers les questionnaires d'abord à trouver des réponses à ce problème puis de valider notre hypothèse de recherche à travers l'exercice donné.

II-2-2 Le questionnaire

Pour les apprenants qui sont l'objectif de notre étude. Nous leur avons proposé un questionnaire dont 8 questions fermés et 2 questions ouvertes. Un exercice sur être/avoir utilisés dans des phrases isolées comme des verbes et dans d'autres phrases utilisés comme auxiliaires: (Complète les phrases avec l'auxiliaire être/avoir).

II-2-3 Critère d'analyse

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire se fait par rapport à une norme le bon usage autrement dit la différenciation entre ce qui est correcte et ce qui est incorrecte se fera par rapport à la norme, mais il faut noter qu'il existe des domaines où la norme est rigide comme le cas, par exemple du genre et du nombre, et des domaines où il est assez facile d'établir une norme : c'est le cas du système des temps verbaux et la variation par rapport à cette norme est facilement repérable.

II-2-3-1 La norme

Nous utilisons le terme de norme selon la définition donnée par Galisson R. et Coste D., « *la norme équivaut à la normalité c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors, la plus étendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de la morale, du nom courante de rendre compte de la notion écart* »²⁰

Comme nous nous plaçons dans une perspective didactique la norme retenue sera « la norme institutionnelle »²¹qui correspond au français standard ou général Puisque nous sommes appelés à nous référer à la norme, cela nous laisse à penser qu'il peut y avoir soit conformité soit écart par rapport à cette norme.

Le choix de cette norme entre dans le cadre de la perspective didactique dans la quelle nous nous sommes placés mais convient aussi à la situation de communication qui est celle de l'écrit.

²⁰ GALISSON R.COSTE D, (1976) Dictionnaire des didactiques des langues, Paris, Hachette. P337

²¹ DUBOIS J.R ? 51973° Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 516 p, Paris Hachette. P 449

II-2-3-2 Faute et erreur

Les recherches effectuées au cours des trente années dans le domaine des analyses contrastives et d'erreurs montrent qu'il y a une tendance à remplacer le mot « faute » par le mot « erreur ». Pourquoi ce phénomène ? Il semblait que le mot faute aurait conservé une dimension éthique et idéologique, il y aurait le bon et le mauvais élève ; celui qui ne fait pas de faute et celui qui en fait ; celui qui respecte la norme établie et celui qui la transgresse. Cette conception de la faute, élément négatif qu'il fallait éviter à tout prix, a selon Yves BERTRAND²², des conséquences très négatives sur le comportement scolaire des élèves et donc sur l'apprentissage des langues.

Selon cet auteur, chaque fois que l'élève est contraint de s'exprimer, il va éviter les structures qu'il ne maîtrise pas bien et se contenter des phrases très simples du style sujet+verbe+complément car il sait pertinemment que la probabilité d'y faire des fautes est à moindre. Une deuxième conséquence est la brièveté car, en principe le nombre de fautes est proportionnel à la longueur des énoncés. Une troisième conséquence est le silence : prendre la parole ou s'exprimer par l'écrit, c'est prendre des risques. Les questions qui se posent sont donc : « Comment apprendre la langue » comment progresser rapidement si les apprenants évitent de parler ou de répondre par des mots isolés ?

Comme nous venons de le voir, une pédagogie hyper correctrice centrée sur la faute aboutit à des blocages et à de nombreux complexes chez les élèves, créant ainsi un environnement, une ambiance défavorable à l'apprentissage des langues. Il faut donc adopter une autre attitude en ce qui concerne les « productions erronées » des élèves au niveau orthographique : il ne s'agit plus de les considérer comme quelques choses qu'il faut éviter à tout processus d'apprentissage. Celles-ci seront dépassées plus au moins rapidement en fonction du travail de l'apprenant et sa capacité d'apprentissage. Il faut dès lors convaincre tous les acteurs de processus d'enseignement/apprentissage dans ce sens.

²² BERTRAND, Y, (1987) ; « faute et erreur ? erreur et faute » les langues modernes n°5

III-1 Le cadre général de l'enquête

Notre étude consiste principalement à analyser les questionnaires des enseignants à travers ou en d'autres termes suivant les temps employés et adaptés par ces enseignants, donc ce chapitre sera consacré essentiellement à la présentation de la méthodologie de l'analyse où nous déterminerons les moyens utilisés pour collecter les données du corpus , et nous entamerons ensuite la présentation et l'analyse des données recueillies.

Ce modeste travail est réalisé auprès des enseignants de la langue Française du Collège Bordji Amar à Hassi Mamèche, avec une classe de 4^{ème} année moyenne dont notre échantillonnage est basé sur 6 enseignants de Français de sexes différents âgés entre 28 à 56 ans. Donc, notre choix à cet échantillonnage est relatif à trois enseignants qui ont guidé notre choix suivant la compétence linguistique et l'expérience professionnelle.

III-2 La méthodologie de la recherche

Notre méthodologie s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours, ce qui affirme que notre recherche exige dans un premier lieu une méthode descriptive et analytique.

Donc, cette étude est fondée sur la description et l'analyse des réponses aux questionnaires proposés aux enseignants de langue Française.

Concernant les outils de recherche que nous avons utilisés sont des questionnaires

III- 3 Analyse des questionnaires

Nous allons entamer notre analyse par l'analyse des questionnaires. La diffusion des questionnaires : un pour les apprenants qui sont au centre de notre recherche. Le deuxième est consacré aux enseignants .Donc nous allons commencer par le questionnaire des élèves que nous avons distribué et expliquait des questions qui étaient ambiguës pour certain nombre d'élèves, ainsi nous avons rassemblé les opinions de 36 apprenants de 4^{ème} AM. Pour la suite nous continuerons notre analyse du questionnaire des enseignants et nous terminerons par l'analyse des erreurs des apprenants dans la confusion entre être et avoir .

III-3-1 Questionnaire des apprenants

Q1- Pensez-vous que la langue française est importante ?

Position	Nombre de collégiens
Oui	28
Peu	6
Non	2

Commentaire

Nous avons voulu avec cette question savoir l'attitude des apprenants vis-à-vis à l'importance à la langue française, effectivement la majorité d'entre eux pensent qu'elle est importante.

Q-2 Pensez-vous que la langue française est facile ?

Position	Nombre de collégiens
Oui	16
Peu	15
non	5

Commentaire

Selon ces résultats 44.44% des collégiens déclarent, que la langue n'est pas facile, 41.66% trouvent qu'elle est peu facile et 13.88% qu'elle n'est pas facile.

Q-3 Aimez-vous la langue française ?

Position	Nombre de collégiens
Oui	28
Peu	8
non	/

Commentaire

Selon les réponses retenues, la majorité des apprenants aiment la langue française même ceux qui la trouvent difficile.

Q-4 Quel est le travail de vos parents ?

Fonction	Père	Mère
Fonction étatique	19	7
Fonction privé	17	1
Sans	/	28

Commentaire

Parmi les réponses, 10 apprenants leurs pères occupent des fonctions comme : ingénieur, inspecteur, enseignant..., pour les mères : médecin, enseignantes, directrice...(un nombre considérable de parents sont instruits). On pense que ces parents d'élèves participent à l'amélioration du niveau de leurs enfants, comme on va le préciser dans la question n°6.

Q-5 Suivez-vous des programmes télévisés en langue française ?

Position	Nombre de collégiens
Jamais	6
Peu	24
Souvent	6

Commentaire

Selon les réponses la majorité des élèves regardent peu des programmes en langue française, c'est ce qui défavorise l'accès et ralentie l'apprentissage d'une langue étrangère.

Q-6 Y'a-t-il une personne qui vous aide à la maison, pendant la révision du français ?

Position	Nombre de collégiens
Jamais	10
Peu	22
Souvent	4

Commentaire

On a constaté que 10 élèves révisent seuls à la maison, approximativement la moitié d'entre eux trouvent de l'aide en dehors de l'école et seuls 4 qui trouvent de l'aide. La langue française comme une langue étrangère, comme elle le paraît, peut être sera plus compréhensible par des apprenants qui trouvent de l'aide et du soutiens en dehors de l'école étant donné le volume horaire qui y est consacré ne dépasse pas 4h de cours et 1h de TD.

Q-7 Trouvez-vous des difficultés dans les cours de conjugaison ?

Position	Nombre de collégiens
Oui	13
Peu	8
Souvent	15

Commentaire

Nous avons constaté que la moitié des élèves éprouvent des difficultés dans les cours de conjugaison.

Q-8 Qu'est-ce qui vous pose problèmes ?

D'après les réponses obtenues de cette question ouverte, un bon nombre d'élèves affirment avoir des difficultés dans la conjugaison, surtout quand il s'agit des verbes irréguliers et plus précisément être et avoir conjugués au passé composé et au futur antérieur (aux temps composés).

Q-9 Vos résultats sont-ils ?

Résultats	Nombre de collégiens
Bon	15
Moyen	16
Mauvais	5

Commentaire

La moitié des apprenants déclarent que leurs résultats sont bons, l'autre moitié révèle qu'ils sont moyens et juste cinq qui affirment que non. Nous allons confirmer ou infirmer leurs réponses à travers l'exercice qu'on les a donné.

Q-10 Que faites-vous pour améliorer votre niveau ?

Commentaire

D'après les réponses retenues de cette question ouverte, un grand nombre d'apprenants souhaitent améliorer leurs niveaux à travers la lecture, et des moyens audio-visuels comme la télévision, d'autres proposent de faire des exercices et de bien suivre les cours avec les enseignants.

III-3-2 Questionnaire des enseignants

Q-1 Selon-vous, à quoi accordez-vous le plus d'importance dans un cours de langue française ?

Commentaire

Selon les réponses retenues de cette question, les enseignants accordent beaucoup d'importance à l'expression orale et l'expression écrite, à la lecture. Un enseignant favorise l'importance à la grammaire. Un autre prend en considération les besoins réels des apprenants et leurs environnements.

Q-2 Quelle est l'attitude des apprenants par rapport à la grammaire ?

Commentaire

Les enseignants affirment que les élèves trouvent des difficultés dans l'application des règles grammaticales et plus précisément dans les expressions orales ou écrites.

Q-3 Peut-on apprendre une langue sans faire de la grammaire ?

Position	Résultats
Oui	2
Non	8

Commentaire

La plus part des enseignants déclarent qu'on ne peut apprendre une langue sans étudier sa grammaire, pour les deux autres, ils affirment qu'on peut le faire. Si c'est bien le cas, est-ce qu'on le peut sans commettre des erreurs même si ne serait qu'à l'oral ? Nous pensons qu'une bonne maîtrise d'une langue doit être obligatoirement accompagnée par des compétences et des performances de cette langue, autrement dit, la maîtrise de la grammaire.

Q-4 quelle démarche pédagogique adoptez-vous pour une leçon de conjugaison ?

Commentaire

La majorité des enseignants adoptent la démarche suivante : phase d'observation, phase d'analyse et la phase d'application.

Q-5 Donnez-vous une importance aux applications après chaque cours de conjugaison ?

Position	Résultats
Oui	10
Non	/

Q-6 Selon vous combien d'élèves approximativement arrivent à assimiler les cours de conjugaison ?

Commentaire

D'après les réponses de la majorité des enseignants, affirment que les cours de conjugaison sont assimilés par la moitié de la classe, c'est-à-dire à 50% des apprenants. Autrement dit cela dépend du niveau des élèves et du cours de conjugaison, où on peut trouver un pourcentage de 30 à 80% d'assimilation.

Q-7 Pensez-vous que la conjugaison pose des difficultés chez les apprenants ?

Commentaire

Selon les réponses retenues de cette question, la majorité des enseignants affirment qu'il existe des difficultés dans la conjugaison ces nos élèves.

Q-8 Lesquelles ?

Les réponses pour cette question varient :

-Des apprenants trouvent des difficultés dans la conjugaison des verbes aux temps composés notamment une difficulté du choix des auxiliaires être/avoir.

-D'autres enseignants mettent l'accent sur l'incapacité des apprenants à connaître l'infinitif des verbes.

-la dernière catégorie d'élèves, ne fait pas la différence entre les verbes du 2^{ème} et du 3^{ème} groupe.

Commentaire

Selon le résultat, il est clair qu'un nombre considérable d'apprenants rencontrent des difficultés dans les temps composés ainsi une difficulté du choix des auxiliaire être/avoir, cette dernière difficulté qui est le thème de notre recherche.

Q-9 Que proposez-vous pour remédier à ces difficultés ?

Commentaire

Nous avons eu plusieurs réponses, en ce qui concerne cette dernière question :

- Des enseignants préfèrent apprendre plus aux apprenants l'auxiliaire être /avoir pour faire la différence.
- D'autres préfèrent que le programme soit alléger.
- Il y a des enseignants qui donnent plus d'importance à la lecture, donc selon eux il faut inciter les élèves pour plus de lecture.
- Il faut diminuer le nombre d'élèves par classe.
- Dans d'autres réponses plus libres, nous avons récoltés ceux-ci.

III-3-3 L'exercice des élèves

Suite à l'étude de notre corpus(les questionnaires + l'exercice des élèves), il ressort que les erreurs fréquentes concernant les temps verbaux. En effet, il est vrai, c'est dans le système verbal du français qu'on observe le plus grand nombre de variation.

Il faut dire, en outre, que le système verbal français est un système complexe pour tous les apprenants quelle que soit leurs origine .Dès lors, nos apprenants n'ayant qu'une compétence transitoire de communication. , commettent beaucoup d'erreurs : « si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible. L'apprenant fera obligatoirement des erreurs ». ²³

III-3-3-1 Erreurs de substitutions et d'omission des auxiliaires être et avoir

ces erreurs sont nombreuses, mais les plus courantes comme on a déjà précisé dans notre thème de recherche relèvent du choix de l'auxiliaire ou de l'orthographe de celui-ci. Les verbes être et avoir forment aussi des auxiliaires qui entrent dans la formulation des temps composés sans équivalent en arabe.

La complexité de la conjugaison de ces auxiliaires qui ont également le statut de verbe, se combine avec la complexité des verbes avec lesquelles ils entrent en composition dans les temps composés.

²³ PERDUCE C, (1980), L'analyse des erreurs : un bilan pratique, Revue langage n°57,p94

Enfin généralement le verbe précédé d'un auxiliaire est un participe et à l'écrit il existe une norme grammaticale qui veut que le syntagme verbal précède d'un auxiliaire « avoir » ne répond pas les marques de genre et de nombre du sujet.

Qu'en est-il, compte tenu de toutes ces considérations du comportement de nos apprenants ?

Dans notre corpus, on relève que :

- a) D'une manière générale, nos apprenants n'ignorent pas l'existence des auxiliaires et des temps composés.
- b) Nos apprenants ignorent dans les cas extrêmes le conformisme qui veut qu'il y ait accord en genre et en nombre entre sujet et syntagme verbal quand l'auxiliaire est (être) et absence d'accord quand l'auxiliaire est (avoir).
- c) Ils savent que cette règle existe et ils l'apprennent par cœur mais ils se trompent. Faute d'avoir bien comprise ou bien intériorisée.
- d) Le problème du choix entre l'auxiliaire avoir ou être se pose. Comment savoir quel auxiliaire employer avec tel verbe et quel auxiliaire avec tel autre ? Avant l'indépendance, les conjugaisons programmées dans les classes primaires apportaient un semblant de réponses pour les écoliers algériens où l'on peut compter que l'usage et la pratique courante de la langue pour résoudre le problème.

Aujourd'hui, pour les élèves algériens, la situation est différente d'abord sur le plan pédagogique où l'enseignement traditionnel qui a fait ses preuves durant une certaine période n'existe plus, où l'environnement linguistique offre de moins en moins d'occasion d'utiliser ou de rencontrer des verbes français, encore moins dans leurs formes composées. Cela est apparent dans le corpus. Qu'en juge par l'exercice qu'ils ont fait dans les copies suivantes :

III-3-3-2 Cas de substitutions

Informateur 1

-Vous avez dans la rue

-il avait peur.

-elles ont belles

-Ils sont de la chance

-tu es raison

-vous êtes choisis ces fleurs

-nous sont allés à la plage

Sur 10 phrases, seulement 3 phrases sont correctes, la 2^{ème} phrase est incorrecte dans le temps « l'imparfait au lieu du présent » et de la personne « 2^{ème} personne du singulier au lieu de la 3^{ème} personne du singulier »

Informateur 2

-vous avez dans la rue.

-nous sommes chaud.

Il est peur

--tu es raison.

-nous ont allés à la plage.

5erreurs sur 10

Informateur 3

Vous avez dans la rue.

-nous sommes chaud.

-il est peur.

-elle a portugaise.

Tu es raison.

-vous êtes choisi ces fleurs.

-nous avons allés à la plage.

Sur 10 phrases, seulement 3 phrases sont correctes.

Comme on le voit, à défaut de fréquence d'emploi dans la réalité quotidienne de certains verbes dans leurs formes composées, à défaut d'un système analogue dans la langue maternelle, l'apprenant algérien de 4^{ème} AM, ne disposant d'aucun critère pour choisir l'auxiliaire qu'il faut, l'élève sera embarrassé. Bien mieux, du fait que cette catégorie grammaticale n'existe pas dans sa langue maternelle, non seulement il confondra ses deux éléments mais il ira jusqu'à les omettre purement et simplement.

Cette omission peut être interprétée soit comme une ignorance dans le cas extrême de l'existence des auxiliaires en français. Soit comme une manière pour l'apprenant d'éviter une erreur certaine, l'auxiliaire jugé facultatif dans la mesure où le message à communiquer arrive à passer sans lui, le syntagme verbal véhiculant l'essentiel du signifié.

III-4 Propositions de remédiations

Dans la présente étude, nous avons eu, dès le départ, le souci de la recherche d'un moyen plus efficace permettant aux élèves algériens de 4^{ème} AM d'éviter de produire des erreurs dans l'expression du temps plus précisément du le choix des auxiliaires être et avoir. Les justifications de ces erreurs effectivement produites qui peuvent être expliquées, d'une part, par référence à la langue maternelle (erreurs interlangue) et, d'autre part par référence à la complexité de la langue cible ,rejoignent à peu près les résultats obtenus par l'analyse contrastive. Plus les deux systèmes linguistiques sont éloignés, plus le sentiment de dépaysement est grand. Bien que la langue maternelle des élèves ne soit pas seul facteur qui influence le processus d'apprentissage, (l'apprentissage d'une langue seconde implique l'existence d'un conflit inévitable entre habitudes acquises et habitudes à acquérir.

*« On a vu dans l'étude contrastive des systèmes linguistiques de la langue étrangère et de la L1 de l'apprenant une contribution majeure des linguistes à l'enseignement des langues. Il devait en ressortir un inventaire des zones de difficultés rencontrées par l'apprenant, cet inventaire contribuant à orienter l'attention des enseignants... afin de sarmenter, ou même d'éviter, les difficultés ainsi prévues ».*²⁴

Le nombre élevé des erreurs révèle l'importance des difficultés auxquelles font face ces derniers. Ceci nous ramène à dire que les auteurs de la grammaire des temps verbaux du français ont négligé le problème que pose l'emploi de ces temps en classe de FLE.

Il faut, connaître sérieusement la source de tout problème ou toute difficulté d'ordre pédagogique qui se pose à l'enseignant en situation de classe et bien le comprendre, est fondamental dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Cela permettra surtout à l'enseignant d'avoir une idée sur ce qu'il va proposer à ses élèves comme contenu pédagogique, en fonction de leurs attentes et de leurs besoins langagiers.

Nous retenons, à partir des données qu'on a soulevées, que le problème qui touche les apprenants algériens de 4^{ème} AM dans le cadre de l'apprentissage de français langue étrangère, et auquel il faut trouver des solutions pédagogiques appropriées aux choix des auxiliaires **être** et **avoir** à l'écrit ainsi qu'à l'oral.

²⁴ COEDER, Pit S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? langage n°57, p ;9

L'analyse du corpus vient appuyer notre hypothèse de départ à savoir que les difficultés rencontrés par les élèves de 4^{ème} AM étaient d'une part, accentuées par l'influence de la langue 1 et, d'autre part appuyées par la complexité du système verbal français et celui de la langue étrangère.

Afin de rendre l'apprentissage plus efficace, il vaut mieux renforcer l'apprentissage du français par des exercices de conceptualisation concernant l'emploi des temps verbaux du français. La même stratégie d'intervention pédagogique vaut pour tous les élèves de la quatrième année moyenne. Chemin où, ces apprenants algériens pourront remédier à leur situation et rattraper ainsi leur retard.

Pour cela, nous proposons trois procédés ou activités de remédiations.

III-4-1 Démarche cognitive ou métacognitive

Les élèves algériens étant confrontés, d'une part à l'inévitable existant entre leur langue maternelle et la langue étrangère dans ce domaine, d'autre part à la propre complexité de l'interprétation et la manipulation des formes verbales, nous estimons que l'identification des erreurs et de leurs sources éventuelles pourrait nous aider à remédier aux difficultés en mieux ciblant l'enseignement/apprentissage des temps verbaux.

III-4-2 Démarche d'apprentissage

Les apprenants que nous avons testés ont normalement étudié en troisième année du cycle moyen, les temps du français. Ces connaissances vont être utiles pour approcher ce point de langue.

En effet en tenant compte des acquis de la langue maternelle de l'élève et des difficultés qu'il rencontre en matière d'apprentissage de temps verbaux français, nous ferons appel à une démarche qui va susciter chez lui un esprit de recherche et d'interrogation face au langage et le placer au premier plan de ses apprentissages de sorte qu'il puisse construire son savoir (ex emploi de l'auxiliaire être /avoir...) . A la fin de l'activité l'apprenant va lui-même formuler la règle qui régit l'emploi des temps verbaux.

III-4-3 Situation d'apprentissage en classe

Les différentes séances que comporte l'unité didactique ; vont permettre aux apprenants de saisir l'importance de l'énonciation et du contexte linguistique dans lesquels sont employés les temps verbaux.

Par ailleurs, des exercices grammaticaux vont leur être soumis, d'une part, pour bien leur faire comprendre l'emploi des auxiliaires et d'autre part, les habituer à raisonner sur les règles qui réagissent l'emploi de ces auxiliaires.

Ainsi, en classe et oralement, ils réfléchiront sur des exercices de conceptualisation, car la pratique est un bon remède, c'est ce qu'en pense Danielle Bailly lorsqu'elle dit qu'il faut :

« Aider l'élève à accueillir positivement le changement que représente l'apprentissage de la langue en le faisant réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère, en proposant des activités qui faciliteront la mémorisation, en faisant acquérir des stratégies compensatoires ».

III-4-4 D'autres démarches d'apprentissages de la conjugaison:

*Quelques principes*²⁵

- Savoir ce qui se conjugue avant d'apprendre à conjuguer
- Connaître le sens et l'usage des temps avant d'en apprendre les conjugaisons
- Montrer aux élèves qu'ils connaissent déjà à l'oral, l'essentiel des conjugaisons : ne pas confondre grammaire et orthographe
- S'appuyer sur les régularités plutôt que de faire croire que le système est très irrégulier
- Construire les conjugaisons avant de les apprendre
- Réinvestir dans des productions écrites longues ainsi qu'à l'oral.

²⁵ http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/enseigner-la-conjugaison-au-c2-et-au-c3.pdf

Conclusion

Dans le présent travail, l'analyse des questionnaires et de l'exercice révèle que la question du choix des auxiliaires être et avoir reste problématique ainsi que la conjugaison en général plus précisément les temps composés pour les apprenants algériens de 4^{ème} AM

Le rôle de l'enseignant est d'essayé de mettre en place une pédagogie de soutien afin de répondre aux besoins des apprenants pour combler leurs lacunes. Donc il est nécessaire d'organisé des séances de rattrapages pour remédier aux insuffisances. Cela suppose évidemment du savoir faire, un engagement de l'enseignant. La conjugaison est considérée comme l'activité la plus difficile par les élèves. « *La conjugaison des verbes reste la principale difficulté de notre langue* »²⁶

Mais il n'est pas difficile d'accepter cet état de fait. La conjugaison est une discipline nécessaire à la maîtrise de la langue et chaque enseignant se doit de concevoir un enseignement adapté de celle-ci. La démarche n'est pas évidente et nécessite d'une part une analyse et une remise en question de ses pratiques et d'autre part, une réflexion théorique et didactique.

Et même si une telle réflexion est nécessaire, celle-ci ne semble toujours pas être une priorité pour le corps enseignant. C'est donc à chaque enseignant, d'oser changer ses pratiques pour tendre vers un enseignement simple, pratique et raisonné de la conjugaison. La maîtrise de cette dernière implique la connaissance des formes verbales.

Par ailleurs l'analyse du corpus, nous a permis de constater que les erreurs des apprenants ont été des révélateurs non seulement de stratégies d'apprentissage et de communication mais aussi du système de langue cible. Ainsi on a pu affirmer notre problématique qui était centrée sur les difficultés à employer les verbes être ou avoir.

Cette démarche qui est l'analyse des erreurs représente pour nous une grande aide à l'enseignant pour voir comment les apprenants progressent, comment il faut changer sa méthode d'enseignement au niveau de ses apprenants, et comment chaque apprenant s'exprime dans sa langue maternelle ou dans la langue étrangère : c'est une manière de tester les connaissances de l'apprenant.

²⁶ Le nouveau Bescherelle, l'art de conjuguer

Dans l'apprentissage du système verbal du français, comme dans toutes les autres activités de classe, l'enseignant doit savoir stimuler chez l'apprenant les facultés de décision, de motivation, de reflexe et d'évaluation. Seules les activités de classe faisant appel à ces aptitudes auront des effets réellement positifs.

Bibliographie

Livres

François M, Thème actuel en optique : conjugaison de phrase

Fay-kayate, Josée, La conjugaison pas à pas FLE

LEEMAN-BOUIX, Danielle. Grammaire du verbe français. ©Édition Nathan, 1994.2003.
217P

MICHEL Arrivé, La conjugaison pour tous

SBAA, Rabah, L'Algérie et la langue française

Sensine Henri, L'emploi des temps en français (méthode, exemples)

WILMET Mark Grammaire critique du français ,4^e édition

Dictionnaires

Le petit Larousse CD, 2010

Le robert et Nathan, Conjugaison, les guides, ©Édition Nathan1996

Articles

Amara, Abderrezak. L'approche par compétences une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE Université de Mostaganem, Synergies Algérien°18-2013p.53-61 disponiblesur : http://gerflint.fr/Base/Algerie18/article3_Amara_Abderrezak.pdf