

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de Tizi-Ouzou
Faculté des Lettres et Langues
Département de Français



MÉMOIRE DE MASTER

Filière : Langue et Littérature Françaises

Spécialité : Didactique des Textes et du Discours

Thème

*Analyse des erreurs dans les productions écrites chez
les apprenants de FLE : cas des élèves du lycée
DAHMANI Mohamed de Boghni Tizi-Ouzou.*

Présenté par :

MAKHLOUFI Yacine

KHALDI Tassadit

Sous la direction de : M. AIT OUAHIOUNE

Devant le juré composé de :

Soutenu le 2015

Remerciements

Nous voudrions exprimer notre reconnaissance à toutes les personnes qui de près ou de loin ont permis l'élaboration de ce travail.

Avant tout, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à l'égard de notre directeur de recherche, Monsieur AIT OUAHIOUNE, pour l'attention qu'il a porté à la réalisation de ce mémoire, pour ses nombreuses remarques et corrections, ainsi que pour ses encouragements.

Nous tenons à remercier également les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail et de bien vouloir participer à notre soutenance.

Nous voudrions remercier également tous nos enseignants au département de français.

Nous n'oublierons pas nos amis qui nous ont beaucoup soutenus.

Nous tenons à remercier nos parents, nos frères et nos sœurs. Leur soutien moral et affectif, ainsi que leur présence nous ont permis de bien mener ce travail. Qu'ils puissent trouver ici toute notre gratitude et notre amour.

Dédicaces

Je dédie ce travail à toute ma famille et à tous mes ami(e)s.

Yacine

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

Mes parents qui sont la source de ma réussite ainsi qu'à mes beaux parents.

Mon mari qui est la source de mon inspiration.

Tassadit

Sommaire

Sommaire

Introduction générale

Première partie : Cadrage théorique

Chapitre I : Langue(s) en contact et enseignement/apprentissage du français en Algérie

Introduction	5
1. Définition de quelques notions de base.....	5
2. Les langues en Algérie : entre statuts officiels et pratiques sociales	13
3. L'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne :	19
4. Finalités et objectifs de l'enseignement du français au secondaire (3AS).....	24
Conclusion.....	25

Chapitre II : Enseignement/apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du FLE

Introduction :	25
1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du FLE.....	25
2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE	29
3. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE	32
4. L'enseignement/apprentissage de la production écrite au secondaire (3AS).....	33
Conclusion.....	35

Chapitre III : Caractérisation de la notion d'erreur dans la production écrite

Introduction	36
1. La notion d'erreur.....	36
2. Le statut de l'erreur selon les différentes écoles	39
3. L'analyse des erreurs : à la croisée des approches	39
4. Les types d'erreurs	43
Conclusion.....	43

Deuxième partie : Repères méthodologiques et analyse du corpus

Chapitre I : Présentation des repères méthodologiques

Introduction	44
1. Définition des repères méthodologiques utilisés dans le protocole d'enquête.....	44
2. Protocole d'enquête.....	46
Conclusion.....	51

Chapitre II : Analyse du questionnaire et des productions écrites

Introduction	52
1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux élèves	52
2. Analyse des erreurs dans les productions écrites	65
Conclusion :	75

Chapitre III : Proposition de remédiations didactiques

Introduction :	77
1. La remédiation.....	77
2. Stratégie pour la mise en œuvre d'activités de remédiation.....	77
3. Quelles activités de remédiation proposer aux apprenants	78
4. Activités relatives à l'élaboration des critères d'évaluation.....	79
5. Cours de remédiation aux erreurs des apprenants de FLE	82
Conclusion.....	83

Conclusion générale	85
----------------------------------	----

Références bibliographiques	87
--	----

Table des matières

Annexes

Introduction générale

Le statut de la langue française en Algérie est assez particulier. En effet, quelques années après l'indépendance du pays, cette langue jouit encore d'une place privilégiée par rapport aux autres langues en présence (l'arabe scolaire, l'arabe dialectal et le berbère avec toutes ses variantes en présence).

Ainsi voulant, être en phase avec son siècle et ses contemporains, l'Algérie, a adopté de nouvelles conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement le français. D'une année à une autre les réformes se succèdent. L'enseignement de la langue française commence actuellement dès la 3^{ème} année primaire, alors qu'auparavant (pendant l'école fondamentale), il se faisait à partir de la 4^{ème} année primaire et jusqu'à la fin du cycle secondaire.

La nouvelle réforme du système éducatif, mise en place en 2003, a impliqué la production de nouveaux manuels scolaires. Le nouveau programme du ministère de l'Éducation nationale donne une priorité à la communication dans la classe. Ainsi, l'enseignement de l'oral précède celui de l'écrit. Toutefois, les programmes scolaires ciblent aussi l'installation chez les apprenants des quatre compétences suivantes : compréhension orale (C.O), expression orale (E.O), compréhension écrite (C.E), expression écrite (E.E).

Problématique

L'enseignement de la production écrite a énormément évolué depuis la méthodologie traditionnelle qui préconisait l'enseignement de l'écrit par rapport à l'oral, contrairement aux différents autres méthodologies qui se sont succédées à savoir : la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, qui relèguent l'écrit au second plan. Aujourd'hui, et depuis l'avènement de l'approche par les compétences qui s'inscrit à son tour dans l'approche communicative, la production écrite a retrouvé de nouveau une place privilégiée et nécessaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous la considérons, comme étant une compétence importante et nécessaire dans l'apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. D'abord, parce que c'est une des formes de communication efficaces quand nous ne prenons pas la parole. D'autre part, à travers l'expression écrite, les apprenants peuvent évaluer eux-mêmes leur niveau de langue. C'est dans la production écrite que se manifestent les connaissances linguistiques, culturelles, textuelles, etc.

En réalité, pour la plupart des apprenants du FLE, l'apprentissage de la production écrite est difficile ce qui induit beaucoup d'entre eux à commettre des erreurs. A travers notre travail, nous allons essayer de répondre aux interrogations suivantes :

- Quelles sont les erreurs principales et récurrentes des apprenants de FLE en production écrite ?
- Quelles sont les causes de ces erreurs ? Et quelles stratégies utiliser pour palier le problème d'erreurs dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle secondaire ?

Hypothèses de travail

Deux hypothèses sont proposées, compte tenu des caractéristiques de notre étude et de notre échantillon :

- Dans l'apprentissage de la langue française, les apprenants laissent apparaître inconsciemment dans leurs productions écrites quelques propriétés du système langagier maternel.
- La langue française, comporte beaucoup de normes et d'exceptions grammaticales et elle repose sur une syntaxe complexe ce qui conduit les apprenants à commettre des erreurs à l'écrit.

Objectif de travail

Ce mémoire a pour but pratique d'analyser les copies d'examens des apprenants de FLE, afin de se faire une idée de leur niveau en expression écrite en langue française, et relever ainsi les erreurs les plus fréquentes et qui font objet de sanctions aux examens.

Délimitation du sujet de recherche

D'une part, notre étude s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique car elle a pour objet d'étude les usages du langage et des langues au sein d'un contexte donné situé socialement géographiquement et historiquement. D'autre part, notre étude s'inscrit aussi dans une démarche socio-didactique car elle vise la problématique d'appropriation d'une langue étrangère par un apprenant allophone.

L'approche socio-didactique a été définie par CORTIER cité par LE GAL Damien, comme :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. »¹.

La socio-didactique propose ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités socio-langagières des élèves.

Plan de travail

Ce travail comporte principalement deux parties. La première partie est théorique et la deuxième partie est méthodologique/pratique.

Dans la partie théorique, il sera question du contact de langues et de l'enseignement apprentissage du français en Algérie. Ce volet comporte trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la définition de quelques concepts de base, la situation sociolinguistique en Algérie, l'enseignement apprentissage de la langue française à l'école algérienne ainsi que les finalités et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire et plus particulièrement chez les élèves qui passent leur baccalauréat. Dans le deuxième chapitre, il est question de l'enseignement apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du français langue étrangère (FLE), l'importance de la production écrite et son apport dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, son enseignement au cycle secondaire 3^{ème} AS et les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs écrits. En fin, le troisième chapitre survolera les différents courants de recherches qui se sont intéressés à l'erreur.

La deuxième partie est d'ordre méthodologique et pratique. Ce volet est composé de trois chapitres. Le premier chapitre, détaille la méthodologie mise en place pour la récolte des données et donc la constitution de notre corpus d'étude. Le deuxième chapitre expose une

¹ LE GAL, Damien, *une approche sociodidactique pour des curricula adaptés*. Synergie Chines, n°7 (35-42), 2012. Disponible en ligne sur : http://www.researchgate.net/profile/Damien_Le_Gal/publication/270822268_Une_approche_sociodidactique_pour_des_curricula_adapts/links/54b584c20cf2318f0f99ed5d (Consulté le 09/06/2015).

Introduction générale

étude descriptive et qualitative des données recueillies par le truchement du questionnaire adressé aux élèves ainsi que l'analyse de leurs productions écrites. Quant au troisième chapitre, qui constitue notre apport dans le champ de la didactique de l'écrit, propose des activités pédagogiques conçues à partir des erreurs récurrentes que nous avons relevées à la lumière de l'analyse des copies des élèves ciblés à travers notre travail.

Notre travail sera ponctué par une conclusion générale.

-Première partie-

Cadrage théorique

-Chapitre I-

Langue(s) en contact et enseignement/apprentissage

Introduction

Du moment que notre travail s'effectuera dans un milieu scolaire multilingue, il est nécessaire de focaliser notre recherche sur certains concepts que nous avons jugés incontournables tels que l'interférence, l'empreint, bilinguisme, alternance codique, en mettant l'accent sur l'influence des facteurs extralinguistiques sur la pratique langagière.

Dans un deuxième temps, nous allons parler du paysage linguistique en Algérie, c'est-à-dire le statut des trois langues en présences, le berbère, l'arabe (populaire, classique), et le français. Puis, nous allons aborder la question de l'enseignement du FLE en Algérie en général et au secondaire (3^{ème} AS) en particulier.

1. Définition de quelques notions de base

1.1. Contact de langues

L'établissement choisi dans notre recherche s'affiche comme un milieu plurilingue, il contient principalement trois langues qui sont le berbère, l'arabe classique et le français.

Considérant que le berbère est la première langue des résidents du centre ville de Boghni, il en résulte que les deux autres langues sont venues ultérieurement pour prendre place dans ce milieu. Ceci est le résultat de contact de langue, considéré en sociolinguistique comme un phénomène répandu dans les milieux plurilingue.

Pour comprendre ce phénomène, il est nécessaire de nous référer à L.J CALVET qui avance que :

Il y aurait, à la surface du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environs 30 langues par pays, et si la réalité n'est à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues et d'autre beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contacts peut être l'individu (bilingue, ou en situation d'acquisition) ou la communauté. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique.¹

¹ Louis. Jens. CALVET, *la sociolinguistique*, éditions : Que sais-je ? Puf, 2011, p.17

Ainsi, le phénomène du contact de langue s'impose ordinairement dans toutes les communautés, se traduisant par l'apparition d'autres phénomènes tels que le bilinguisme, l'alternance codique, la diglossie, etc.

Ce phénomène est le résultat de plusieurs facteurs notamment les échanges culturels et civilisationnels entre les populations. Sans oublier aussi le facteur historique et le phénomène de la colonisation, où le colonisateur impose sa langue. Selon WEINREICH, le contact de langue « *inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu* »¹

Dans cette optique, le contact et la confrontation des langues dans le même espace peuvent exercer une influence, de manière directe ou indirecte, sur la pratique langagière de l'individu ou de toute la communauté. Et cela, en fonction des représentations et des attitudes linguistiques que se fait l'individu à propos de ces langues.

1.2. L'interférence

Le contact de langue engendre plusieurs phénomènes langagiers, et parmi ces phénomènes nous avons l'interférence. Cette dernière se définit comme un accident de bilinguisme. En d'autre terme, c'est l'utilisation inconsciente, par un locuteur, d'un élément appartenant à une langue donnée dans une autre langue.

Selon HAMERS et BLANC (1983) l'interférence est définie comme « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible.* »²

Dans ce sens l'interférence est le résultat de l'interaction de deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Elle se manifeste, inconsciemment et involontairement sur le plan psychologique et linguistique chez l'individu bilingue.

De ce fait, l'individu en question, produira des énoncés qui échappent aux normes des systèmes linguistiques en interaction.

¹ HAMERS J.F., 1997, *Contact des langues*, dans M.-L. Moreau (éd.) sociolinguistique concepts de base. Liège, édition Mardaga, P.94.

² In Louis-Jean CALVET, *la sociolinguistique*, 1993, p. 23.

Dans le même ordre d'idée, HAMERS ajoute que :

L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent et elle prend de moindres proportions à mesure que le bilinguisme s'équilibre. Elle se manifeste davantage dans la langue seconde que dans la langue maternelle ; mais on constate aussi des effets de la langue seconde sur la langue maternelle, en particulier lorsque la pression sociale de la seconde langue est forte, et que les locuteurs y sont constamment exposés...¹

Autrement dit, les locuteurs qui maîtrisent partiellement leurs langues sont généralement ceux qui les interfèrent. Habituellement, cette interférence apparaît fortement dans la langue seconde. Toutefois, cette dernière pourrait avoir une influence sur la langue première dans le cas où la langue seconde est privilégiée davantage par rapport à l'autre par les individus bilingues.

1.3. L'emprunt

L'emprunt est un phénomène linguistique, généré par le contact de langues. Pour DABENE (1994), l'emprunt signifie l'utilisation d'un terme dans une langue qui appartient à une autre langue. Autrement dit, l'emprunt se réalise quand : « *Un parler "A" utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler "B" (dite langue source) et que "A" ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts.* »²

R. GALLISSON et D. COSTE précisent que : « *dans l'emprunt (...), le transfert est total c'est-à-dire que le signifiant et le signifié du signe étranger –généralement un lexème– sont conservés.* »³

Les emprunts, généralement sont le résultat de l'apparition de nouvelles réalités et de nouveaux signifiants dans une communauté et leur exportations vers d'autres communautés en contact. Ils peuvent être aussi, le résultat de l'influence que peut exercer une communauté dominante culturellement, politiquement ou économiquement sur une autre communauté.

¹ Marie-Louise MOREAU, *Sociolinguistique : les concepts de base* Mardaga, 1996, p.178.

² Du BOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, 1994, Paris, p.30.

³ GALLISSON, ROBERT et COSTE, DANIEL, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, 1976, p.317.

« ... les empreints et les prêts peuvent nous renseigner sur différents aspects des rapports entre deux ou plusieurs communautés ; ils constituent à cet égard des guides historiques et des descriptifs précieux sur le contact social, culturel, économique, politique des communautés linguistiques »¹

Nous pouvons facilement identifier les emprunts, car leur introduction se fait d'abord comme l'introduction d'un signifiant (c'est-à-dire d'une forme phonique et graphique nouvelle). Ce dernier (signifiant) se signale par la majorité à l'attention par une organisation des phonèmes et des lettres, inhabituelle et non conforme au système de syllabation du français.

Les lacunes, dans la langue cible (le français), obligent les apprenants algériens à emprunter des mots, des tournures syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle : le berbère ou l'arabe. Ou les deux à la fois.

1.4. Alternance codique

Parmi les phénomènes résultant de la coexistence des langues dans un même territoire géographique, nous trouvons le *mélange de langue* et *alternance codique*. Ce sont deux concepts qui sont légèrement différents et qui se manifestent lorsqu'un locuteur utilise deux ou plusieurs langues en même temps.

Le *mélange de langue*, ou code *mixing* en anglais, c'est lorsqu'un locuteur passe d'une langue à une autre, c'est-à-dire en utilisant une phrase entière avec une langue suivie d'une autre phrase (entière) avec une autre langue. En revanche, dans l'*alternance codique* ou code *switching* en anglais, le locuteur utilise dans une même phrase, tantôt une langue, tantôt une autre, c'est-à-dire deux langues dans une phrase.

J.J.GUMPERZ, dans son ouvrage, la sociolinguistique interactionnelle, définit l'alternance codique comme suit : « l'*alternance codique* dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passant où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'*alternance* prend la forme de deux phrases qui se suivent. »²

¹ CHERIGUEN Fodil, *les mots des uns et des autres, le français au contact de l'arabe et du berbère*, CASBAH éd, Alger, 2002. P.23.

² J.J.GUMPERZ, *sociolinguistique interactionnelle*, édition Harmattan, 1989, p.57.

De ce fait, J.J.GUMPERZ, souligne que *l'alternance codique* est une stratégie de communication qui se caractérise par le passage d'une langue ou d'une variété à une autre dans une même interaction verbale. C'est-à-dire que l'alternance peut avoir lieu de deux façons, soit entre deux systèmes linguistiques indépendants, soit entre deux variétés d'une seule et unique langue.

1.5. Le calque

Nous appelons calque « *une interférence qui ne met pas en jeu le signifiant des signes, et porte uniquement sur les structures sous-jacentes du signifié* ». ¹ Autrement dit, il représente une notion ou un objet nouveau, une langue "A" traduit un mot composé, appartenant à une langue "B" en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue. Le calque se distingue de l'emprunt proprement dit, où le terme étranger est intégré tel quel à la langue qui l'emprunte. Quand il s'agit d'un mot simple, le calque se manifeste par l'addition, au sens courant du terme, d'un « sens » emprunté à la langue "B".

Selon A.LEHMANN, F. M. BERTHET, le calque « *désigne l'emprunt qui résulte d'une traduction littéral soit d'une expression, soit d'une acception.* » ²

1.6. Le bilinguisme

Le bilinguisme est un autre phénomène qui découle du contact de langues. On parle de bilinguisme lorsqu'un individu parle ou maîtrise deux langues d'une manière égale. Pour mieux éclaircir ce phénomène, nous prenons l'exemple d'un locuteur qui utilise deux langues différentes. On considère que ce locuteur est dans une situation de bilinguisme si les deux langues utilisées sont placées sur un même pied d'égalité. Toutefois, si nous reprenons les termes de William F.MACKEY il y aurait deux types de bilinguisme à savoir :

- *Un bilinguisme collectif* qui ne représente pas forcément la somme de tous les individus bilingues, mais qui englobe l'état, la tribu, la famille, etc. dont l'objectif est d'assurer l'intercommunication entre ses membres.
- *Un bilinguisme individuel* qui englobe les grandes différences de compétence et de comportement dans chacune des langues qu'utilise l'individu.

¹ PERGNIER, M, *Les anglicismes*. 1re édition. Paris: PUF, 1989, p.89.

² A.LEHMANN, F. M. BERTHET, *Introduction à la lexicologie: sémantique et morphologie*, Nathan, 2000, P.06.

De plus, la compétence des individus bilingues découle des conditions de leurs acquisitions. Toutefois, la compétence bilingue chez les individus est rarement égale dans les différentes langues, elle se différencie aussi d'un individu à un autre. Elle ne détermine pas souvent le fait langagier du moment qu'un bilingue peut passer continuellement d'une langue à une autre, sans les confondre. Mais il est possible que d'autres individus peuvent confondre les deux langues quand leur discours dans l'une des langues contient des éléments provenant de l'autre.

Lorsqu'il s'agit de plus de deux langues maîtrisées par les locuteurs d'une même communauté linguistique, nous parlons de multilinguisme ou de plurilinguisme.

1.7. La langue native L1 (langue maternelle)

La notion de langue maternelle est employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Comme le souligne le Dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003), cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues.

Selon, Jean-Charle RAFONI :

Le concept reste ambigu car le premier critère qui vient à l'esprit se fonde sur l'étymologie : la langue maternelle est la langue parlée par la mère. Comme il existe de nombreuses sociétés où la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise, on préférera parler de première langue acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat.¹

Cette "antériorité d'appropriation", qui fait de la langue maternelle une langue première dans l'ordre d'acquisition, ne doit pas faire oublier la situation de certains individus qui ont été, dès leur première enfance, au contact simultané de plusieurs langues. Rien ne prouve alors que ce premier apprentissage ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique.

Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont de l'ordre de l'acquisition et de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un

¹ Jean-Charle RAFONI, *Les statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle*. Site de l'université de Paris 5 : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH> (consulté le 03 février 2015).

contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle. On la désigne le plus souvent dans les écrits professionnels « LM ».

En ce qui concerne les élèves de 3AS, qui sont l'objet de notre étude, rappelons qu'ils sont tous kabylophones.

1.8. La langue cible L2

Nous appelons langue cible le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction.

La langue cible peut aussi désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage que nous affirmons alors qu'il se différencie de l'apprentissage de la langue maternelle (L1). Cette définition se fonde sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2, des systèmes de L1 sur L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences de L1 sur L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opération de « transcodage » et d'apprentissage.

1.9. La langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle. Jean-Pierre CUQ (1991), considère la langue étrangère comme : « *toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage.* ». ¹C'est-à-dire, qu'elle représente toujours un apprentissage nouveau pour l'apprenant. Généralement, la langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, c'est-à-dire qu'elle n'est pas utilisée dans les relations sociales :

¹ CUQ, J-P : *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Hachette, 1991, p. 99.

« N'étant pas la première dans l'ordre des appropriations, elle n'est généralement pas la langue de première socialisation. »¹

Cette langue ne couvre pas forcément le champ des situations de communication courante, elle n'est ni vitale ni même nécessaire à la construction d'un espace intersubjectif. Elle ne relève aucunement du patrimoine linguistique du pays.

Un des paradoxes de cette notion de « langue étrangère » est qu'elle le reste, même lorsqu'elle est maîtrisée

1.10. La langue seconde

Ce concept de langue seconde ne fait malheureusement pas l'unanimité chez les linguistes et les didacticiens. Alors que dans les années 70, la didactique anglo-saxonne distinguait nettement l'anglais langue étrangère, langue non maternelle apprise dans un pays où cette langue n'est pas parlée), de l'anglais langue seconde, langue enseignée à des étrangers dans un pays anglophone), la toute nouvelle didactique des langues en France préférerait orienter la distinction vers la politique linguistique :

La langue seconde : expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique,...), ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone). GALISSON et COSTE (1976 : 478).

Selon Jean-Charle RAFONI : *« Il s'agit, pour la langue seconde, d'être une langue étrangère pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend. L'intérêt de ce modèle est de souligner la fonction sociale de la langue seconde qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication. »²*

C'est-à-dire, que l'aspect politique et sociolinguistique est encore un des critères de distinction : la langue seconde est une langue officielle (non majoritaire) comme le français

¹ Jean-Charle RAFONI, *Les statuts du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle*. Site de l'université de Paris 5 : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH> (consulté le 03 février 2015).

² Idem. (Consulté le 03 février 2015).

en Algérie, pratiqué comme second moyen de communication après ou à côté de la langue maternelle : le kabyle ou l'arabe.

Gérard VIGNER, définit cette langue comme une : « *langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves* ». ¹ C'est-à-dire que la langue seconde serait à la fois une langue apprise à l'école (ce qui n'est pas le cas de la langue maternelle) et une *langue d'enseignement* (ce qui n'est pas le cas d'autres langues étrangères).

2. Les langues en Algérie : entre statuts officiels et pratiques sociales

L'Algérie est un pays plurilingue où coexistent simultanément plusieurs langues. Le tamazight, l'arabe (populaire, classique) et le français sont les langues qui définissent la situation sociolinguistique algérienne. Safia RAHAL explique cette réalité : « *Si la situation linguistique en Algérie est toujours problématique. Elle peut être qualifiée néanmoins de véritable laboratoire dans l'étude de la plurilinguistique puisqu'elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le tamazight et le français* ». ²

Parmi ces langues, il n'y en a que deux qui constituent les premières langues pour les algériens. En l'occurrence le berbère et l'arabe populaire. Sur la question des statuts, l'arabe classique occupe la fonction de langue officielle et langue nationale avec le berbère. Il y a également une langue étrangère, le français. Enfin, l'arabe dialectal demeure sans aucun statut officiel.

Sur le plan de la compréhension et de la communication, il y a en Algérie deux langues véhiculaires, et des langues vernaculaires. Commençons par définir la langue véhiculaire, L.J CALVET considère la langue véhiculaire comme : « *une langue utilisée pour la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue* » ³

¹ VIGNER Gérard, *Le français langue de scolarisation*, dans *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Didier Érudition, 1992, Paris, p.40.

² Safia RAHAL, *la francophonie en Algérie : mythe ou réalité ?*, disponible en ligne sur <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess610.htm> (consulté le 29 janvier 2015).

³ Jeans Louis. CALVET, 1996, *la sociolinguistique*, Ed. Presse universitaire de France, deuxième édition corrigée, p.40

Le paysage linguistique en Algérie, se caractérise par la présence de deux langues véhiculaires, l'arabe populaire et le français. Il faut signaler, par ailleurs, que le premier (l'arabe) est plus utilisé que le second (le français). Ceci s'explique par le fait que l'arabe algérien est la langue de la majorité des Algériens, alors que le français est une langue seconde, c'est-à-dire qu'il n'est pas tout à fait étranger, car il est présent sur le terrain comme la deuxième langue la plus utilisée après l'arabe populaire et le berbère.

Ainsi, le français constitue la langue des médias, des études et de la communication. Ces deux langues permettent la communication entre les Algériens soit pour ceux qui ont le berbère comme langue maternelle, soit pour ceux qui ont l'arabe populaire comme langue maternelle. Elles constituent aussi les deux seules langues parlées et comprises par la majorité de la population. En revanche, toutes les variantes du berbères : le kabyle, le chaoui, le targui, le Mزاب...sont considérées comme des langues véhiculaires.

2.1. Le berbère

Les locuteurs de cette langue sont présents depuis des millénaires dans l'ensemble de l'Afrique du nord. Actuellement, cette langue (berbère) est pratiquée de l'Égypte au Maroc, voire même aux îles canariennes et dans les régions les plus reculées du désert du Sahara. Cette situation est illustrée dans des données de l'université canadienne de Laval qui affirme que : « *les berbères occupent toute la côte de l'Afrique du nord, entre l'Égypte et l'océan atlantique* »¹

Les personnes parlant cette langue représentent à peu près 27% de la population algérienne. Elles sont plus nombreuses dans certaines régions que dans d'autres. Selon les mêmes données de l'université canadienne :

*(...) près du tiers, soit 8,8 million des algériens (représentant ainsi 27,4% de la population) parlent l'une des variantes du berbère » et les berbérophones selon la même source sont : « regroupés surtout de la capitale, Alger, et au centre du pays. On trouve aussi quelques communautés éparpillées dans le sud. Soulignons également que les berbères sont présents dans le sud. Soulignons également que les berbères sont présents dans le pays voisins (Maroc, Tunisie, Mauritanie, Mali, Libye...).*²

¹ « Algérie, situation géographique et démo-linguistique, site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm> (consulté le 02 février 2015).

² Idem.

La langue berbère en Algérie est constituée de plusieurs variantes dont la plus importante est le Kabyle, parlé en Kabylie, et dans certaines grandes villes comme Alger. Il n'en est pas de même pour le chaoui, le targui et le mzab, qui sont parlés dans des espaces relativement réduits. Le chaoui est pratiqué aux Aurès, le mozabite est utilisé dans la vallée du mzab, le tamasheq (targui) est parlé par les touaregs dans le grand sud. Également, il y a le chleuh et d'autres variantes moins étendues géographiquement. Ces différents parlers constituent les premières langues de plusieurs communautés linguistiques qui comptent des millions de locuteurs. Il faut noter ici que la Kabylie est la région qui compte le plus grand nombre de berbérophones.

Selon l'encyclopédie ENCARTA : « *la langue kabyle est le dialecte berbère parlé par le plus grand nombre des berbérophones en Algérie. Elle est vernaculaire pour la plus part des kabyles(...)* ». ¹

Toutes les variantes du berbère, sont considérées comme des langues vernaculaires, car elles ne sont pas comprises dans d'autres régions du pays, sauf dans celles où elles sont parlées. Ainsi, le kabyle est compris en Kabylie, et dans quelques régions des wilayas de Sétif, Jijel, Boumerdes, El Bordj et Alger. C'est le cas aussi pour la chaoui, le targui, le mzab, le chleuh, etc. Ces parlers ne servent pas comme langue de communication sur l'ensemble du territoire national, mais uniquement dans des régions géographiques limitées.

Le berbère a accédé au statut de langue nationale, en Algérie le 8 avril 2002, suite aux revendications des berbérophones, principalement les kabyles. Ces faits sont mentionnés dans les données sur l'Algérie réalisées par l'université canadienne de Laval :

En janvier 2002, le président Abdelaziz Bouteflika a annoncé que la langue tamazight (berbère) allait devenir langue nationale en Algérie et qu'une modification de la constitution allait être nécessaire. Finalement, le 8 avril 2002, le parlement Algérien a reconnu le tamazight comme langue nationale à côté de l'arabe, ce fut la loi numéro 02-03 du 10 avril 2002 proclament que tamazight est également langue nationale. ²

¹ Kabylie, Microsoft Encarta 2007 (CD), Microsoft corporation, 2006. Encarta encyclopédie.

² Algérie, *situation géographique et démo-linguistique*, site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algérie-1demo.htm> (consulté le 02 février 2015).

2.2. L'arabe populaire

Appelée arabe populaire, arabe dialectal ou algérien, c'est une « langue » non écrite qui descend de l'arabe classique. Dans tous les pays arabes, il y a plusieurs dialectes, soit au Maroc, en Tunisie, en Egypte, ou en Arabe saoudite... Et l'Algérie ne fait pas exception. Le développement de cette langue s'est propagé de la péninsule arabique dans toutes les directions avec l'arrivée de l'islam. Avec le temps, l'arabe de chaque région s'est développé indépendamment des autres endroits.

L'arabe dialectal est la langue de la majorité des Algériens. Cependant, il n'a pas de statut officiel, comme pour le berbère. Il diffère d'une région à une autre (Est, Ouest, Centre, Sud...) mais pas au point de perdre sa fonction de langue véhiculaire. Selon les données de l'université de Laval : « *Aujourd'hui la majorité des algériens sont arabophone dans une proportion de 72% parmi les arabophones, l'arabe Algérien domine avec 60% de la population totale, et 83% des arabophones. Les autres arabophones parlent l'Hassanya (11,3%), l'arabe marocain (0,4%), l'arabe de Sahara (0,1%) (...).* »¹

L'arabe algérien constitue également la première langue véhiculaire devant la langue française. Il permet la communication et l'intercompréhension entre ceux qui l'ont comme première langue, et ceux qui l'ont comme deuxième langues, tels que les kabyles, les chaoui... Selon le professeur A. AREZKI l'arabe algérien : « *est la langue maternelle de la majorité de la population (première langue véhiculaire en Algérie) avec certes des variantes régionales qui ne constituent cependant aucun obstacle à l'intercompréhension.* »².

Dans cet extrait le professeur AREZKI nous explique que même si l'arabe algérien est différent d'une région à une autre il reste toujours la première langue véhiculaire en Algérie.

2.3. L'arabe classique

Appelé aussi avec quelques nuances, arabe littéraire, moderne ; standard, d'école, ou encore coranique. Il constitue une langue nationale d'envergure internationale. C'est la langue officielle de l'Etat algérien et de tous les pays arabes, de l'océan atlantique au golfe arabe.

¹ Algérie, *situation géographique et démo-linguistique*, site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algérie-1demo.htm> (consulté le 02 février 2015).

² Abdenour AREZKI, *le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien*, in revue le français en Algérie, n°23, CNRS, umr 6039 Nice 2008, page.22, disponible en ligne sur : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf> (consulté le 02 février 2015).

L'histoire nous a montré, que l'arrivée de la langue arabe est accompagnée avec l'arrivée de l'islam, elle est la langue du saint coran, ce qui lui donne une dimension particulière, chez les musulmans en général et chez les arabes en particulier. Dans ce sens le professeur AREZKI Abdenour disait que : « *L'arabe classique doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de "légitimité divine". C'est une langue essentiellement écrite et absolument incompréhensible à l'oral pour un public arabophone illettré.* »¹

L'arabe classique, n'est la première langue d'aucune communauté linguistique en Algérie ou dans un autre pays arabe. Gilbert GRANDGUILLAUME rajoute à ce propos que :

*La langue arabe écrite (dite littéraire ou littérale ou classique) n'est pas une langue de conversation courante, sauf entre lettrés qui ne peuvent communiquer autrement moyennement quoi elle demeure véritablement internationale, étant la même dans tous les pays arabes, qu'elle soit écrite dans la presse ou dans les livres ou parlée à la radio ou à la télévision : elle est de ce fait un instrument précieux de communication et de cohésion interarabe.*²

Selon G. GRANDGUILLAUME, la langue arabe constitue un atout pour une éventuelle union entre les Etats arabes. La présence de l'arabe en Algérie est favorisée par une politique d'arabisation appliquée par l'Etat dès l'indépendance. Elle a pris de l'ampleur dans les années 90. Ce fait est illustré par le haut conseil de la francophonie : « *La loi du 17 décembre 1996, sur la généralisation de l'arabe littéral dans le pays, est entrée en vigueur le 5 juillet 1998, engendrant un débat passionné. Cette réforme, en effet, touche aux racines même de l'identité algérienne ; pays où se côtoient la langue berbère, l'arabe dialectal et le français (...).* »³

Dans cet extrait, nous comprenons que l'objectif principal de cette politique est la généralisation de l'utilisation de l'arabe classique. Ce qui constitue réellement un danger

¹Abdenour AREZKI, op.cit.

² Gilbert GRANDGUILLAUME, *langue, culture est identité national au Maghreb* in peuple méditerranéens, n°9, oct.-déc. 1979, 3-28, disponible en ligne sur : <http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=6>. (Consulté le 02 février 2015).

³ Le haut conseil de la francophonie, *Etat de la francophonie dans le monde*. Données 1997-1998 et 6 études interdites, la documentation française, Paris, 1998, P.28

pour la diversité linguistique et culturelle de l'Algérie. Malgré cette politique le berbère, l'arabe populaire et le français ne cessent de s'imposer sur le terrain linguistique algérien.

2.4. Le Français

Le français est une langue internationale, et sa présence en Algérie est liée à un facteur historique majeur : la colonisation. La France a conquis l'Algérie dès 1830 en avançant le motif de nettoyer la méditerranée des corsaires algériens et turcs. Cette attaque a été préparée et mise en œuvre sous le règne de Charles X. Cette occupation de cent trente deux ans a chamboulé profondément l'aspect sociolinguistique de l'Algérie.

Ces événements sont expliqués dans « les données sur l'Algérie » de l'université canadienne de Laval :

La conquête de l'Algérie s'inscrivait dans une tentative de restaurer l'autorité royale remise en question dès 1827. Sous prétexte de se débarrasser des corsaires turcs de méditerranée, Charles X prépara, à mi-décembre de 1829, une expédition d'envergure afin de conquérir l'Algérie qui était sous la souveraineté du sultan turc d'Istanbul depuis trois siècles, sous le nom de « Régence d'Alger ».¹

De nos jours, même si la langue française est présente partout, dans des contextes formels (administration, média...) et informels (langue d'expression des gens et langue véhiculaire), elle n'a pas de statut officiel sauf comme langue étrangère. L'Etat n'a pas reconnu son existence sur le terrain. Du moins officiellement, bien que le *Président de la République, M. Abdelaziz Bouteflika*, et ses ministres l'utilisent dans leurs discours solennel. Le journal officiel est publié dans les deux langues, arabe et français et non pas en langue berbère alors que cette dernière est une langue nationale tandis que le français n'est ni langue nationale ni langue officielle.

Dans cette perspective, Foudil CHERIGUEN commente cette situation : « *bien que reléguée au rang de langue étrangère, les textes ne lui accordent pas une mention implicite dans les chartes (même si le terme n'est jamais cité). Elle évitent soigneusement d'employer* »²

¹ *Algérie données historique et conséquences linguistique*, site de l'université de Laval, <http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/algérie-2Histoire.htm> (consulté le 02 février 2015).

² Foudil CHERIGUEN (1997), cité par Abdenour AREZKI dans « *le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien* », in revue le Français en Algérie, N°23, CNRS, UMR 6039 Nice, 2008, page.25, disponible en ligne sur : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf> (consulté le 02/02/2015).

Selon Foudil CHERIGUEN, la langue française est reconnue en Algérie implicitement : par les discours des hommes politiques, le journal officiel, la presse (écrite et orale) étatique...

3. L'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne

De la période coloniale jusqu'au jour d'aujourd'hui l'enseignement du français a considérablement évolué en Algérie.

3.1. Chronologie des réformes scolaire en Algérie

3.1.1. L'enseignement du français à l'école algérienne pendant l'ère coloniale

Durant la période coloniale, le français a été introduit par l'administration française car il était supposé jouer un rôle important dans la conquête du pays.

A ce propos, Alfred RAMBAUD écrivait en 1897 dans le Bulletin de l'enseignement des Indigènes : « *Notre [...] conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* »¹.

Toutefois, cette implantation du français ne s'est pas faite du jour au lendemain et sans problème.

1830-1883 : la mise en place d'écoles arabo-françaises, ouverte uniquement aux indigènes².

1883-1922 : les populations autochtones³ refusaient de fréquenter ces écoles. Selon les données de l'université de Laval : « *Lorsque les Français proposèrent aux Algériens un enseignement financé par l'État, ces derniers trouvèrent l'offre suspecte, car ils associaient cette éducation à une opération d'évangélisation* »⁴.

1922-1962 : les populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français finissent par l'accepter et même le revendiquer parce qu'il représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration.

¹ Alfred RAMBAUD, cité par Ahmed CHENIKI dans « *L'Algérie en crise, une société entre lame et lamelle aventure ambiguë et enjeux culturels* », Le soir d'Algérie, 2014, disponible en ligne sur : <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2014/10/28/article.php?sid=170252&cid=41> (consulté le 26/05/2015).

² Cette notion a été utilisée par les Français durant la période coloniale. Elle a été par la suite, remplacée par celle de « français musulmans ».

³ Des Personnes originaires du pays où elles habitent.

⁴ « Algérie, données historiques et situation linguistiques », site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm> (consulté le 25 /05/2015).

3.1.2. L'enseignement du français à l'école algérienne après l'indépendance et jusqu'au années 1990

Ce qui suit est un aperçu historique des différentes réformes qu'a connu le système éducatif algérien :

1962 : le français est la langue dominante pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires.

1963 : les autorités algériennes proclament l'arabe comme langue nationale et officielle et décident d'en généraliser l'usage dans l'enseignement. Cette situation est illustrée dans des données de l'université canadienne de Laval :

« À la rentrée scolaire de 1963 l'enseignement de l'arabe classique dans toutes les écoles primaires, en raison de sept heures d'arabe (sur 30 heures par semaine) »¹.

1964 : le volume horaire consacré à la langue arabe passe de 7 heures à 10 heures par semaine contre 25 heures consacré à l'enseignement de la langue française. Et pour pallier le problème de la pénurie de professeurs d'arabe, les autorités algériennes ont eu recours à des enseignants égyptiens et syriens.

1965 : une politique d'arabisation anti-française a été lancée par le président algérien Boumediene. Et pour mener à terme cette réforme, il choisit Ahmed Taleb IBRAHIMI (1965-1970) comme ministre de l'Éducation, un fervent partisan de l'arabo-islamisme.

1967 : l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire avec comme corollaire la disparition du français de ces classes.

Dès 1970 : une politique d'arabisation progressive de l'enseignement a été mise en place. *« On commença par l'arabisation totale des 3^e et 4^e années du primaire, puis l'arabisation d'un tiers de l'enseignement moyen et d'un tiers du secondaire »².*

1974 : l'arabisation totale des matières littéraires. Le français est alors une matière.

Dans les années 1980, toutes les matières sont enseignées en langue arabe. Cependant, les filières scientifiques et techniques des universités et les Grandes Ecoles (polytechnique, L'Ecole d'architecture, l'Ecole nationale vétérinaire, l'Ecole nationale supérieure

¹ Algérie, *données historiques et situation linguistiques*, site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm> (consulté le 25 /05/2015).

² Idem.

d'agronomie...) continuent de dispenser leurs enseignements en français avec bien évidemment un enseignement de langue arabe.

En 1993-1994 : les autorités algériennes tentent d'imposer l'anglais au détriment du français en donnant aux enfants de la 4^{ème} année primaire la possibilité de choisir entre les deux langues. Ce fait est mentionné dans les données sur l'Algérie réalisées par l'université canadienne de Laval :

Lors de la rentrée scolaire de 1993-1994, les autorités algériennes proposèrent aux parents de faire un choix entre le français et l'anglais. On invoqua comme justification le fait que l'anglais était la langue par excellence de la science et de la technologie, et que la plupart des enfants préféraient apprendre l'anglais plutôt que le français.¹

Cette expérience n'a pas abouti et le français est resté la première langue vivante étrangère.

Si pendant près de 20 ans les Algériens ont bénéficié d'un enseignement bilingue qui a produit plus de francophones que les 132 ans de colonisation, la politique d'arabisation a abouti à une baisse sensible du niveau des élèves algériens en français. En 1992, le taux de réussite à l'examen du baccalauréat était seulement 2 % contre 70 % en 1970, puis autour de 10 % en 1989. Quant au taux d'analphabétisme, il était officiellement de 50 %, bien que la réalité soit plus faible. Dans les zones rurales, le pourcentage d'analphabétisme chez les femmes atteignait presque 100 %.

3.1.3. L'enseignement du français à l'école algérienne face aux nouvelles réformes (2000- aujourd'hui)

Depuis l'élection de M. Abdelaziz Bouteflika à la tête de l'Etat, la politique de régression progressive de l'enseignement du français a été quelque peu tempérée. En effet et depuis l'année 2000, le français a acquis de nouveau une fonction privilégiée dans l'enseignement. Ceci s'explique par le fait que, pour le président de la république algérienne, la langue française n'est plus un tabou.

Cette déclaration faite devant l'Assemblée Nationale à Paris le 16 juin 2000, en témoigne :

¹ « Algérie, données historiques et situation linguistiques, site université de Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm> (consulté le 25 /05/2015).

La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer (Le Monde, 17 juin 2000 : 18).

L'actuel gouvernement a initié une réforme profonde du système éducatif (adoptée par le Conseil des ministres du 30 avril 2002) et qui débuta à la rentrée scolaire 2003. Une des principales caractéristiques de ce changement est l'accent mis sur l'enseignement précoce des langues étrangères. Ainsi, et selon le nouveau programme, la langue française est enseignée comme première langue étrangère dès la seconde année primaire à raison de 3 heures hebdomadaires. Toutefois, et preuve de la complexité d'une telle entreprise, la rentrée 2006 voit l'introduction du français retardée à la troisième année primaire.

Par ailleurs, les écoles privées ont connu beaucoup de succès depuis les années 1990, notamment en Kabylie. Ces écoles disposaient un enseignement exclusivement en langue française. Mais dans sa vision d'arabisation à tout crin le président de la République, M. Abdelaziz Bouteflika a déclaré en 2005 que : « toute institution privée qui n'accorde pas une priorité absolue à la langue arabe est appelée à disparaître ».¹

En fait, dans ces écoles le volume imparti aux deux langues est quasiment identique voire légèrement supérieur pour le français (19 heures contre 16 heures) et l'objectif affiché par la plupart des directeurs est de former de bons bilingues arabe/français pour les préparer à suivre dans de bonnes conditions leurs études supérieures.

Toute cette situation qu'a vécu et vit à ce jours l'enseignement de la langue française en Algérie est bien décrite par SEBAA : « Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir (...). Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. ».²

¹ Ordonnance no 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

² SEBAA R. *L'Algérie et la langue française* : L'altérité parta gée, Oran : Dar El Gharb. 2002, p.85.

3.2. Présentation du volume horaire consacré à l'enseignement de la langue française dans les trois cycles (primaire, CEM et lycée)

Cycle	Année d'étude	Durée hebdomadaire des enseignements
Primaire	3 ^{ème} AP	3h
	4 ^{ème} AP	4h30
	5 ^{ème} AP	4h30
CEM	1 ^{ère} AM	5h
	2 ^{ème} AM	5h
	3 ^{ème} AM	5h
	4 ^{ème} AM	5h
Lycée	1 ^{ère} AS	Littéraires : 4h
		Scientifiques/techniques : 3h
	2 ^{ème} AS	Littéraires : 4h
		Scientifiques/techniques : 3h
		Langues étrangères : 5h
	3 ^{ème} AS	Littéraires : 4h
		Scientifiques/techniques : 3h
		Langues étrangères : 5h

3.3. Profil de sortie pour le cursus

3.3.1. Cycle Primaire

L'élève doit être capable d'écouter/ comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

3.3.2. Cycle du Collège

L'élève doit être capable d'écouter/ comprendre, lire et produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative.

3.3.3. Cycle Secondaire

L'élève doit être capable de lire et de produire des discours de genres sociaux différents (littéraires, non littéraires) en tenant compte de la situation d'énonciation.

4. Finalités et objectifs de l'enseignement du français au secondaire (3AS)

4.1. Finalités de l'enseignement du français en 3AS

En 3^{ème}AS l'enseignement du français vise la consolidation, l'approfondissement et le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis antérieurement.

L'enseignement du français au lycée, tout comme au collège s'inscrit dans la politique nationale des langues étrangères et dans le cadre générale des dispositions de la Réforme Educatif introduite en 2001 et fixant les missions et objectifs de l'enseignement/apprentissage en Algérie. Ainsi, la maîtrise du français comme première langue étrangère donnera à l'élève une vision du monde lui permettant de partager savoir, science, technologie et de devenir le citoyen de demain, responsable et capable de s'intégrer harmonieusement et efficacement dans le processus de la mondialisation.

4.2. Objectifs de l'enseignement du français en 3AS

Nous pouvons résumer les objectifs de l'enseignement du français selon le nouveau programme au secondaire établie par *la Commission Nationale des Programme* (février 2006)¹ comme suit :

4.2.1. Objectifs linguistiques et de communication

- Doter l'apprenant d'une base linguistique solide (grammaire, syntaxe, vocabulaire, prononciation, maîtrise des codes de l'oral et de l'écrit).

- Lui permettre de poursuivre avec succès une formation supérieure en français, en milieu universitaire ou professionnel.

4.2.2. Objectifs méthodologiques/technologiques

- Apprendre à l'élève l'utilisation rationnelle de la documentation orale et écrite en français, qu'elle soit scientifique, technique, économique ou littéraire, dans le but de le préparer à la vie universitaire ou professionnelle

- Apprendre à l'élève l'utilisation d'outils technologiques (tels que l'informatique ou l'internet) indispensables à la documentation et à la recherche (en classe et hors de la classe)

¹¹ Commission nationale des programmes, Français 3^{ème} année secondaire, février 2006. Disponible en ligne sur : <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf>. (Consulté le 27 février 2015).

3.2.3. Objectifs socio-culturels et socio-professionnels

- Stimuler la curiosité de l'apprenant et contribuer à son ouverture d'esprit en l'exposant à divers contextes de civilisation et en l'intéressant plus particulièrement à la culture francophone.

- Permettre à l'apprenant de se diriger vers la vie active à la fin du cursus scolaire.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons défini les concepts de base. Ensuite, nous avons présenté la configuration sociolinguistique de l'Algérie c'est-à-dire le statut des trois langues en contact à savoir le berbère, l'arabe (classique et dialectal) et le français. Enfin, nous avons parlé de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie et dans le cycle secondaire.

-Chapitre II-

***Enseignement/apprentissage de la production
écrite vu par les différentes méthodologies du
FLE***

Introduction

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, 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. Ensuite, nous allons évoquer l'enseignement/apprentissage de la production écrite, son importance et son apport dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, puis nous évoquerons l'enseignement/apprentissage de la production écrite au cycle secondaire (3AS). Enfin, nous avons jugé nécessaire de parler des difficultés de la production écrite en FLE.

1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du FLE

1.1. Les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le monde

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 théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent.* »¹

1.1.1. La méthodologie traditionnelle

Avec la méthodologie traditionnelle, appelée également méthode grammaire/traduction, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. En revanche, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque (CORNAIRE & RAYMOND, 1999 : 4-5) :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »

¹ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003, p.234.

- « 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.

Donc, 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).

1.1.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe qui réagit contre les conceptions de la méthodologie traditionnelle, met l'accent sur l'expression orale. L'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée, la reproduction et la réécriture de récits lus en classe, les exercices de composition libre...). Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit" ou "oral scripturé".

1.1.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O)

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale s'appuie explicitement sur le distributionalisme post Bloomfieldien comme théorie linguistique et sur une théorie de l'apprentissage du psychologue SKINNER.

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 : 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.

1.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

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 : 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.

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 : 8). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En effet, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

1.1.5. L'approche communicative

L'approche communicative, vise 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 : 204).

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. » (CORNAIRE & RAYMOND, 1999 : 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.

1.2. Les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

En Algérie, plusieurs méthodologies d'enseignement de FLE ont été adoptées en fonction des finalités institutionnelles. Nous pouvons en retenir les plus importantes :

1.2.1. La méthodologie traditionnelle

Vers les années 1962-1974, l'enseignement de la langue française en Algérie, avait un objectif culturel, le programme était fondé sur l'étude d'œuvres françaises puis il ya eu l'introduction d'œuvres d'auteurs algériens.

A travers l'analyse du manuel de français conçu par L'Institut Pédagogique National (IPN), nous pouvons conclure que la démarche était de type traditionnel, les contenus proposaient :

- des thèmes édifiants, moralisateurs ;

- une langue écrite, soignée ;
- une recherche d'effets littéraire.

Quant au type d'activités enseignées dans la classe, étaient essentiellement écrite. L'oral était placé au second plan.

1.2.2. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

En Algérie, c'est vers les années 1970, que la méthodologie SGAV a connu des applications. Au cycle primaire, des figurines et des saynètes on été utilisé dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Dans les programmes scolaires de l'époque et notamment au CEM, trois séances, soit trois heures, sont réservées à l'enseignement de l'expression orale contre une séance, soit une heure, est consacrée à l'expression écrite. Dans cette méthodologie, une importance démesurée est accordée à l'orale.

1.2.3. La méthodologie communicative

En Algérie, l'approche communicative voit le jour au début des années 1990 pour substituer les méthodes SGAV.

Dans l'approche communicative, il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer en langue française, c'est-à-dire acquérir une compétence de communication orale et écrite en même temps.

2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

2.1. Qu'est-ce que la production écrite

Dans le domaine de la didactique du FLE en générale et celui de l'écriture en particulier, la production écrite est définie comme une activité *cognitive*¹ exigeant un nombre important de connaissances diverses (ces connaissances sont abordée dans le point suivant 2.2.). De ce fait, sa maîtrise nécessite l'apprentissage et la construction de nombreuses compétences, ainsi

¹ Cognitive : qui est lié au processus d'acquisition de connaissance.

que la proposition d'outils et d'activités intermédiaires mettant en œuvre des fonctions heuristiques et réflexives pour produire un écrit plus élaboré et construire sa pensée.

Au plan linguistique, la production écrite est « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habiletés langagières* »¹ (Malmquist 1973 ; Proett et Gill 1987)

Si nous nous référons à la théorie de la communication (cf. 1.5), la production écrite est « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.* »² (Deschênes, 1988)

Il ressort de ces définitions que l'activité de production écrite exige de la réflexion et des savoir-faire langagiers. Elle est affectée à la production de discours et textes, qui sont autant de messages, dans le cadre d'une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.

2.2. Les processus cognitifs impliqués dans la production écrite

Inspirés de la théorie du traitement de l'information, Hayes et Flower (1980), divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties :

*Les processus qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes et L.S Flowers, qui ont engendré d'autres modèles, tous s'appuyant sur les données cognitives, fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. Ils distinguent trois composantes : l'environnement de la tâche (...), la mémoire à long terme (...), les processus de production (...).*³

¹Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008, p.174. Disponible en ligne sur : <https://books.google.com/books?isbn=2708011979>. (Consulté le 24 mars 2015).

² Ibid, p 174.

³ Cité in J-P CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. nouvelle édition, PUG, Grenoble, 2002, p. 185.

Nous pouvons résumer ces processus comme suit :

2.2.1. Le contexte (ou environnement) de la tâche

L'environnement de la tâche ou le contexte de production « *inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche.* » (Hayes, 1998, p.53). Il s'agit en fait de toutes variables pouvant influencer l'écriture tels les thèmes du texte à produire, les lecteurs éventuels, les consignes des enseignants, l'environnement physique dans lequel se trouve le scripteur... Par exemple, c'est en fonction des caractéristiques des lecteurs que le scripteur choisira son lexique.

2.2.2. La mémoire à long terme

Dans la mémoire à long terme le scripteur stocke des connaissances qui lui permettent de produire un texte cohérent : connaissances à propos du sujet à traiter, connaissances des codes grammaticaux, lexicaux, connaissances des typologies des textes (narratifs, descriptifs,...), etc. Donc, l'apprenant aura recours à ses savoirs et savoir-faire.

2.2.3. Le processus d'écriture

Le processus d'écriture où les connaissances puisées de la mémoire à long terme seront actualisées à travers trois grandes étapes qui constituent le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

2.2.3.1. La planification ou préécriture

Dans cette première étape, le scripteur définit sa tâche, le problème à résoudre, analyse la situation de communication (à qui est adressé le texte et dans quel but), définit le type de texte qu'il doit écrire, rassemble de son environnement immédiat ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter et donc fait appel à sa mémoire à long terme pour trier les informations nécessaires.

2.2.3.2. La mise en texte ou l'écriture

Dans cette étape, le scripteur rédige en transformant ses idées énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela, il tient compte de son

objectif et de ses lecteurs, procède à un choix lexical, fait appel aux constructions syntaxiques et aux marques de cohérence. Donc, il fait usage dans cette étape des composantes de la compétence de communication écrite (composante linguistique, référentielle,...). Par ailleurs, tout en procédant à la mise en texte, il peut revenir à l'étape de planification, ajouter des idées, en retirer, restructurer son plan.

2.2.3.3. La révision ou la post-écriture

Elle consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte par son auteur. Ce dernier se relira attentivement afin de se corriger : fautes d'orthographe, ajouts d'idées, modifications de phrases au niveau du sens...

3. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE

La production écrite est une activité que les didacticiens qualifient de « complexe ». Dans la même lignée F.MANGENOT (1996), souligne que l'activité de production scripturale « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère.* »¹ Ce qui explique les difficultés auxquels se font face les apprenants.

L'auteur explique que le scripteur natif rencontre les mêmes difficultés en écriture que le scripteur de langue étrangère.

Dans le même contexte aussi, Marie-Laure Barbier (2003) affirme que : « *les avancées récentes de la production écrite en LE sont plutôt inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), peu de recherches prenant en compte une situation d'écriture bilingue.* »²

Les difficultés auxquels se fait face le scripteur sont d'ordre : linguistique, Cognitif et socioculturel.

¹ Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008, p.76. Disponible en ligne sur : <https://books.google.com/books?isbn=2708011979>. (Consulté le 24 mars 2015).

² Marie-Laure Barbier, *Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches*, volume 1-2, pp. 6-21, 2003, disponible sur : http://www.researchgate.net/profile/Marie-Laure-Barbier/publication/266035696_crيره_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches/links/54b526b60cf26833efd06f70.pdf. (Consulté le 29/03/2015)

3.1. Difficultés linguistiques

Lorsque l'apprenant de L2 passe de la parole au texte, les modalités générales de la communication changent.

Comme nous l'explique DABENE : « *A l'écrit, Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas, [...], de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences.* »¹ Contrairement au message écrit qui repose sur les mots, le message oral repose sur le rythme, geste, etc.

Ces difficultés linguistiques sont d'ordre lexicale, orthographe et morphosyntaxique.

3.2. Difficultés cognitifs

L'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.

3.3. Difficultés socioculturelles

Chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres, et que l'apprenant méconnaît par exemple, une lettre de félicitations ou de remerciements revêt différentes formes d'une langue à une autre.

4. L'enseignement/apprentissage de la production écrite au secondaire (3AS)

4.1. Les objets d'études

Le niveau de 3AS comporte trois *projets d'études*² : historique, l'argumentation (débat d'idées et l'appel) et la nouvelle fantastique.

¹ Dabène, Michel. *L'Adulte et l'Écriture – Contributions à une Didactique de l'Écrit en Langue Maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université, 1987, p.43.

² *Le projet d'étude* : est un cycle qui vise la maîtrise des compétences du curriculum associés à des supports cognitifs (contenus) relevant des pratiques discursives et d'objets d'études fixés dans les programmes. Il comporte un nombre déterminé de séquences qui sont constituées de situations d'apprentissage, de situations d'évaluation et de situations de remédiation. Ces situations d'apprentissage offrent des activités diverses de maîtrise des compétences ou d'outils méthodologiques.

4.1.1. Texte et document historique

Le texte d'Histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît généralement pas dans le récit. Dans un texte d'Histoire, les faits peuvent être présentés sans référence à la situation d'énonciation. Cela se traduit par :

- Le repérage des événements dans le lieu et dans l'espace avec des dates précises ou des termes comme : Ce jour-la, le lendemain, à cet endroit, plus loin, dans cette région...
- L'utilisation du passé simple.
- L'effacement du locuteur au profit de la 3^{ème} personne.
- L'absence de marques de jugement du narrateur.
- L'organisation du discours selon la chronologie des faits (l'ordre de l'apparition des faits).

4.1.2. L'argumentation

L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (le débat d'idées).

4.1.2.1. Le débat d'idées

Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion. Chaque intervenant cherche à convaincre son interlocuteur. Cependant, connaître son interlocuteur et comprendre ses idées sont indispensables pour mettre en place une stratégie argumentative efficace.

4.1.2.2. Le texte exhortatif (l'appel)

Le texte argumentatif (exhortatif) vise à faire réagir et doit généralement interpeller le destinataire sur une situation donnée. Le style est oratoire et le destinataire constamment interpellé. Ce style renforce le contact avec l'interlocuteur et rend les arguments avancés irréfutables.

4.1.3. La nouvelle fantastique

Dans un esprit de continuité, nous proposons en 3ème AS la nouvelle fantastique, le fantastique étant considéré comme un genre littéraire qui repose sur l'hésitation d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel (ou une cause irrationnelle) pour l'expliquer.

4.2. Les techniques d'expression écrites enseignées en 3AS

4.2.1. La synthèse de documents

C'est une activité d'écriture qui vise à synthétiser l'ensemble des informations recueillies lors d'une recherche s'appliquant sur plus d'un texte. La synthèse de document vise à garder l'essentiel de l'information puisée dans ces textes.

4.2.2. Le compte rendu critique

Le compte rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste.

4.2.3. La lettre de motivation

La 3ème AS parachevant le cycle secondaire. Durant cette année, l'apprenant a besoin d'apprendre à rédiger des lettres de motivation pour s'inscrire dans un institut, une université ou tout simplement pour accéder à la vie professionnelle.

La lettre de motivation a pour fonction de faire parvenir des informations à une personne ou à un service pour formuler une demande. Contrairement au CV qui donne des indications sur le profil professionnel de son propriétaire, la lettre de motivation dévoile les atouts qu'il juge les plus amènes de faire accepter sa démarche.

Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés à la production écrite. Dans un premier temps, nous avons examiné l'évolution de la production écrite à travers quelques méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans un deuxième temps, nous avons parlé de la mobilisation des processus cognitifs au cours de l'activité rédactionnelle. Tous ces processus cognitifs dissociés pour les besoins de l'analyse, sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. Puis, nous avons parlé des difficultés de la production écrite en langue étrangère avec toute leur diversité. Dans un dernier temps, nous avons abordé l'enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau secondaire (3AS).

-Chapitre III-

***Caractérisation de la notion d'erreur dans
la production écrit***

Introduction

L'analyse d'erreurs d'apprenants semble être une constante de la pédagogie des langues au fil des siècles. Dans ce chapitre, nous présenterons une définition de l'erreurs et fautes. Ensuite, nous étudierons les théories de : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreur et l'interlangue. Enfin nous nous intéresserons au statut, catégories et type d'erreurs.

1. La notion d'erreur

1.1. Erreur et fautes

Nous avons remarqué que durant l'enseignement des langues étrangères, les concepts d' « erreur » et de « fautes » ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre.

P. S. CORDER, affirme qu'il est difficile de distinguer ces deux notions : « *il n'est pas toujours aisé de reconnaître ce qui est une fautes et ce qui est une erreur.* »¹ C'est ce qui induit beaucoup d'enseignants de FLE, à les confondre. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile d'opposer ces deux termes qui désignent, chacun, un concept différent.

1.1.1. Qu'est-ce que l'erreur

Le terme erreur est issu du latin *error* famille *errer* « action d'errer çà et là » et considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent. Egalement, fautes.* » (Le nouveau petit Robert : 2015)².

L'erreur sert ainsi à désigner un incident survenant au cours d'une action, signalant que celle-ci ne se déroule pas comme prévu par rapport à une norme.

Henri BESSE et Rémy PORQUIER expliquent de manière judicieuse que « *l'erreur relèverait de la compétence, [...]. Un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée...* ».³

¹ S.CORDER, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* In: Langages, 14e année, n°57, 1980. pp. 9-15.

² Le petit Robert de la langue française, version numérique, 2015. Téléchargeable pour une période d'essai de 10 jours sur <http://www.lerobert.com/dictionnaires-generalistes.html> (consulté le 10 avril 2015).

³ H.BESSE et R.PORQUIET, Grammaire et didactique des langues. Edition Didier, 1991, Paris, p.209.

S.P CORDER, considère l'erreur comme un phénomène naturel, inévitable et même nécessaire dans un parcours d'apprentissage.

Il dit : « *Lorsqu'un enfant [...] émet un énoncé comme « ça chaise maman », nous ne le considérons normalement pas comme déviant. Mal formé. Fautif ou incorrect, etc. Nous n'y voyons pas une erreur, mais plutôt un échantillon normal de communication manifestant l'état du développement langagier de l'enfant à ce moment là. »*¹

Dans la définition citée *supra*, nous remarquons que le synonyme de l'erreur est *faute*. Quels sont alors les rapports entre ces deux termes ?

1.1.2. Qu'est-ce qu'une faute

D'après son étymologie, la faute est issue du mot latin parlé *fallita* famille de *fallere* « tromper » puis « manquer » et considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.* » (Le petit Robert : 2015)² ; « *Manquement à une norme, à un principe, à une procédure.* » (Dictionnaire de français Larousse).³ Nous pouvons remarquer que cette notion a une connotation péjorative parce qu'elle est associée dans notre société à une certaine idée qu'on se fait de la morale. La faute décrit aussi la non-conformité à la norme.

Selon Henri BESSE et Rémy PORQUIER, la faute relève de *la performance* « *...Un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs, [...], mais peut en principe corriger ses fautes, imputable à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques.* »⁴

En comparant les deux définitions d'*erreur* et de *faute*, nous dirons d'abord que, dans le sens global de terme, l'erreur appartiendrait plutôt au domaine de la théorie, du savoir, de l'abstrait, tandis que la faute relèverait de celui de la pratique et du concret. Dans cette perspective, les erreurs de langue (de prononciation, d'orthographe, de grammaire, etc.) devraient être considérées comme des fautes.

1.2. Erreur et norme

L'erreur est relative. Elle est envisagée comme un écart par rapport à la norme.

¹ S.CORDER, op.cit, p.11.

² Le petit Robert, op.cit.

³ Dictionnaire de français LAROUSSE. Disponible en ligne sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/faute/33042> (consulté le 10 avril 2015).

⁴ H.BESSE et R.PORQUIET, op.cit.

Dans le sens linguistique, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit la norme comme un : « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel.* »¹ Ainsi, la conception de la norme, recommande-t-elle certains usages « corrects » de langue et en bannit-elle d'autres qui s'écarteraient du modèle déterminé par une communauté linguistique donnée.

Le concept de norme a trois orientations : la *norme objective*, en tant qu'elle décrit des règles déduites de l'objet, c'est-à-dire ce qui est régulier, conforme à la majorité des cas. La deuxième orientation concerne la *norme prescriptive* qui évalue la langue selon un critère de correction. Le langage correct représente alors le langage tel qu'il est exigé de la collectivité ; c'est donc une norme de nature sociale. Ses manifestations vont dans le sens d'une réglementation de l'usage et d'une pression sociale. La troisième orientation est celle de la *norme étalon* dont le choix repose sur des données scientifiques ; elle sert à l'étude de l'écart, de la variation, à décrire par comparaison avec d'autres types de normes.

1.3. Les catégories d'erreurs

Il résulte de l'opposition *erreurs* et *faute* que nous pouvons classer les erreurs en deux grandes catégories :

1.3.1. Erreurs de performances

C'est des erreurs occasionnelles que l'apprenant peut corriger parce qu'il dispose des savoirs adéquats.

Selon S.P. CORDER², ces erreurs sont dues à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte.

1.3.2. Erreurs de compétences

C'est des erreurs récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires.

¹ Du BOIS Jean, op.cit, p.330.

² S.P. CORDER, op.cit, p.13.

2. Le statut de l'erreur selon les différentes écoles

Du point de vue méthodologique, nous pouvons distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants :

2.1. La conception du behavioriste

Le behaviorisme, considère l'erreur comme une anomalie, une faille, un signe de faiblesse mentale, voire quelque chose d'inconcevable. Les behavioristes, considérant l'apprentissage comme la formation d'habitudes par répétition et pratique intensive, imputaient notamment la responsabilité des erreurs commises soit à l'apprenant (fatigue, manque de travail ou de motivation), soit, et surtout, aux défauts de la méthode d'enseignement choisie : « *Si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes façons jamais d'erreurs.* »¹

2.2. La conception psycholinguistique

À partir des années 1950, l'application des théories linguistiques et psycholinguistiques sur l'enseignement/ apprentissage des langues a permis de déplacer le débat sur les sources possibles d'erreurs, tout en admettant que l'erreur fait partie de tout apprentissage et de la nature humaine en général : « *... rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts.* »²

3. L'analyse des erreurs : à la croisée des approches

3.1. L'analyse contrastive

L'analyse contrastive apparaît au milieu du XXème siècle avec les travaux de C.C. FRIES et de R. LADO. Elle prend racine dans deux courants théoriques de l'époque. Linguistiquement, elle va puiser dans le structuralisme, qui conçoit la langue comme une structure, c'est-à-dire un système dans lequel les éléments se définissent par les relations (équivalence ou opposition) qu'ils entretiennent avec les autres. Du point de vue psychologique, c'est sur le behaviorisme que repose l'analyse contrastive : l'apprentissage d'une L2 consiste essentiellement en un transfert à cette dernière des savoirs et habitudes déjà acquis en L1.

¹ S.P. CORDER, op.cit, p.09.

² Ibid.

Selon R. LADO, « *en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage.* »¹. L'auteur, affirme qu'une opposition rigoureuse et systématique de deux langues données, facilite le repérage des problèmes d'apprentissage. Autrement dit, une confrontation établit entre la langue « source » (L1) et la langue « cible » (L2) aide les apprenants à surmonter les difficultés inhérentes d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'analyse contrastive, repose sur ce que H. BESSE et R. PORQUIER nomment : « *l'hypothèse forte* »² qui se réfère à une théorie de l'interférence : les individus ont tendance à transférer dans la langue étrangère, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.

Dans les années 70, l'analyse contrastive, a été sévèrement critiquée. Les études empiriques ont prouvées que les erreurs prédites ne se sont pas produites. Ensuite, les erreurs ont eu lieu là où elles ne devraient se produire. En outre, la comparaison des langues s'avère très complexe, surtout en ce qui concerne les langues orales et exige que les enseignants connaissent les langues maternelles des élèves et les spécificités de chacune d'elles. Par ailleurs, on ne peut pas imputer toutes les erreurs à la langue maternelle de l'apprenant. Néanmoins, l'analyse contrastive, même si elle n'arrive pas à prédire les erreurs, reste utile dans la mesure où elle permet d'expliquer (à postériori) certaines erreurs qui apparaissent dans les réalisations des élèves.

3.2. L'analyse d'erreurs

A partir des années 70, les chercheurs donnent naissance à l'analyse d'erreurs, notamment à travers les travaux de S.P. CORDER (1967-1980), l'un des fondateurs de cette théorie.

Alors que l'objet d'étude de l'analyse contrastive est de comparer la L1 à la L2 pour prédire les erreurs commises par les apprenants sous l'influence de la langue maternelle. L'analyse d'erreurs, quant à elle s'intéresse à toutes sortes d'erreurs, saisit un objet d'étude plus concret qui est « le corpus ». Elle ne va plus avoir une valeur de prédiction, mais plutôt

¹ R. LADO, cite par H. BESSE et R. PORQUIER dans : *Grammaires et didactiques des langues*, édition : Didier, Paris, 1991, p.201.

² H. BESSE et R. PORQUIER, *Grammaires et didactiques des langues*, édition : Didier, Paris, 1991, p.201.

de description et d'explication. Autrement dit, l'analyse des erreurs permet d'abord d'identifier les erreurs, puis de les décrire, enfin, elle tente de les expliquer.

L'analyse d'erreurs, attribuée à l'« erreur », a une valeur positive selon l'idée qu'elle constitue une fenêtre ouverte sur les processus d'acquisition des apprenants. En effet, et selon S.P. CORDER, l'apparition d'erreurs en L1 comme en L2, chez les apprenants : « constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. »¹

H. BESSE et R. PORQUIER², signalent que l'analyse d'erreur a un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement.

3.3. L'interlangue

Le concept d'interlangue est proposé par SLINKER (1972), et comme le souligne H. BESSE et R. PORQUIER (1991 : 2016), ce terme a reçu diverses dénominations selon les auteurs : *système intermédiaire* (Py, 1980), *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1981), *langue de l'apprenant* (Vogel, 1995), etc.

Ces deux auteurs, définissent l'interlangue comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. »³ Cela veut dire que l'apprenant se crée sa propre grammaire à partir de la langue cible sur la base de son interaction avec les données linguistiques auxquelles il est exposé.

¹ S.P. CORDER, cite par H. BESSE et R. PORQUIER dans : *Grammaires et didactiques des langues*, édition : Didier, Paris, 1991, p.207.

² H. BESSE et R. PORQUIER, op.cit, p.207.

³ Ibid, p.216.

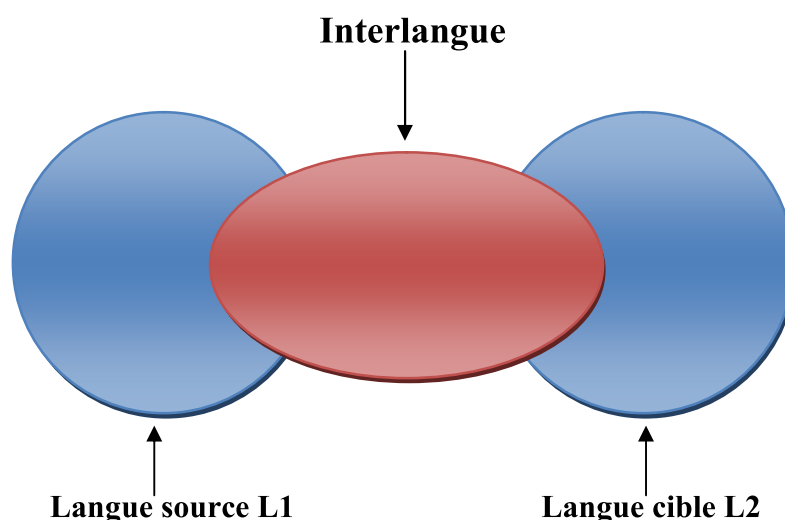


Schéma : processus de l'interlangue¹

A travers ce schéma proposé par S.P. CORDER et repris ensuite par H. BESSE et R. PORQUIER (1991 : 225), nous remarquons qu'au cours de son apprentissage, l'apprenant se construit un système intermédiaire propre à lui, à mi-chemin entre le système de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Ce système se perfectionne au fur et à mesure que l'élève maîtrise des notions de la langue cible et se rapproche progressivement de cette langue.

L'interlangue est donc un système linguistique propre à l'apprenant, dont les règles partagent des caractéristiques à la fois avec le système de sa L1 et celui de L2, même si certaines des règles n'ont leur origine dans aucune des deux langues.

Cette théorie a eu des impacts positifs en didactique des langues étrangères car elle a mis en évidence que les erreurs constituent un passage obligé, un système hybride, un système interne dynamique que développe l'apprenant à certains stades de son apprentissage.

4. Les types d'erreurs

4.1. Les erreurs interlinguales

Ce sont des erreurs qui proviennent de la langue maternelle de l'apprenant. Par exemple, au niveau morphosyntaxique, un natif arabe peut créer une phrase comme : « Je vois une avion bleu qui décolle dans le ciel » au lieu de « Je vois un avions bleu qui décolle

¹ S.P. CORDER, *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* In: Langages, 14e année, n°57, 1980. pp. 17-28. P.20.

dans le ciel ». Ce genre d'erreurs démontre qu'un certain nombre de substantifs ont un genre différent en arabe et en français.

4.2. Les erreurs intralinguales

Ce sont des erreurs qui proviennent de la grammaire de la langue étrangère. L'apprenant, soit n'a pas appris toutes les règles de la langue seconde, ou applique de manière erronée une règle de la langue cible. Par exemple, au niveau morphosyntaxique, un apprenant peut produire une phrase comme : « je vais a la plage » au lieu de « je vais à la plage ». Ici, l'apprenant, confond la préposition « à » (avec un accent grave) et le « a » (sans accent) qui est un verbe, plus précisément il s'agit du verbe avoir conjugué à troisième personne du singulier.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de définir la notion d'erreurs et de proposer un bref aperçu historique de trois courants de recherches importants s'étant intéressés spécifiquement à l'erreur : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs et l'interlangue.

-Deuxième partie-

*Repères méthodologiques et analyse
du corpus*

-Chapitre I-

Présentation des repères méthodologiques

Introduction

La présente étude s'inscrit-elle dans le domaine des recherches en didactique du FLE. Notre objectif principal est de présenter les difficultés d'apprentissage de la langue écrite et d'explicitier les fondements de ces difficultés à partir d'une analyse d'erreurs.

Notre problématique de départ est : Quelles sont les erreurs principales et fréquentes des apprenants de FLE en production écrite ?

Afin d'apporter des précisions à notre sujet, une enquête est prévue auprès des apprenants d'une classe de FLE.

Dans cette recherche, nous utilisons principalement la méthodologie descriptive et nous recourons, selon l'objectif de la recherche à ces instruments méthodologiques : l'enquête, l'échantillon, le questionnaire et le corpus.

1. Définition des repères méthodologiques utilisés dans le protocole d'enquête

Pour recueillir les données sur lesquelles la recherche est basée, le chercheur est tenu de choisir une technique qui lui permet d'accomplir cette tâche. Il recourt alors à l'élaboration d'une enquête en interrogeant un ensemble d'individus désignés par le terme d'« échantillon » au moyen d'un questionnaire et/ou d'un corpus.

1.1. Définition de l'enquête

L'enquête telle qu'elle est définie par R. GALISSON et D. COSTE dans le dictionnaire de didactique des langues, est conçue comme une « *investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé* ». ¹ De cette définition, nous comprenons que l'enquête est une stratégie de recherche servant à vérifier la véracité d'une ou de plusieurs hypothèses et éventuellement de résoudre un problème, et ce au moyen de plusieurs techniques, entre autres, le questionnaire établi auprès d'une population visée appelée « échantillon ». Le résultat de cette technique est soumis à une analyse interprétative puis généralisée à toute la population.

¹ R. GALISSON et D. COSTE, op.cit, p 188.

Par ailleurs, il faut distinguer deux *types d'enquêtes* :

1.1.1. Enquête qualitative

Une enquête qualitative, encore appelée enquête en profondeur ou enquête de motivation, permet de décrire en qualifiant les attitudes, les opinions et les comportements d'un échantillon représentatif.

1.1.2. Enquête quantitative

Une enquête quantitative, permet la collecte d'information permettant l'étude des comportements, attentes ou opinions réalisées auprès d'un échantillon, dont les résultats chiffrés sont ensuite extrapolés et généralisés à l'ensemble de la population étudiée.

En somme, ces deux types d'enquêtes sont complémentaires.

1.2. Définition de l'échantillon

Un échantillon est un sous-ensemble représentatif d'une population de base auprès duquel une enquête est réalisée. C'est le fait de « *sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime en position de produire des réponses aux questions que l'ont se pose* »².

1.3. Définition du questionnaire

Le questionnaire est un procédé analytique d'investigation et d'évaluation établie en vue de recueillir un certain nombre d'informations.

Le bon usage d'un questionnaire dépend de la pertinence des objectifs de la recherche, de la qualité des hypothèses préalables, de la validité des questions posées, de la fidélité du codage et du recueil des réponses des sujets, entre autres. Lors de son élaboration, il faudra être attentif au format des questions, à la formulation des items et à l'organisation générale du questionnaire.

Les questionnaires sont constitués soit de questions fermées (choix des réponses réduit), soit de questions ouvertes (contenu et forme laissés au choix du répondant) ou peuvent regrouper les deux types de questions.

² A. BLANCHET et A. GOTMAN, *l'enquête et ses méthodes : L'entretien*, édition : Nathan, Paris, 1992, p 97.

1.4. Définition du corpus

Le corpus se définit comme étant un « *ensemble fini d'énoncés pris pour objets d'analyse. Plus particulièrement, ensemble fini d'énoncés considérés comme caractéristiques du type de langue à étudier, réunis pour servir de base à la description et, éventuellement, à l'élaboration d'un modèle explicatif de cette langue. Selon la recherche envisagée, il s'agit donc d'une collection de documents, soit oraux (enregistrés et/ou transcrits), soit écrits, soit oraux et écrits. [...]* ». ³ En résumé, le mot corpus est présenté unanimement comme une collection de textes, constitué par des critères définis, concernant un sujet (domaine) afin de servir d'échantillon à une analyse ou description linguistique.

2. Protocole d'enquête

2.1. Présentation du terrain d'enquête

Notre enquête s'est déroulée dans un établissement d'enseignement secondaire, à savoir le lycée Dahmani Mohamed de Boghni durant l'année scolaire 2014/2015.

2.1.1. Justification du choix du terrain d'enquête

Nous avons choisi cet établissement pour deux raisons : la première est due au fait que ce lycée se trouve dans la même région où nous habitons ce qui nous a donné l'avantage de nous déplacé plusieurs fois en ce lieu pour observer le profil de nos jeunes lycéens et d'explorer leurs pratiques linguistique ; La deuxième est que c'est un établissement dans lequel nous avons effectué notre scolarité et il nous semblé beaucoup plus facile d'établir des contacts avec d'anciens personnels administratifs et professeurs, qu'avec de parfaits connus.

2.2. Description de l'échantillon

2.2.1. Le profil des apprenants

La population de l'enquête se compose de 30 apprenants issus d'une classe de 3^{ème} AS langue étrangère. L'échantillon est composé de 21 filles (70%) et de 9 garçons (30%) dont les âges varient entre 17 ans et 20 ans.

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des informations sur le groupe en question, les noms et les prénoms étant codés pour préserver l'anonymat des participants :

³ R. GALISSON et D. COSTE, op.cit, p 131.

Tableau représentatif de notre échantillon

Nom, prénom	Sexe	Âge	Lieu de résidence
HS	F	17 ans	Ville
LS	F	20 ans	Campagne
BH	F	20 ans	Campagne
MM	F	20 ans	Ville
RK	F	18 ans	Ville
ED	F	19 ans	Campagne
DS	M	19 ans	Ville
BW	F	19 ans	Ville
SD	F	18 ans	Ville
DK	F	20 ans	Campagne
CS	F	19 ans	Ville
CN	M	20 ans	Campagne
IH	M	18 ans	Ville
AD	F	20 ans	Ville
HM	F	19 ans	Ville
LM	F	18 ans	Campagne
OA	F	18 ans	Ville
KH	M	18 ans	Ville
NL	F	19 ans	Campagne
FH	F	20 ans	Ville
CS	M	19 ans	Campagne
MA	F	17 ans	Campagne
LL	F	20 ans	Ville
AN	F	18 ans	Ville
BN	M	19 ans	Ville
SF	F	17 ans	Ville
LY	M	19 ans	Campagne
HL	M	18 ans	Ville
BH	F	19 ans	Ville
SF	M	18 ans	Ville

2.2.2. Justification du choix de la population

Nous avons choisi de travailler avec des lycéens car nous avons constaté que, la plupart d'entre eux n'arrivent pas à exprimer correctement leurs idées à l'écrit sans faire d'erreurs d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe. Pourtant ces élèves ont suivi neuf à dix ans d'apprentissage du français à l'école et l'écrit était présent dans leur apprentissage tout au long de ces années.

Quant au choix d'une classe de 3^{ème} AS, Série « langue étrangère ». Ce choix est justifié par le fait que les apprenants issus de cette filière sont censés maîtriser toutes les règles qui régissent le fonctionnement de la langue française étant donné qu'ils suivent depuis leurs 2^{ème} AS un enseignement avancé par rapport aux élèves issus des autres filières.

2.3. Présentation du corpus

2.3.1. Le questionnaire

2.3.1.1. Description du questionnaire et déroulement de l'expérimentation

Notre questionnaire se compose de 14 questions (Annexe 00). Il a été réalisé pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2014/2015. Le public témoin est constitué initialement de 37 répondants, 7 d'entre eux ayant été ensuite éliminés en raison de leurs réponses souvent inachevées et incohérentes. Le nombre définitif s'élève par conséquent à 30 sur un ensemble de 40 élèves.

Notre questionnaire comprend trois types de questions :

- Questions fermées : permettent d'obtenir des informations précises et factuelles ;
- Questions semi fermées : permettent de donner une réponse positive ou négative que l'apprenant appuie avec un argument ;
- Questions ouvertes : stimulent le sujet-enquête à développer son idée et encouragent la rétroaction.

Pour faire notre expérimentation, nous avons dû obtenir l'autorisation de l'adjoint d'éducation de l'établissement. Ce qui a pu se révéler être une simple formalité dans certains établissements (CEM et faculté), ne l'a pas été dans les autres (Lycée). Après de longues négociations, nous avons finalement obtenu l'autorisation de rencontrer certains professeurs, notamment notre ancienne enseignante de français qui a tout de suite accepté de se "prêter au jeu".

Nous avons donc distribué les questionnaires nous même à une classe de 3^{ème} AS langue étrangère. En outre, nous avons précisé aux élèves que ce questionnaire ne serait pas noté il qu'ils devraient expliciter au maximum leurs réponses sans craindre de se tromper.

2.3.1.2. Justification du choix du questionnaire

Le choix du questionnaire est dicté par des raisons de commodité. En effet, il permet d'harmoniser les données, de faciliter leurs traitements et de garantir le caractère anonyme des réponses ainsi que la liberté d'y répondre. En outre, les questions ont été élaborées dans le but évident d'obtenir les informations susdites afin de lister les attentes et les besoins du public témoin.

2.3.2. Le corpus écrit

2.3.2.1. Présentation du corpus écrit

Dans le but d'aider les lycéens dans leur apprentissage du FLE, nous avons constitué un corpus de leurs productions écrites (40 productions écrites) tirées de copies d'examens d'une classe de 3^{ème} AS série- « langue étrangère ». Dix copies d'examens ont été ensuite rejetées pour les motifs suivant : 4 copies pour écritures illisibles, 6 copies dont les réponses étaient souvent inachevées.

Le corpus de copies d'élèves utilisé pour ce travail est représentatif et constitue une innovation dans le domaine de la recherche sur l'acquisition du FLE.

2.3.2.2. L'exercice de production écrite proposé dans le sujet d'examen

Il a été demandé aux apprenants de la classe 3^{ème} AS langue étrangère, durant la composition de français du premier trimestre de l'année scolaire 2014/2015 de rédiger un texte de type historique. En voici la consigne :

Le 08 Mai 1945, est une date qui a marqué l'Histoire de la lutte armée en Algérie. Pour rendre hommage aux martyrs de cette époque, rédigez un texte où vous exposez le rôle important qui a joué cette date pour déclarer la guerre à l'occupant français.

2.3.2.3. Description des étapes d'analyse des erreurs dans les productions écrites

Les apprenants dont les copies constituent notre corpus d'analyse sont du niveau intermédiaire et avancé. Nous n'avons pris en compte que les erreurs systématiques (CORDER 1973).

Pour analyser ces productions écrites, nous procédons de la manière suivante :

2.3.2.3.1. Première étape : analyse statistique

En cette première partie, une analyse statistique (étude préliminaire, recueil des données et traitement statistique des données, et interprétation linguistique des résultats de ce traitement), qualitative et quantitative sera effectuée.

2.3.2.3.2. Deuxième étape : classement et explication des erreurs

A. Identification des erreurs

Cette étape consiste à dégager les erreurs laissées par les apprenants lors de l'écriture.

B. Description des erreurs

La description des erreurs consiste à regrouper les erreurs récurrentes relevées sur les copies et à les organiser en fonction du niveau d'analyse et du type d'erreurs commises.

C. Niveau d'analyse

Les erreurs ont été classées suivant le modèle ci-dessous.

a. Niveau phonologique

Au niveau de l'écrit, nous pouvons considérer comme erreurs phonologiques toutes les erreurs qui sont liées à la transcription des phonèmes en graphèmes.

b. Niveau morphosyntaxique

Dans cette catégorie nous regroupons toutes les erreurs dues : accord en genre et en nombre ; choix de mots outils (prépositions, déterminants...) ; choix du verbe ; morphologie des verbes au présent, au future, au passé composé, imparfait, etc.

c. Niveau lexico-sémantique

Ces erreurs interviennent lorsque l'apprenant fait un choix lexical inapproprié (verbe, expression toutes faire...) ; invente un mot inexistant ; emploie un mot erroné, etc.

D. Types d'erreurs

Les erreurs seront catégorisées selon les types d'erreurs listées dans le chapitre III (4. Les types d'erreurs).

E. Correction des erreurs

Dans cette étape, nous allons procéder à la correction des erreurs.

F. Explication des erreurs

Cette dernière étape de notre analyse, consiste en l'explication des erreurs. Pour se faire, nous devons d'abord trouver l'origine exacte de la difficulté, ensuite faire le rapport entre l'origine et la difficulté afin d'expliquer la cause ainsi que l'erreur elle-même.

2.4. Activités de remédiation

A partir des erreurs récurrentes que nous avons relevé dans les écrits des apprenants, nous avons élaboré une série d'activités pédagogiques. Les activités proposées dans cette partie vont aider les enseignants à concevoir des sujets d'évaluation en production écrite.

2.5. Cours de remédiation

Dans le dernier chapitre de notre mémoire, nous avons mis en œuvre un cours de remédiation en fonction de toutes les informations qui sont en notre possession. Mais, *nous n'avons pas* été en mesure de mener cette expérimentation à terme par *manque de temps*.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons mis en évidence les différents concepts d'ordre méthodologiques qui nous ont été utiles tout au long de notre enquête et nous avons décrit la mise en place de l'expérimentation, ainsi que les contraintes que nous y avons rencontrées.

-Chapitre II-

Analyse du questionnaire et des productions écrites

Introduction

Dans cette section, nous allons tout d'abord analyser le questionnaire que nous avons adressé aux apprenants. Ensuite, nous analysons les productions écrites dans le but d'identifier et d'expliquer les différentes erreurs que les apprenants ont commis. Nous proposons dans un premier temps de faire une analyse quantitative pour déterminer la fréquence d'erreurs ensuite nous procédons à un classement et explication des erreurs relevées dans les écrits.

1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux élèves

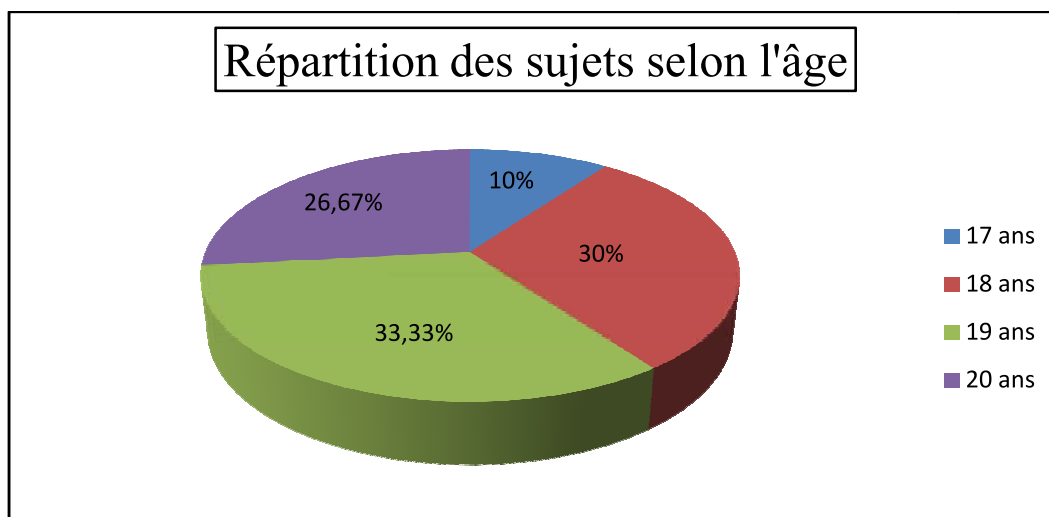
Ce questionnaire est divisé en trois parties. Nous allons procéder à l'analyse des résultats obtenus qui sont présentés sous forme de tableaux et de graphes.

1.1. Analyse des résultats selon l'identité des apprenants

Dans cette première partie du questionnaire, nous analysons les représentations sociales liées à l'âge, au sexe et au lieu de résidence des apprenants.

1.1.1. La distribution des apprenants par rapport à l'âge

Age	Fréquence	Pourcentage
17 ans	3	10 %
18 ans	9	30 %
19 ans	10	33,33 %
20 ans	8	26,67 %



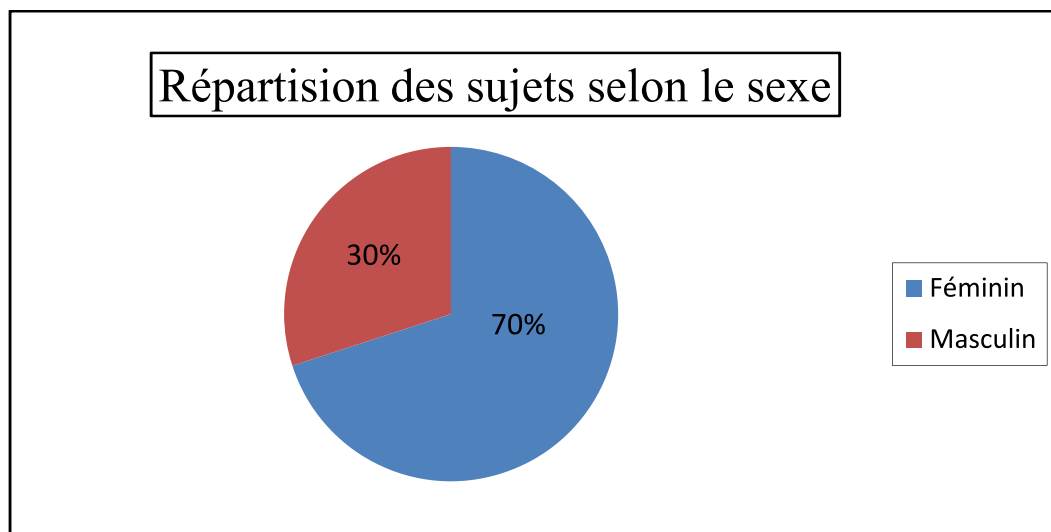
Ce graphe nous renseigne sur l'âge de nos apprenants scolarisés au lycée DAHMANI Mohamed de Boghni durant l'année scolaire 2014/2015.

A l'analyse de ce secteur, nous remarquons d'emblée que l'âge de nos répondants, varie entre 17 ans et 20 ans et que les sujets d'âge situé dans la tranche de 18 ans à 20 ans représentent la population la plus importante soit de 27 % à 33 %. Et les sujets de 17 ans la faible proportion soit 10 %.

Nous notons aussi que (22/30) d'entre eux suivent un cursus normal, et que les 9 restants ont tous redoublés.

1.1.2. La distribution des apprenants selon le sexe

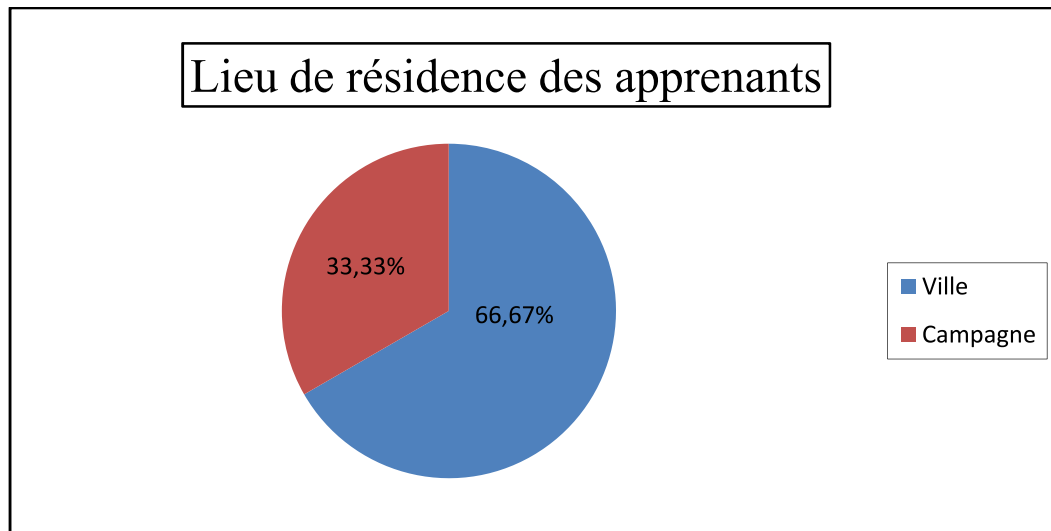
Sexe	Fréquence	Pourcentage
Féminin	21	70 %
Masculin	9	30 %



Cette répartition nous renseigne que 70 % des répondants sont de sexe féminin tandis que 30 % sont de sexe masculin. L'effectif élevé des répondants du sexe féminin se justifie par le fait que les *filles* s'orientent plus vers les filières de *Lettres et Langues* et les *garçons* vers les filières dites techniques.

1.1.3. La distribution des apprenants selon le lieu de résidence

Lieu de résidence	Fréquence	Pourcentage
Ville	20	66,67
Campagne	10	33,33



La représentation graphique ci-haut nous renseigne que la majorité des nos répondants soit 67% habitent la ville de Boghni, alors que 33 % vivent dans les régions rurales.

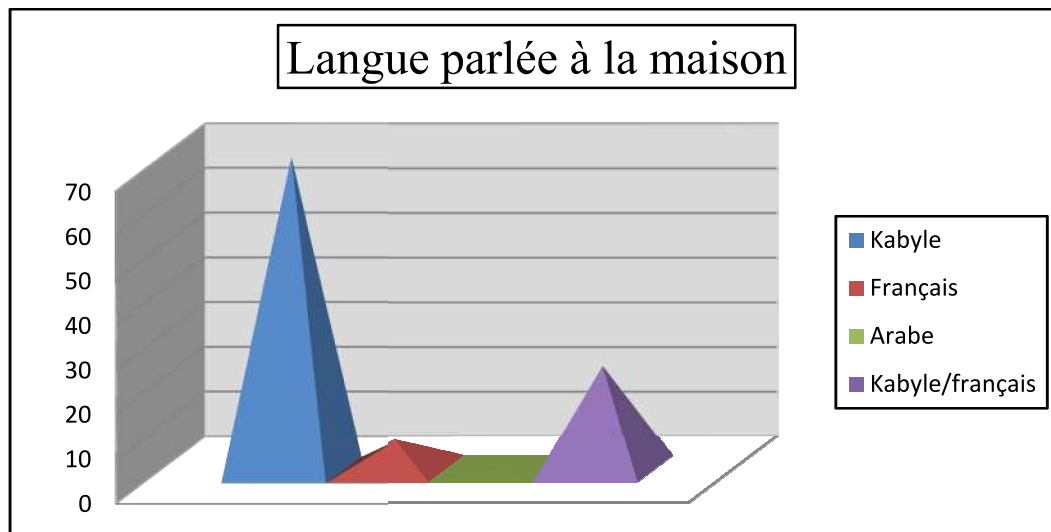
1.2. Analyse des résultats selon la pratique du français en dehors de la classe

Dans cette seconde partie du questionnaire, nous procédons à une analyse sociolinguistique dans l'apprentissage de la langue française.

L'utilisation de la langue en dehors de l'école peut avoir un impact sur l'apprentissage de cette langue et sur les représentations des élèves par rapport à la langue française.

Question : Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?

Langue	Fréquence	Pourcentage
Kabyle	21	70 %
Français	2	6,66 %
Arabe	0	0 %
Kabyle/français	7	23,33 %



Nous constatons à travers les pourcentages présentés sous forme de pyramides qu'une très grande partie des apprenants ne pratiquent pas le français à la maison, sauf deux personnes, soit 6,66 %.

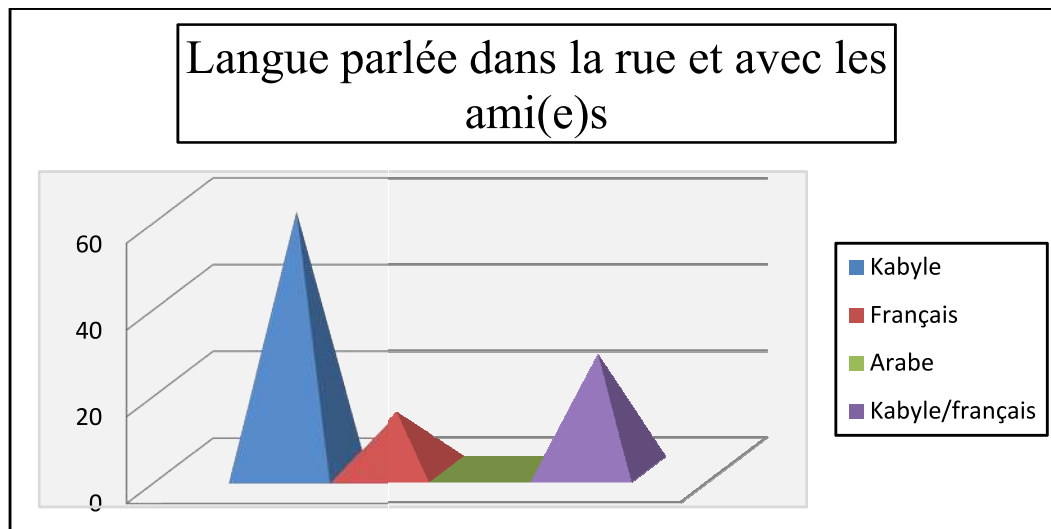
70 % des élèves utilisent le kabyle à la maison qui est la langue maternelle de tous nos sujets enquêtés.

23,33 % d'élèves pratiquent le kabyle et le français à la maison soit deux langues en même temps cela nous fait remarquer, que nos apprenants sont bilingues.

En revanche, l'arabe n'est pas utilisé dans les communications quotidiennes de nos apprenants à la maison cela se justifie par le fait, que nos sujets enquêtés sont tous kabylophones.

Question : Quelle langue parlez-vous le plus souvent dans la rue, avec vos ami(e)s ?

Langue	Fréquence	Pourcentage
Kabyle	18	60 %
Français	4	13,33 %
Arabe	0	0 %
Kabyle/français	8	26,66 %



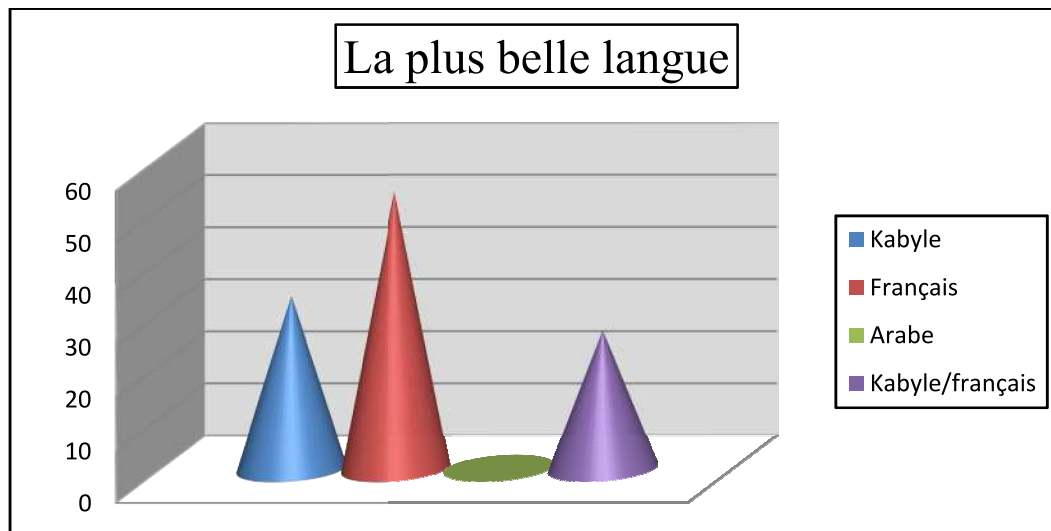
En observant l'histogramme qui représente les pourcentages de la langue parlée dans des milieux informelles, (rue, et entre amie), que 60 % de nos apprenants stipulent pratiquer la langue kabyle.

26,66 % disent utiliser le français et le kabyle en même temps cela nous fait remarquer, à nouveau, que nos apprenants sont bilingues. Ajouter à cela une minorité qui déclare utiliser le français soit 13,33 %.

Quant à l'arabe, il n'est pas utilisé dans les pratiques langagières de nos apprenants.

Question : Selon vous, quelle est la plus belle langue ?

Langue	Fréquence	Pourcentage
Kabyle	10	33,33 %
Français	16	53,33 %
Arabe	0	0 %
Kabyle/français	4	13,33 %



A partir de la lecture des résultats présentés sous forme de cône, nous constatons que le français est placé en tête des langues sur l'échelle des préférences soit 53,33 %.

La quasi-totalité de nos sujets enquêtés affirment avoir du plaisir à apprendre la langue française, d'ailleurs leur attitude positive en témoigne. En effet, pour certains, le français est considéré comme « une langue vaste et riche » - « une langue mondiale » - « une langue utilisée dans tous les domaines », pour d'autre, c'est « une langue qui a un joli lexique » - « une langue facile à comprendre ».

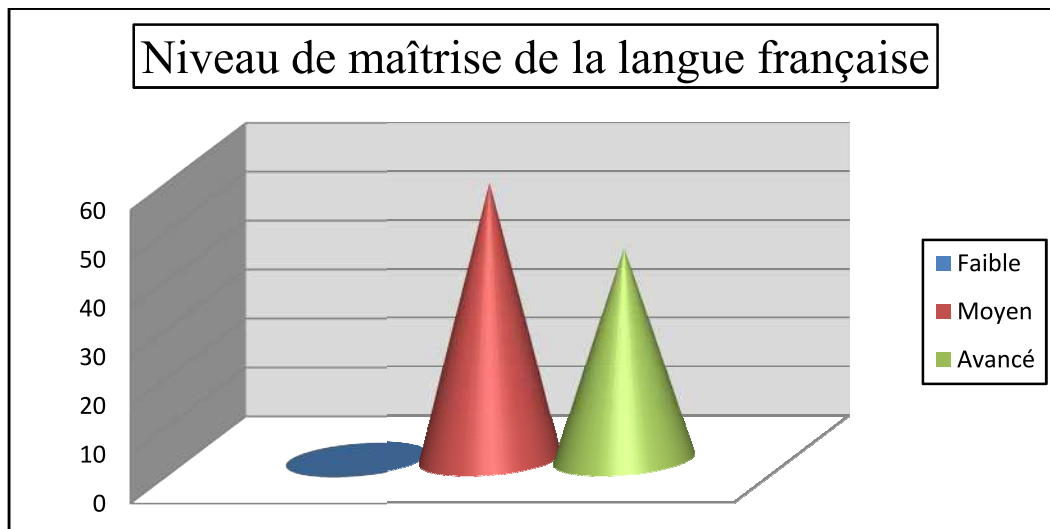
Le kabyle vient en deuxième position avec 33,33 % des choix obtenus. Les élèves attribuent une fonction de « langue maternelle » pour le kabyle.

13,33 % disent utiliser le français et le kabyle. L'élève arrive à manipuler deux langues en même temps.

Cependant, sur les 30 réponses obtenues, aucun de nos apprenants n'a choisi l'arabe. Cela nous laisse croire que nos sujets enquêtés ont une attitude négative vis-vis de cette langue.

Question : Comment estimez-vous votre niveau en langue française ?

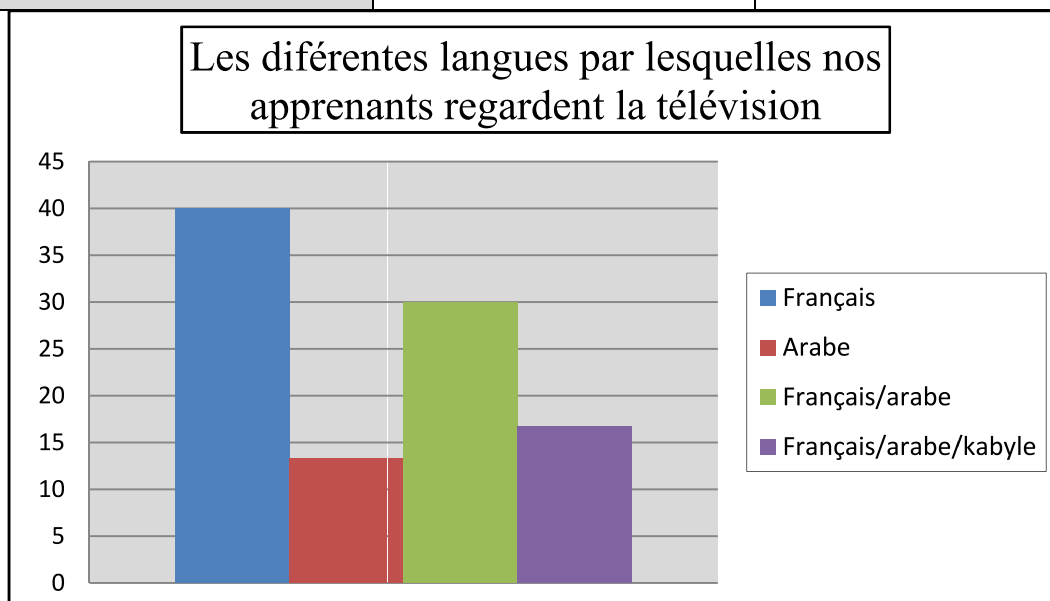
Niveau	Fréquence	Pourcentage
Faible	0	0 %
Moyen	17	56,66 %
Avancé	13	43,33 %



Les données présentées dans ce graphe nous informent que 56,66 % de nos répondants estiment être moyen en langue française contre 43,33 % des mêmes répondants qui affirment avoir un niveau avancé.

Question : En quelle langue regardez-vous la télévision ? Pourquoi ?

Langue	Fréquence	Pourcentage
Français	12	40 %
Arabe	4	13,33 %
Français/arabe	9	30 %
Français/arabe/kabyle	5	16,67 %



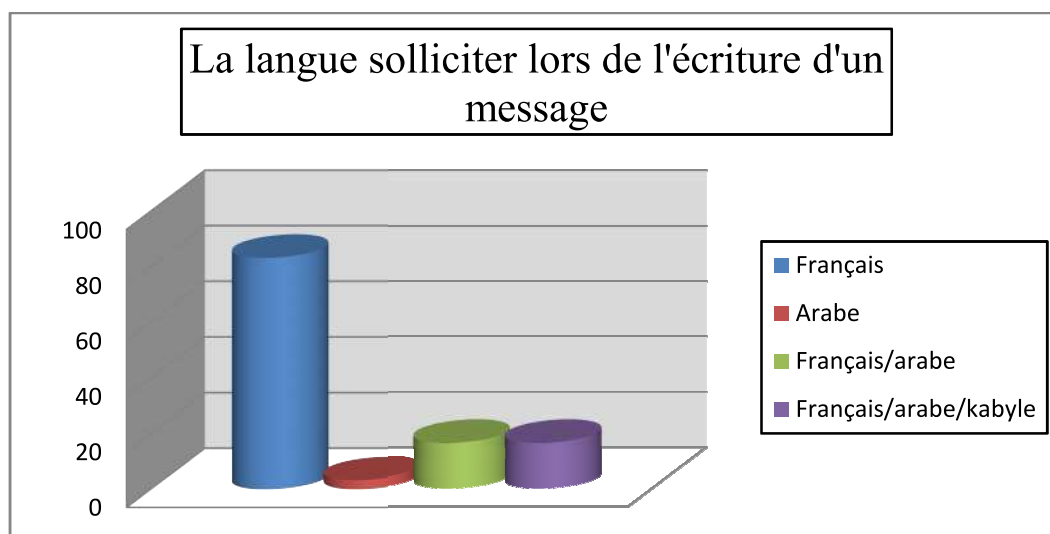
Nous remarquons que le plus grand pourcentage représente les apprenants qui regardent la télévision en français. Les élèves s'intéressent à la langue française, ils la pratiquent et l'écoutent à travers l'audiovisuel dans leur milieu familiale. En effet, nos sujets enquêtés la juge comme une langue riche et vivante, qui améliore les compétences linguistiques et communicatives, enrichit le lexique et nourrit la culture générale.

En outre, les élèves optent pour l'arabe et se justifient par le fait qu'à la maison la famille regarde plus les feuilletons et les différentes émissions qui passent en arabe. Ce qui nous laisse croire que le choix de la famille influence celui de l'élève, et l'élève est obligé d'accepter.

Les élèves choisissent deux à trois langues pour regarder la télévision, cela nous fait remarquer, que nos apprenants sont plurilingues.

Question : En général, quand vous écrivez un message, quelles langue(s) sollicitez-vous ?

Langue	Fréquence	Pourcentage
Français	25	83,33 %
Arabe	0	0 %
Kabyle/français	5	16,67



D'après, les résultats ci-haut, nous constatons que la majorité de nos enquêtés soit 83,33 % ont choisi la langue française.

Comme nous l'avons constaté auparavant, la langue française est appréciée par la quasi-totalité de nos élèves, ce qui justifie le fait qu'ils préfèrent solliciter le français plutôt qu'une autre langue pour écrire un message. Viennent en seconde position, ceux qui disent solliciter le kabyle et le français en même temps.

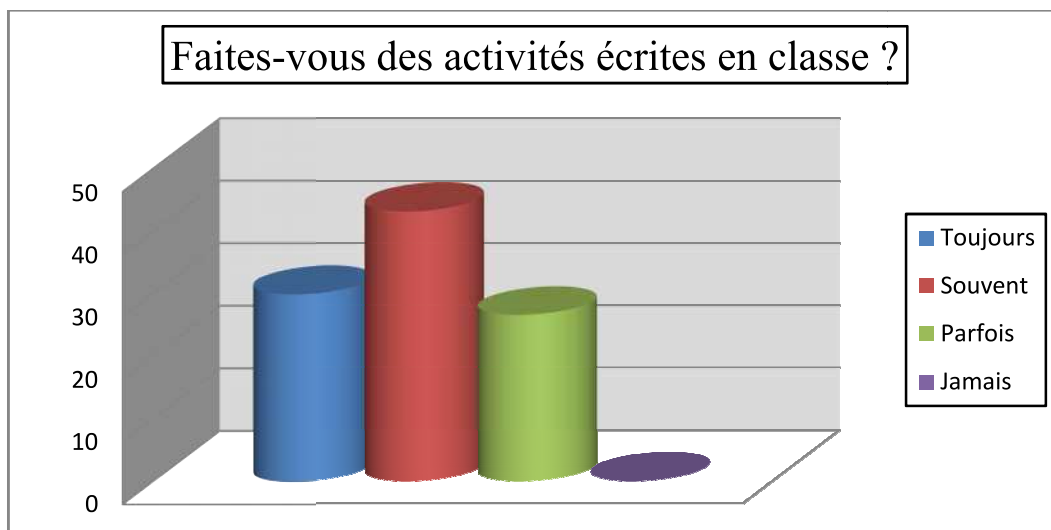
Aucun de nos apprenants n'a choisi la langue arabe.

1.3. Analyse du questionnaire selon la pratique du français dans la classe

Dans cette troisième et dernière partie, les questions concernent la pratique de l'écrit en classe de français, et les difficultés rencontrées par nos apprenants dans la rédaction d'une production écrite.

Question : En cours de français faites-vous des activités écrites ?

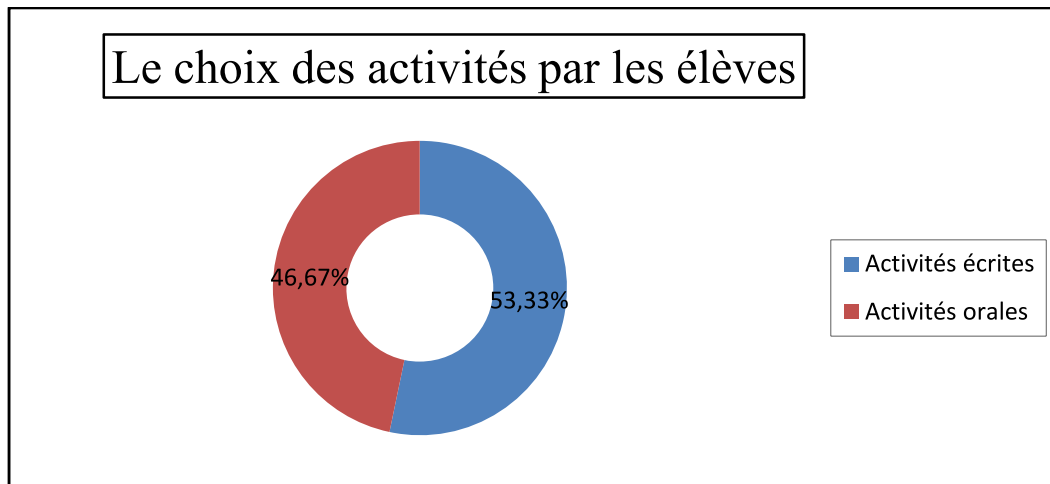
Réponses	Fréquence	Pourcentage
Toujours	9	30 %
Souvent	13	43,33 %
Parfois	8	26,67 %
Jamais	0	0 %



A partir de la lecture de ce graphe, nous constatons que les activités écrites sont souvent pratiquées en classe de français avec un taux de réponse de (13/30), soit 43,33 % des élèves. Par contre 30 % d'élèves disent qu'ils pratiquent toujours l'écrit en classe ; 26,67 % des élèves répondent parfois.

Question: Vous sentez-vous à l'aise plutôt dans les activités écrites ou orales ?

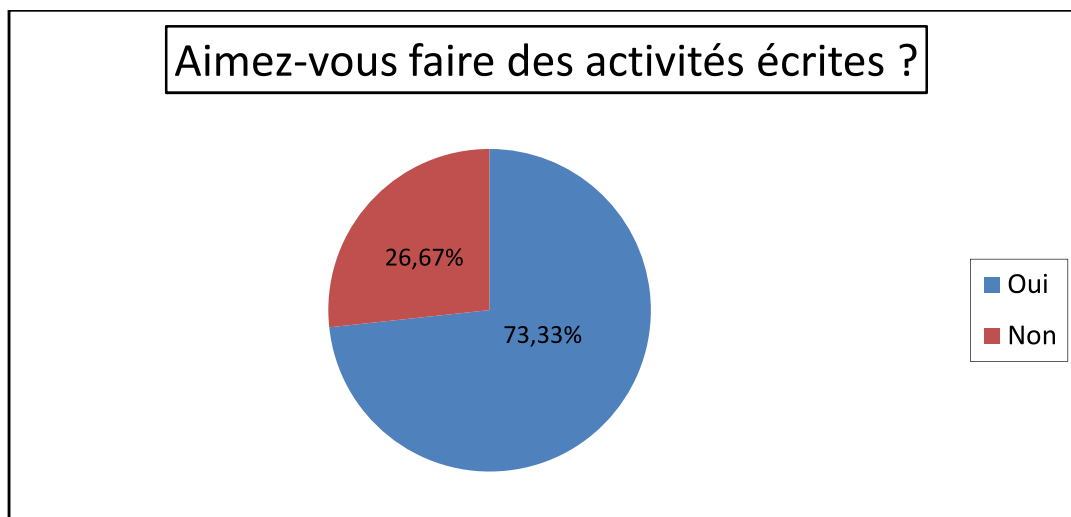
Réponses	Fréquence	Pourcentage
Activités écrites	16	53,33 %
Activités orales	14	46,67 %



A la lecture des résultats graphiques, il apparaît que 53,33 % des élèves préfèrent les activités écrites, contre 47,67 % des élèves qui préfèrent les activités orales.

Question: Aimez-vous faire des activités écrites ? Pourquoi ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	22	73,33 %
Non	8	26,67 %



Il ressort de ce graphique que 73,33 % d'élèves répondent « oui ».

Les raisons des 22 élèves sont : « j'aime écrire. Pour moi c'est une façon de m'exprimer et de m'évader ». Et toujours dans le même contexte: « Cela me permet de m'extérioriser ».

Concernant les 08 élèves qui n'aiment pas les activités écrites ils répondent à la question pourquoi en disant :

-élève01 : « ça demande beaucoup de réflexion et de temps ».

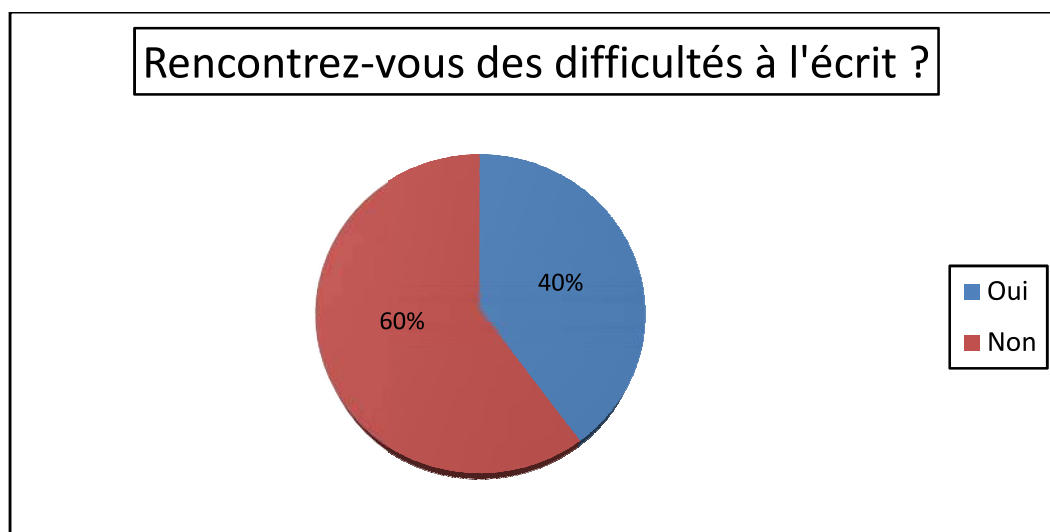
-élève02 : « je n'aime pas écrire tout simplement ».

-élève03 : « je trouve des difficultés en conjugaison ».

A partir de ces réponses nous pouvons constater que les élèves n'aiment pas les activités écrites, soit parce qu'ils considèrent cette activité comme étant une activité complexe, soit parce qu'ils trouvent des difficultés à l'écrit.

Question : Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	12	40 %
Non	18	60 %



Presque la moitié des élèves, 40 % rencontrent des difficultés à l'écrit.

La question pourquoi nous a permis de savoir quelles sont les raisons qui rendent cette évaluation difficile, voici quelques causes avancées par les apprenants :

- élève 1 : « *je ne fais pas attention aux fautes à cause de l'abréviation* ».
- élève 2 : « *parce que parfois, je trouve des difficultés en conjugaison et en grammaire* ».
- élève 3 : « *fautes d'orthographe* ».

Nous remarquons les difficultés que rencontrent les élèves à l'écrit sont liées aux erreurs de langue.

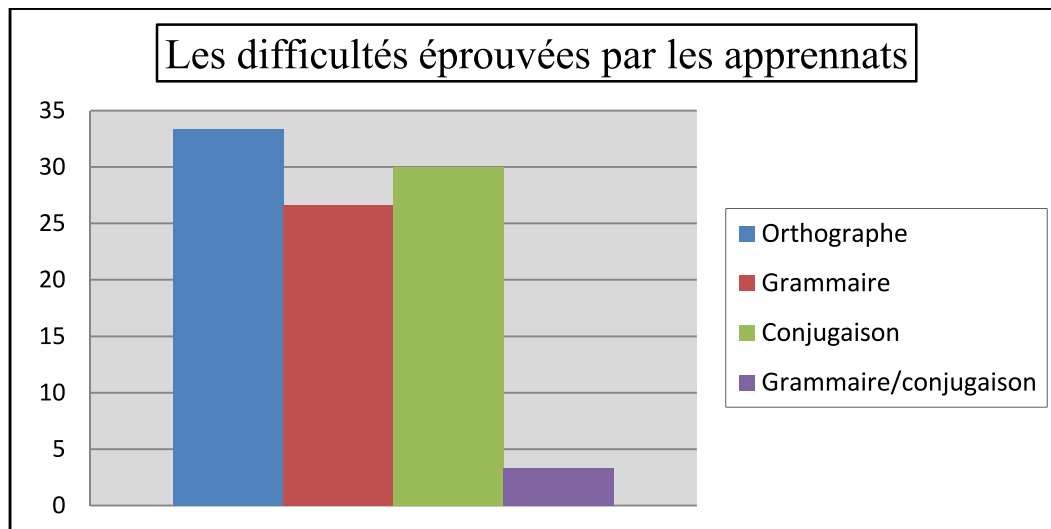
Un peu plus de la moitié de nos sujets enquêtés soit 60 % d'élèves, affirment qu'ils ne rencontrent aucune difficulté à l'écrit. Ils répondent à la question pourquoi en disant :

- élève 1 : « *parce que j'écris beaucoup et quand je rencontre une difficulté, je dis à papa comment s'écrit* ».
- élève 2 : « *je lis souvent et quand je rencontre une difficulté je consulte le dictionnaire* ».

A travers ces réponses, nous remarquons que la majorité de nos sujets enquêtés ne nient pas le fait qu'ils rencontrent des difficultés avec le monde de l'écrit, mais qu'ils font du mieux qu'ils peuvent pour s'améliorer dans cette activité.

Question : Rencontrez-vous plus de difficultés en : Orthographe/grammaire/conjugaison

Difficulté	Fréquence	Pourcentage
Orthographe	10	33,33 %
Grammaire	8	26,67 %
Conjugaison	9	30 %
Grammaire/conjugaison	1	3,33 %



Nous tenons à signaler que 2 de nos sujets enquêtés n'ont pas mentionné leurs difficultés.

Tous nos apprenants, reconnaissent qu'ils commettent des erreurs à l'écrit et les raisons sont multiples : erreurs d'ordre orthographiques, grammaticale, erreurs de conjugaisons. Autrement dit, tous nos élèves éprouvent des difficultés sur tous les plans.

2. Analyse des erreurs dans les productions écrites

A partir d'une lecture première des copies d'examens, nous avons constaté que chaque rédaction contient des erreurs variées (environ 15 erreurs par rédaction).

En outre, une lecture globale et rigoureuse des copies d'examens nous a permis, encore une fois, de constater que nos apprenants éprouvent des difficultés sur tous les niveaux : morphosyntaxique, lexico-sémantique et phonologique.

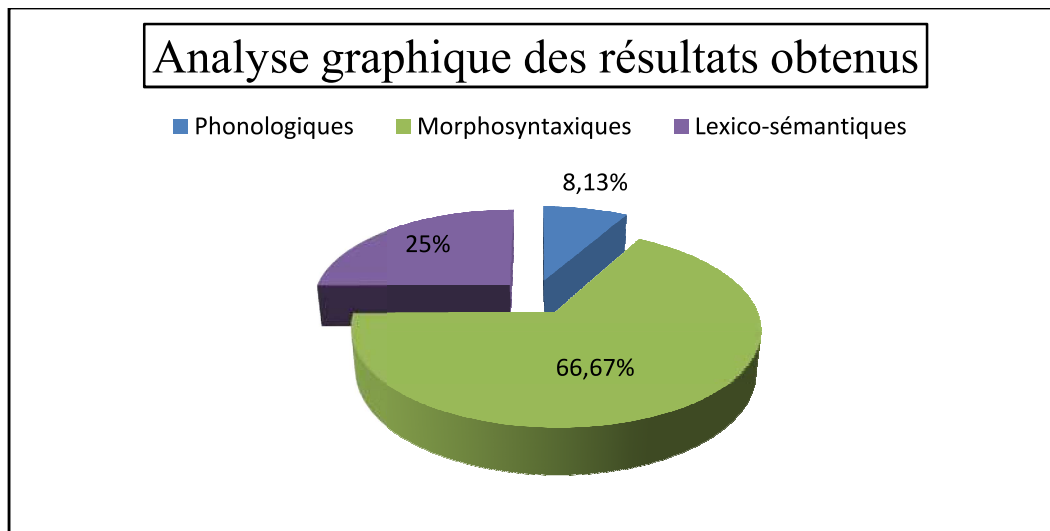
Dans notre travail, nous procédons à une analyse des erreurs d'apprenants de FLE, en prenant en compte des éléments quantitatifs et qualitatifs offert par cette analyse, dans le but de décrire et d'expliquer les erreurs des apprenants de façon systématique autant que possible, pour apporter de meilleurs résultats dans l'enseignement.

2.1.La répartition des erreurs dans les productions écrites selon leurs fréquences d'apparitions

Après l'analyse des productions écrites, 480 erreurs ont pu être recueillies. La répartition par niveau d'analyse et type d'erreurs est la suivante :

2.1.1. La répartition des erreurs selon le niveau d'analyse :

Erreur	Phonologiques	Morphosyntaxiques	Lexico-sémantiques	Total
Nombre	39	320	121	480
Pourcentage	8,13%	66,67%	25%	100 %



Il résulte, de l'analyse quantitative des données que la plupart des erreurs sont de niveau morphosyntaxique¹. Les erreurs de niveau lexico-sémantiques sont classées en deuxième position avec un taux de 25% de l'ensemble des erreurs relevées.

Nous pouvons également constater que les erreurs phonologiques² sont relativement rares.

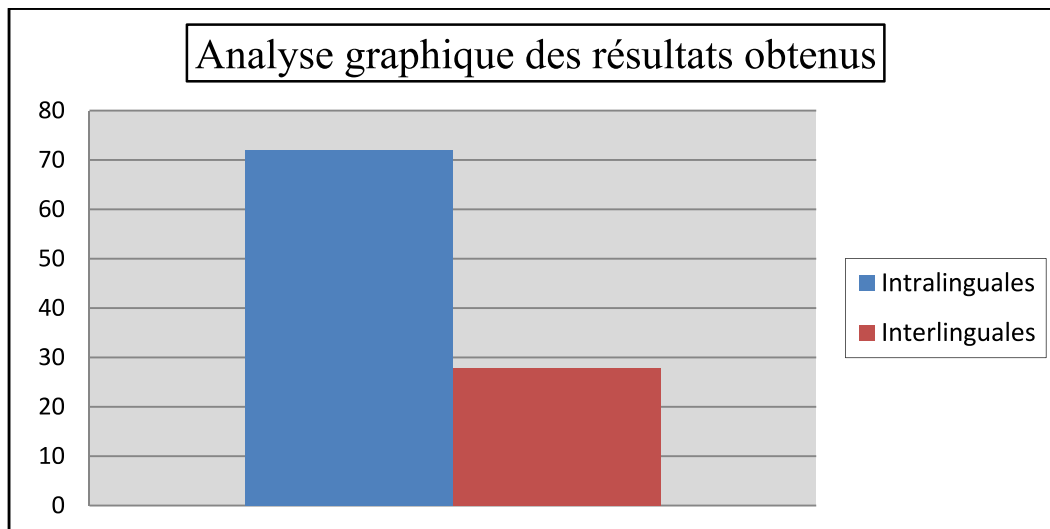
2.1.2. La répartition des erreurs selon le type d'erreurs

Sur les 480 constructions erronées relevées, nous avons dégagé 346 erreurs intralinguales et 134 erreurs interlinguales. La répartition des erreurs est la suivante :

Erreurs	Intralinguales	Interlinguales	Total
Nombre	346	134	480
Pourcentage	72,08%	27,92%	100 %

¹ Il s'agit de 66,67% de l'ensemble des erreurs, les erreurs morphologique étant les plus importantes.

² Il s'agit de 8,13% de l'ensemble des erreurs. Ce sont des erreurs de prononciation.



De la lecture de ce graphe nous constatons une nette différence et une augmentation dans le nombre des erreurs intralinguales qui occupent 72,08% de l'ensemble des erreurs ; tandis que les erreurs interlinguales ne présente que 27,92% du total. Ces chiffres nous indiquent que la plupart des erreurs commises sont dues à l'ignorance des règles de la langue française en question.

2.2. Classement et explication des erreurs

N° Phrases	Identification de l'erreur	Niveau d'analyse de l'erreur			Type de l'erreur		Correction de l'erreur	Explication des erreurs
		Phonologique	Morphosyntaxique	Lexico-sémantique	Interlinguale	Intralinguale		
P1	Le 08 Mai 1945, est considéré <u>er</u> (...).		×			×	Le 08 Mai 1945, est considéré (...).	Erreur d'accord. L'apprenant a substitué un infinitif à un participe passé.
P2	(...) ils ont tu <u>er</u> (...).		×			×	(...) ils ont tué (...).	
P3	(...) cette date ajou <u>er</u> un grand rôle (...).		×			×	(...) cette date a joué un grand rôle (...).	
P4	Les pertes <u>humains</u>		×			×	Les pertes humaines.	Erreur de type féminin au lieu du masculin due à un accord erroné. L'apprenant a oublié d'ajouter un « e » muet.

P5	Les événements du 8 Mai ont contribu <u>és</u> (...).		×			×	Les événements du 8 Mai ont contribué (...).	Le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde jamais avec le sujet : il est invariable si aucun complément d'objet direct (COD) ne le précède.
P6	Ils ont tu <u>és</u> pas mal de gens.		×			×	Ils ont tué pas mal de gens.	
P7	Après la victoire (...), les Algériens <u>ont</u> sorti pour fêter (...).		×			×	Après la victoire (...), les Algériens sont sortis pour fêter (...).	L'apprenant a confondu l'auxiliaire « avoir » avec l'auxiliaire « être ».
P8	(...) parce qu'ils <u>sont</u> participé.		×			×	(...) parce qu'ils ont participé.	
P9	(...) non respect des colonisateurs <u>a</u> leurs promesses.		×			×	(...) non respect des colonisateurs à leurs promesses.	Confusion entre la préposition « à » et « a » qui est un verbe (avoir), conjugué à la 3 ^{ème} personne du singulier.
P10	Suite à <u>cette</u> événement (...).		×			×	Suite à cet événement (...).	Confusion entre la forme masculin de l'adjectif démonstratif « cet » et féminin « cette ».

P11	(...) sur tous les morts du génocide du 8 mai.			×	×		De tous les morts du génocide du 8 mai.	La préposition « sur » recouvre les mêmes fonctions que remplissent son équivalente arabe [على]. Cela devient une source d'erreurs.
P12	Cela a engondré .	×			×		Cela a engendré.	Erreur due à une prononciation erronée. L'apprenant a prononcé [ɔ̃] au lieu de [ɛ̃] cela s'explique par le fait que les voyelles nasales n'existe qu'en français.
P13	(...) ont monti .				×		(...) ont menti.	
P14	(...) l' indipendance (...).	×			×		(...) l'indépendance(...).	Erreur due à une prononciation erronée. Confusion entre [e] voyelle antérieure mi-fermée et [i] voyelle antérieure fermée.
P15	(...) engendré la colire (...).	×			×		(...) engendré la colère (...)	
P16	(...) coté bretale .	×			×		(...) coté brutal (...).	Erreur due à une prononciation erronée. Confusion entre [y] voyelle antérieure labialisée et [e] caduc.
P17	(...) ont sourtout (...).	×			×		(...) ont surtout (...).	Erreur due à une prononciation erronée. Confusion entre [ɔ] voyelle postérieure mi-ouverte et [u] voyelle postérieure fermée.
P18	Dans l'Algérie (...).			×	×		En Algérie (...).	Il y a une non maîtrise de la règle grammaticale qui consiste à mettre la préposition « en » devant les lieux géographiques.

P19	9 ans plustard.	×			×	9 ans plus tard.	Erreur de segmentation qui témoigne d'une difficulté à analyser le continuum sonore dans ses correspondances avec la chaîne parlée.
P20	(...) un mal entendu entre l'Algérie et la France.	×			×	(...) un malentendu entre l'Algérie et la France.	
P21	C'est apratir de ce jour là.	×			×	C'est à partir de ce jour là.	
P22	En suite (...) en fin.	×			×	Ensuite (...) enfin.	
P23	On voix les femmes.			×	×	On voit les femmes.	Erreurs de confusion entre l'homophone « voix » et « voit ». C'est deux unités lexicales ont une même forme phonique mais elles se différencient par leur sens et leur orthographe.
P24	(...) après peux de temps.			×	×	(...) après peu de temps.	Confusion entre « peu » qui est un adverbe de quantité et « peux » la 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} personne du singulier du verbe « pouvoir ».
P25	(...) en demandant leurs droits dévorier par les Français.			×	×	(...) en demandant leurs droits violer par les Français.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot « adʃən » en kabyle et celui de la langue française.
P26	(...) frapper des coups de feu.			×	×	(...) tirer des coups de feu.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot « iwut » en kabyle et « ضرب » en arabe et celui de la langue française.

P27	C'était le jour ou de nombreux (...).		×			×	C'était le jour où de nombreux (...).	L'apprenant a utilisé « ou » qui est une conjonction de coordination, introduisant un choix entre deux termes au lieu de « où » qui est un pronom relatif qui introduit une proposition relative indiquant un lieu ou un temps.
P28	(...) des plans infaibles pour déclencher la guerre (...).		×			×	(...) des plans impressionnants pour déclencher la guerre.	Erreur de généralisation. L'apprenant a ajouté le préfixe « in » au mot « faible » croyant ainsi créer son contraire.
P29	(...) pour déclarer la guerre de l'occupant français.		×			×	(...) pour déclarer la guerre à l'occupant français.	L'apprenant a substitué les prépositions « à » et « de » dues à une méconnaissance des valeurs sémantiques
P30	Se qui engendra (...).		×			×	Ce qui engendra (...).	L'apprenant a confondu « ce » qui est un déterminant/ pronom démonstratif avec « se » qui est un pronom réfléchi.
P31	Le joie se transforma (...).			×		×	La joie se transforma.	Manque d'équivalence en matière de genre entre le kabyle/arabe et le français. En kabyle le mot « joie » est masculin «elfar7 » et aussi en arabe « الفرح ».

P31	Les français ils étaient (...).		×			×	Les Français étaient.	Cette structure contient deux sujets donc il y a redondance de sujet ce qui rend la phrase incorrecte.
P32	Les Français eux ont promis (...).		×			×	Les Français ont promis.	
P33	Les manifestations du 08 Mai était (...)		×			×	Les manifestations du 08 Mai étaient.	Problème au niveau de l'accord entre le sujet et le verbe. Nous remarquons que le sujet est au pluriel alors que le verbe est au singulier. Le verbe s'accorde en genre et en personne avec son sujet.
P34	Les Algériens veut rendre (...).		×			×	Les Algériens veulent rendre.	
P35	(...) ont était battue, tuaient, ils était sous (...) des droits négligai ent.		×			×	(...) ont été battu, tué, ils étaient sous (...) des droits négligés.	L'apprenant fait une confusion entre les temps et les modes, il ignore la forme que peut prendre le verbe dans la phrase.
P36	(...) pour ce manifestaient .		×			×	(...) pour se manifester.	

P37	Quand les Algériens sortaient de <u>leur</u> maisons.		×			×	Quand les Algériens sortaient de leurs maisons.	L'apprenant a confondu entre « leur » qui est un déterminant possessif indiquant un seul et unique objet partagé en commun et « leurs » qui est aussi un déterminant possessif mais qui est utilisé lorsqu'il y a plusieurs possesseurs ayant différents objets.
P38	(...) de reprendre <u>leurs</u> liberté dans <u>leurs</u> pays.		×			×	(...) de reprendre leur liberté dans leur pays	
P39	(...) il ont pas voulu (...)		×			×	(...) il n'ont pas voulu.	L'élève n'a pas respecté la règle de la négation. Nous remarquons qu'il y a omissions de « ne ». L'apprenant a utilisé le registre familier qu'on évite d'employer dans les écrits dont la syntaxe n'est pas respectée.
P40	Des scènes <u>afreuses</u> .			×		×	Des scènes affreuses.	Erreurs de langage par altération de mot due à une méconnaissance de l'écriture de certains mots (barbarisme).
P41	(...) et de <u>blesé</u> .			×		×	(...) et de blessés.	
P42	Tout <u>d'abbord</u>			×		×	Tout d'abord	
P43	Afin de <u>combatre</u> .			×		×	Afin de combattre.	
P44	la <u>soife</u> .			×		×	La soiffe.	
P45	Une cause pour <u>la</u> déclenchement de la guerre.		×			×	Une cause pour le déclenchement de la guerre.	Il y a un problème de détermination du genre. La structure morphologique en français n'est pas apte à déterminer le genre des mots c'est pourquoi que nous ne trouvons pas d'accord entre le nom et le déterminant.
P46	La guerre se déclara <u>la</u> 1 ^{er} novembre 1954.		×			×	La guerre se déclara le 1 ^{er} novembre 1954.	

P47	Le 08 mai 1945 et une date (...).		×		×	Le 08 mai 1945 est une date (...).	L'apprenant a confondu entre « et » une conjonction de coordination est un verbe (être), conjugué à la 3 ^{ème} personne du singulier.
P48	La f rance n'a pas tenu (...)		×		×	La France n'a pas tenu (...).	L'usage de la minuscule à la place de la majuscule. Les noms de pays sont des noms propres et s'écrivent avec une majuscule
P49	L' a lgérie (...)		×		×	L'Algérie (...).	
P50	(...) la franc es orte de l'Algérie.			×	×	L'Algérie recouvre son indépendance.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot « تخرج » en arabe et « atefagh » en kabyle et celui de la langue française.
P51	(...) ont fait naître au peuple algérien.		×		×	(...) ont fait naître chez le peuple algérien.	L'apprenant a substitué la préposition « chez » par la préposition « au ». Cette substitution peut être justifiée par l'influence de la règle qui commande la phrase dans la langue source.
P52	Les Algériens sortis (...).			×	×	Les Algériens sont sortis (...).	En arabe, l'auxiliaire être n'existe pas. Pour former des phrases verbales simples, il suffit de juxtaposer le sujet (Les Algériens) dont on parle et l'information (sortis), le concernant.

Conclusion :

Nous avons constaté à travers l'expérimentation que nous avons menés, et les résultats obtenus, que les apprenants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage du FLE. Ces difficultés sont observées au niveau de l'apparition des erreurs qui sont dues, entre autre, aux : interférences interlinguales, ou linguistiques, et qui sont liées dans leur majorité aux transferts négatifs des structures de la langue arabe et ou kabyle ; les interférences intralinguales, ces dernières sont dues à une confusion entre les règles du même système

-Chapitre III-

Proposition de remédiations didactiques

Introduction

Cette dernière partie de notre mémoire est consacré à la proposition d'un bon nombre d'activité pédagogique. Ces activités ont été conçues à partir des erreurs récurrentes que nous avons analysées (cf. Classement et explication des erreurs). Nous avons aussi, élaboré, un cours de remédiation didactique qui donne priorité aux erreurs les plus récurrentes.

1. La remédiation

La remédiation est une aide de l'enseignant qui permet aux apprenants de revenir sur ce qui qu'ils n'ont pas compris et d'acquérir les compétences qu'ils n'ont pas acquises complètement. Autrement dit, la remédiation est une sorte d'aboutissement du processus d'évaluation. Elle est déterminante dans la construction des apprentissages.

2. Stratégie pour la mise en œuvre d'activités de remédiation

Il est important, lors d'une activité de remédiation à l'écrit, de partir d'un texte, quel qu'en soit le type, pour proposer aux apprenants de comprendre, d'analyser et de corriger tous les types d'erreurs.

Le travail de remédiation ne portera que sur un type d'erreurs à la fois et les textes utilisés en remédiation peuvent être les textes fautifs des apprenants, en prenant soin de rendre le texte anonyme.

Pour mettre une séance de remédiation, voici quelques stratégies que nous proposons :

2.1. Le traitement des erreurs relatives à la forme

C'est la phase pendant laquelle nous procédons à la correction des erreurs lexicosémantique, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison. Pour cela nous devons :

- Choisir, parmi les catégories d'erreurs dans un tableau lors de la correction des copies, les erreurs les plus récurrentes.
- Élaborer un support que nous exploiterons en vue de faire ressortir ou rappeler par les apprenants les règles de fonctionnement de la langue.
- Amener les apprenants à produire des exemples dans lesquels ils pourront employer correctement les notions corrigées.

2.2. L'explication et le traitement du sujet

Il s'agit ici de revenir sur la compréhension du sujet. Pour cela, nous pouvons :

- Faire lire le sujet écrit au tableau par les apprenants.
- Rappeler les critères de l'évaluation.
- Amener les apprenants à faire ressortir les habiletés que la consigne du sujet les invite à développer.
- Faire développer ces habiletés par les apprenants.
- Amener les apprenants à élaborer la production écrite attendue.

2.3. L'aide individuelle à apporter aux apprenants

C'est la correction individuelle qui consiste à aider un apprenant à corriger les erreurs qui lui sont propres. Pour cela ; nous pouvons :

- Relever les aspects positifs de la production de l'apprenant et les valoriser.
- Faire identifier les erreurs personnelles qu'il a commises et leurs sources mais aussi et surtout les faire corriger.
- Proposer à l'apprenant des exercices de renforcement pour déceler les points positifs.

3. Quelles activités de remédiation proposer aux apprenants

En guide d'activités de remédiation, afin de compléter les cours de FLE, nous pouvons :

- Proposer des phrases ou des paragraphes en désordre à remettre en texte.
- Proposer des textes non ponctués et écrits sans majuscules.
- Demander à l'élève de s'auto-corriger, l'enseignant lors de cette activité aide les apprenants en leur posant des questions.
- Pour aider à la correction des erreurs morphosyntaxiques, nous pouvons proposer aux apprenants un texte où tous les mots-outils ont été supprimés par exemple, s'il s'agit de travailler sur des problèmes liés aux déterminants et prépositions.

Faire de même avec les verbes à conjuguer au passé (imparfait/passe composé)...

- Proposer des activités visant à développer la conscience phonologique régulièrement et systématiquement : nous pouvons proposer un texte communicatif dans lequel nous demanderons de souligner les graphies qui correspondent à tel et tel son.

4. Activités relatives à l'élaboration des critères d'évaluation

Exercice 1

Conjuguiez les verbes entre parenthèses au temps qui convient :

Extrait 1 :

Il n'est resté à Jean Valjean qu'une sœur plus âgée que lui, veuve, avec sept enfants, filles et garçons. Cette sœur (**élever**) Jean Valjean, et tant qu'elle (**avoir**) son mari. Elle (**loger**) et (**nourrir**) son jeune frère. Le mari (**mourir**). Jean Valjean (**venir**) d'atteindre sa vingt-cinquième année. Il (remplacer) le père, et (**soutenir**) à son tour la sœur qui l'(**élever**).

Extrait 2 :

Il arriva qu'un hiver fut rude. Jean Valjean n'avait pas de travail. La famille n'(**avoir**) pas de pain. Pas de pain et sept enfants.

Un dimanche soir, Maulbert, boulanger, se (**disposer**) à se coucher, lorsqu'il (**entendre**) un coup violent dans la devanture grillée et vitrée de sa boutique. Il (**arriver**) à temps pour voir un bras passé à travers un trou fait d'un coup de poing dans la grille et dans la vitre. Le bras (**saisir**) un pain et l'(**emporter**). Maubert (**sortir**) en hâte ; le voleur s'(**enfuir**) à toutes jambes ; Maubert (**courir**) après lui et l'(**arrêter**). Le voleur (**jeter**) le pain, mais il (**avoir**) encore le bras ensanglanté. C'(**être**) Jean Valjean. Ceci se (**passer**) en 1795. Jean Valjean (**être**) déclaré coupable.

Extrait 3 :

Il y (**avoir**) dans la civilisation des moments de malheur redoutables ; ce sont ces moments où la pénalité (**prononcer**) un naufrage. Quel minute funèbre que celle où la société s'(**éloigner**) et (**consommer**) l'irréparable abandon d'un être pensant ! Jean Valjean (**être condamner**) à cinq ans de galère.

Victor Hugo, *les misérables*.

Exercice 2

Accorde le participe passé dans les phrases suivantes :

- J'avais (**recueillir**) ses dernières volontés.
- Les trois toiles qu'il a (**acheter**) sont très belles.
- La séance de la Bourse s'est (**clôturer**) sur une baisse très importante.
- La directrice s'était (**réserver**) le petit salon.
- Tout s'était passé comme il l'avait (**prévoir**).
- De père en fils, les Dupont s'étaient (**succéder**) à la tête de ce magasin.
- Quels efforts avez-vous (**faire**) ?
- Vous avez (**laisser**) passer trop de temps avant de vous mettre au travail.
- Dès qu'elle se fut (**apercevoir**) de son erreur, elle changea d'attitude.
- Elles se sont (**voir**) jeter à la porte.

Exercice 3

Complétez ces phrases avec le bon homophone « ou » ou « où » :

- désirez-vous passer la soirée ? au théâtre au cinéma ?
- J'ai acheté la maison je suis né.
- Au cas il n'y aurait personne à la maison, viens me rejoindre à la piscine au stade.
- avez-vous acheté ce billet, au guichet dans une agence de voyage ?

Exercice 4

Les phrases suivantes sont incorrectes ; corrigeons-les :

- C'est le garçon que je t'ai parlé hier.
- La radio est une distraction que beaucoup de monde occupe son temps libre avec.
- C'est un carrefour qu'il faut se méfier.
- Le clair de lune dont il s'intéresse le rend mélancolique.
- La grammaire et le dictionnaire sont des instruments qu'on ne peut travailler sans.
- Nous parlions des événements dont la ville souffrait d'eux.
- Les pierres précieuses dont vous êtes attachée brillent de tous leurs feux.
- Voilà une chose à qui je n'avais pas pensé.

Exercice 5

Dans le texte ci-dessous, relevez tous les mots incorrects et corrigez-les :

La pièce est bonne, canfortable, et l'on épreuve en y entrent je ne sais quel sentiment de bienetre qu'augmentent encore le bruit de vent est les torrents de pluie ruisselant aux gouttières. En se croirait dans un nid bien chod, touten haut d'un grand arbre. Pour le moment, le ned est vide. Le matre du logis n'est pas là ; met on sent qu'il va rontrer bientôt, et tous chez loui a l'ir du l'atteindre. Sur un bon foeux couvert une poutite marméte bout tranquillement avec un murmire de satisfacssion.

Alphonse Daudet, *Contes du lundi*

Exercice 6

« Leur » et « Leurs ». Cherchez l'erreur dans les phrases suivantes :

- Il leur recommande de suivre cette formation.
- Signifiez-leurs qu'ils sont renvoyés.
- Expliquez-leurs le fonctionnement de la machine.
- Leurs performances sont en baisse.
- Il leurs manque juste un peu de tonus pour être les meilleurs.
- Il leur demande de déplacer leur véhicule.
- Le vendeur leurs propose divers abonnements.
- Il ne leurs reste plus qu'à signer la convention.
- Ils acceptent avec gratitude la récompense qu'on leur remet.
- Je ne comprends pas leur scrupules.

5. Cours de remédiation aux erreurs des apprenants de FLE

Discipline : français (français langue étrangère).

Public cible

- Niveau baccalauréat (3^{ème} AS langue étrangère).
- Age : entre 17 ans et 20 ans.
- Langue maternelle : kabyle.
- Langue seconde : français.

Objectif général

Remise à niveau des compétences linguistiques en français des apprenants kabylophones pratiquant le français par la remédiation aux erreurs récurrentes.

Résumé du contenu

Suite au dépouillement de centaines de copies d'apprenants de FLE, un corpus d'erreurs récurrentes a pu être établi.

Plan du cours

Après un test d'évaluation (rédaction en une heure d'un texte de type argumentatif), établissement d'une grille d'évaluation individuelle qui orientera l'apprenant vers une stratégie de remédiation individualisée.

Le plan du cours suit le classement des erreurs récurrentes, chaque compétence non acquise renvoie à un corpus d'erreurs, à une fiche théorique et à une batterie d'exercices.

Grille d'évaluation individuelle

Compétences phrastiques	-	+	+	+
Pertinence du vocabulaire.		-		+
Utilisation abusive de mots passe partout.				
Erreur de genre.				
Confusion.				
Orthographe d'usage non maîtrisée.				
Erreurs d'accords :				

en genre et en nombre dans le G.N.				
en genre et en nombre dans le G.V.				
Omission de la reprise du sujet en phrase longue				
Redondance du sujet en phrase longue				
Omission du complément essentiel en phrase longue après proposition incise				
Structure d'une relative				
Coordination				
Homonymie				
Orthographe non fixée				
Accord des participes passés				
Tendance à pronominaliser				
Confusion des modes				
Confusion des temps				
Emploi inadéquat des prépositions				
Absence de majuscule				
Préfixe/suffixe				
Négation				
Interférences phoniques				
Omission des auxiliaires				
Calque sur la langue kabyle/arabe				

Conclusion

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction, ce dernier chapitre de notre mémoire a été consacré à l'élaboration d'un certain nombre d'activités de remédiations qui pourraient être appliquées en cours de FLE aux niveaux intermédiaire et avancé.

Tous en nous focalisons sur les erreurs les plus récurrentes d'apprenants, nous avons élaboré un cours de remédiation, mais qui par manque de temps nous ne l'avons pas présenté.

Conclusion générale

L'analyse des erreurs constitue l'un des principaux supports de l'enseignement des langues étrangères car elle permet non seulement de déterminer le niveau de connaissance des apprenants mais aussi de donner une image claire des problèmes à traiter et incite à adopter un enseignement focalisé.

Le corpus des copies d'élèves que nous avons analysé a montré que la maîtrise de l'écriture correcte n'est pas acquise par la plupart des apprenants en fin de cycle secondaire. En effet, nous sommes arrivés à un résultat qui montre que la plupart de nos apprenants éprouvent des difficultés sur tous les niveaux de la langue française.

Au cours de notre étude, nous avons fondé notre typologie d'erreurs, sur les problèmes relevés dans le corpus de productions écrites et nous l'avons illustrée avec des exemples concrets tirés des écrits d'apprenant. Étant donné le volume de notre corpus d'observation, nous n'avons probablement pas assez exploité ses richesses et les occasions d'analyse d'erreurs qu'il offre.

En outre, nous avons vu qu'essayer de décrire les erreurs récurrentes dans les productions d'apprenants, de les expliquer, de trouver leur source dans la mesure du possible sont les éléments importants du travail de correction de la part de l'enseignant.

L'enseignement ne doit pas être centré exclusivement sur la langue cible, mais sur les productions discursives des apprenants en situation de communication. Cela permet ainsi de prendre en compte à la fois les divers types d'interactions dans le discours, et les différents niveaux de compétences linguistiques et communicatives en cours d'acquisition.

Les erreurs que nous avons répertoriées peuvent être utilisées pour proposer quelques pistes didactiques pour l'élaboration d'un certain type d'activités de remédiation et d'établir des démarches de correction phonologique, morphosyntaxique et lexico-sémantique susceptibles de donner lieu à des prolongements et améliorations en fonction des besoins et des particularités d'un public concerné.

Notre conclusion actuelle va dans le sens d'affirmer notre première hypothèse qui stipule que dans l'apprentissage de la langue française, les apprenants laissent apparaître inconsciemment dans leurs productions écrites quelques propriétés du système langagier maternel. En effet, l'élocution en langue française connaît des déformations quand l'apprenant transpose en français une structure étrangère différente de celle de la langue française.

C'est pourquoi Abderrezak AMARA soutient que : « *au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, les habitudes de la langue maternelle exercent une influence sur l'acquisition de nouvelles règles et de nouvelles façons d'exprimer de la langue cible, l'apprenant commet alors des erreurs dites « erreurs d'interférence »*¹.

L'hypothèse qui stipule que la langue française, comporte beaucoup de normes et d'exceptions grammaticales et repose sur une syntaxe complexe qui conduit les apprenants à commettre des erreurs à l'écrit, nous semble totalement fiable, car d'après nos remarques nous avons noté que beaucoup de lacunes sont dérivatifs de la langue cible propre et qui dans la plupart des cas sont dues à la complexité interne de la langue française.

Les résultats de ces analyses empiriques nous ont permis à la fin de proposer quelques pistes didactiques pour l'élaboration d'un certain type d'activités de remédiations. Nos suggestions d'activités didactiques n'englobent certainement pas tous les types d'erreurs que nous avons recensés par notre typologie, mais elles ouvrent d'autres pistes à la réflexion didactique et sont en tout cas susceptibles de donner lieu à des prolongements et améliorations en fonction des besoins et des particularités d'un public concerné.

¹ Abderrezak AMARA, *Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français*, *Insaniyat / إنسانيات*, 14-15, 2001, mis en ligne le 31 janvier 2012. URL : <http://insaniyat.revues.org/9658> (consulté le 13 juin 2015).

Références bibliographiques

Ouvrages

- A. BLANCHET et A. GOTMAN, *l'enquête et ses méthodes : L'entretien*, édition : Nathan, Paris, 1992.
- A.LEHMANN, F. M. BERTHET, *Introduction à la lexicologie: sémantique et morphologie*, Nathan, 2000.
- CHERIGUEN Fodil, *les mots des uns et des autres, le français au contact de l'arabe et du berbère*, CASBAH éd, Alger, 2002.
- CORNAIRE, Claudette et Patricia Mary RAYMOND. *La Production Ecrite*. Paris: Clé International, 1999.
- DABENE, Michel. *L'Adulte et l'Ecriture – Contributions à une Didactique de l'Ecrite en Langue Maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université, 1987.
- GERMAIN, Claude & Raymond Le Blanc. « La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition », *Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes*. Belgique : De Boeck Université, 1988.
- H. BESSE et R. PORQUIER, *Grammaires et didactiques des langues*, édition : Didier, Paris, 1991.
- J.J.GUMPERZ, *sociolinguistique interactionnelle*, édition Harmattan, 1989.
- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, PUG, Grenoble, 2002.
- Jean-Pierre CUQ, *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Hachette, 1991.
- Jeans Louis. CALVET, 1996, *la sociolinguistique*, Ed. Presse universitaire de France, deuxième édition corrigée.
- Louis. Jeans. CALVET, *la sociolinguistique*, éditions Que sais-je ? Puf, 2011.
- Marie-Louise MOREAU, *Sociolinguistique : les concepts de base* Mardaga, 1996.
- PERGNIER, M, *Les anglicismes*. 1re édition. Paris: PUF, 1989.
- S.CORDER, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* In: *Langages*, 14e année, n°57, 1980.
- -S.P. CORDER, *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* In: *Langages*, 14e année, n°57, 1980.
- SEBAA R. *L'Algérie et la langue française : L'altérité parta gée*, Oran : Dar El Gharb. 2002.

- VIGNER Gérard, *Le français langue de scolarisation*, dans *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Didier Érudition, Paris, 1992.

Dictionnaires

- Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003.
- Du BOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.
- GALISSON, ROBERT et COSTE, DANIEL, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, 1976.
- Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008.
- *Le petit Robert de la langue française*, version numérique, 2015.

Sitographie

- <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH>
- http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm
- <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm>
- <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>
- <http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=6>
- <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/algerie-2Histoire.htm>
- <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2014/10/28/article.php?sid=170252&cid=41>
- <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf>
- http://www.researchgate.net/profile/MarieLaure_Barbier/publication/266035696_crire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches/links/54b526b60cf26833efd06f70.pdf
- http://www.researchgate.net/profile/Damien_Le_Gal/publication/270822268_Une_approche_sociodidactique_pour_des_curricula_adapts/links/54b584c20cf2318f0f99ed5d
- <http://insaniyat.revues.org/9658>

Table des matières

Table des matières

Sommaire

Introduction générale

Introduction	1
Problématique.....	1
Hypothèses de travail	2
Objectif de travail.....	2
Délimitation du sujet de recherche.....	2
Plan de travail.....	3

Première partie : Cadrage théorique

Chapitre I : Langue(s) en contact et enseignement/apprentissage du français en Algérie

Introduction	5
1. Définition de quelques notions de base.....	5
1.1. Contact de langues	5
1.2. L'interférence	6
1.3. L'emprunt.....	7
1.4. Alternance codique.....	8
1.5. Le calque	9
1.6. Le bilinguisme.....	9
1.7. La langue native L1 (langue maternelle).....	10
1.8. La langue cible L2.....	11
1.9. La langue étrangère	11
1.10. La langue seconde	12
2. Les langues en Algérie : entre statuts officiels et pratiques sociales.....	13
2.1. Le berbère.....	14
2.2. L'arabe populaire	16

2.3. L'arabe classique	16
2.4. Le Français	18
3. L'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne :	19
3.1. Chronologie des réformes scolaire en Algérie :	19
3.1.1. L'enseignement du français à l'école algérienne pendant l'ère coloniale	19
3.1.2. L'enseignement du français à l'école algérienne après l'indépendance et jusqu'au années 1990	20
3.1.3. L'enseignement du français à l'école algérienne face aux nouvelles réformes (2000- aujourd'hui)	21
3.2. Présentation du volume horaire consacré à l'enseignement de la langue française dans les trois cycles (primaire, CEM et lycée).....	23
3.3. Profil de sortie pour le cursus.....	23
3.3.1. Cycle Primaire	23
3.3.2. Cycle du Collège	23
3.3.3. Cycle Secondaire.....	23
4. Finalités et objectifs de l'enseignement du français au secondaire (3AS) :.....	24
4.1. Finalités de l'enseignement du français en 3AS	24
4.2. Objectifs de l'enseignement du français en 3AS	24
4.2.1. Objectifs linguistiques et de communication	24
4.2.2. Objectifs méthodologiques/technologiques	24
4.2.3. Objectifs socio-culturels et socio-professionnels	25
Conclusion.....	25

Chapitre II : Enseignement/apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du FLE

Introduction :	26
1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite vu par les différentes méthodologies du FLE.....	26
1.1. Les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le monde :	26
1.1.1. La méthodologie traditionnelle	26
1.1.2. La méthodologie directe.....	27
1.1.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O)	27
1.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	28
1.1.5. L'approche communicative	29

1.2. Les méthodologies d’enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.....	29
1.2.1. La méthodologie traditionnelle	29
1.2.2. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	30
1.2.3. La méthodologie communicative	30
2. L’enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE.....	30
2.1. Qu’est-ce que la production écrite	30
2.2. Les processus cognitifs impliqués dans la production écrite	31
2.2.1. Le contexte (ou environnement) de la tâche :	32
2.2.2. La mémoire à long terme	32
2.2.3. Le processus d’écriture.....	32
2.2.3.1. La planification ou préécriture	32
2.2.3.2. La mise en texte ou l’écriture	32
2.2.3.3. La révision ou la post-écriture.....	33
3. Les difficultés d’écriture chez les apprenants de FLE	33
3.1. Difficultés linguistiques	34
3.2. Difficultés cognitifs.....	34
3.3. Difficultés socioculturelles.....	34
4. L’enseignement/apprentissage de la production écrite au secondaire (3AS).....	34
4.1. Les objets d’études	35
4.1.1. Texte et document historique	35
4.1.2. L’argumentation	35
4.1.2.1. Le débat d’idées	35
4.1.2.2. Le texte exhortatif (l’appel).....	35
4.1.3. La nouvelle fantastique	36
4.2. Les techniques d’expression écrites enseignées en 3AS :.....	36
4.2.1. La synthèse de documents.....	36
4.2.2. Le compte rendu critique.....	36
4.2.3. La lettre de motivation	36
Conclusion.....	37

Chapitre III : Caractérisation de la notion d’erreur dans la production écrite

Introduction	38
1. La notion d’erreur.....	38

1.1. Erreur et faute	38
1.1.1. Qu'est-ce que l'erreur.....	38
1.1.2. Qu'est-ce qu'une faute	39
1.2. Erreur et norme.....	39
1.3. Les catégories d'erreurs.....	40
1.3.1. Erreurs de performances.....	40
1.3.2. Erreurs de compétences.....	40
2. Le statut de l'erreur selon les différentes écoles	41
2.1. La conception du béhavioriste.....	41
2.2. La conception psycholinguistique.....	41
3. L'analyse des erreurs : à la croisée des approches	41
3.1. L'analyse contrastive.....	41
3.2. L'analyse d'erreurs.....	42
3.3. L'interlangue	43
4. Les types d'erreurs	44
4.1. Les erreurs interlinguales	44
4.2. Les erreurs intralinguales	45
Conclusion.....	45

Deuxième partie : Repères méthodologiques et analyse du corpus

Chapitre I : Présentation des repères méthodologiques

Introduction	46
1. Définition des repères méthodologiques utilisés dans le protocole d'enquête.....	46
1.1. Définition de l'enquête.....	46
1.1.1. Enquête qualitative	47
1.1.2. Enquête quantitative	47
1.2. Définition de l'échantillon	47
1.3. Définition du questionnaire	47
1.4. Définition du corpus.....	48
2. Protocole d'enquête.....	48
2.1. Présentation du terrain d'enquête	48
2.2.1. Justification du choix du terrain d'enquête :	48

2.2. Description de l'échantillon	48
2.2.1. Le profil des apprenants	48
2.2.2. Justification du choix de la population.....	50
2.3. Présentation du corpus	50
2.3.1. Le questionnaire	50
2.3.1.1. Description du questionnaire et déroulement de l'expérimentation :	50
2.3.1.2. Justification du choix du questionnaire.....	51
2.3.2. Le corpus écrit.....	51
2.3.2.1. Présentation du corpus écrit	51
2.3.2.2. L'exercice de production écrite proposé dans le sujet d'examen.....	51
2.3.2.3. Description des étapes d'analyse des erreurs dans les productions écrites	51
2.3.2.3.1. Première étape : analyse statistique.....	52
2.3.2.3.2. Deuxième étape : classement et explication des erreurs	52
A. Identification des erreurs	52
B. Description des erreurs	52
C. Niveau d'analyse	52
a. Niveau phonologique.....	52
b. Niveau morphosyntaxique.....	52
c. Niveau lexico-sémantique	52
D. Types d'erreurs.....	52
E. Correction des erreurs	53
F. Explication des erreurs.....	53
2.4. Activités de remédiation.....	53
2.5. Cours de remédiation	53
Conclusion.....	53

Chapitre II : Analyse du questionnaire et des productions écrites

Introduction	54
1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux élèves	54
1.1. Analyse des résultats selon l'identité des apprenants.....	54
1.1.1. La distribution des apprenants par rapport à l'âge	54
1.1.2. La distribution des apprenants selon le sexe	55
1.1.3. La distribution des apprenants le lieu de résidence.....	56

1.2. Analyse des résultats selon la pratique du français en dehors de la classe	56
1.3. Analyse du questionnaire selon la pratique du français dans la classe	62
2. Analyse des erreurs dans les productions écrites	66
2.1. La répartition des erreurs dans les productions écrites selon leurs fréquences d'apparitions	66
2.1.1. La répartition des erreurs selon le niveau d'analyse	67
2.1.2. La répartition des erreurs Selon le type d'erreurs	67
2.2. Classement et explication des erreurs	69
Conclusion :	77

Chapitre III : Proposition de remédiations didactiques

Introduction :	78
1. La remédiation.....	78
2. Stratégie pour la mise en œuvre d'activités de remédiation.....	78
2.1. Le traitement des erreurs relatives à la forme	78
2.2. L'explication et le traitement du sujet.....	79
2.3. L'aide individuelle à apporter aux apprenants	79
3. Quelles activités de remédiation proposer aux apprenants	79
4. Activités relatives à l'élaboration des critères d'évaluation.....	80
5. Cours de remédiation aux erreurs des apprenants de FLE	83
Conclusion.....	84

Conclusion générale	86
----------------------------------	----

Références bibliographiques	87
--	----

Table des matières

Annexes

Annexes

Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche universitaire, nous réalisons une enquête portant sur l'analyse des erreurs dans les productions écrites en langue française. Nous vous demandons donc de lire attentivement ce questionnaire et de répondre sincèrement aux questions en indiquant la ou les réponses qui conviennent.

Première partie : identité des apprenants.

- Nom :.....
- Prénom :.....
- Sexe : F M
- Lieu de résidence : ville campagne

Deuxième partie : pratique, motivation et apprentissage du français en dehors de la classe.

- Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?
Kabyle : Français : Arabe :
- Quelle langue parlez-vous le plus souvent dans la rue, avec vos ami(e)s ?
Kabyle : Français : Arabe :
- Selon vous, quelle est la plus belle langue ?
Kabyle : Français : Arabe :
Pourquoi ?.....
.....
.....
- Comment estimez-vous votre niveau en langue française ?
Faible : Moyen : Avancé :
- En quelle langue regardez-vous la télévision ?
Kabyle : Français : Arabe :
Pourquoi ?.....
.....
.....
- En général, quand vous écrivez un message, en quelle langue l'écrivez-vous ?
.....
.....

Troisième partie : pratique du français dans la classe.

- En cours de français faites-vous des activités écrites ?

Toujours : Souvent : Parfois : Jamais :

- Vous sentez-vous à l'aise plutôt dans les activités écrites ou orales ?

Activités écrites : Activités orales :

- Aimez-vous faire des activités écrites ?

Oui : Non :

Pourquoi ?.....
.....
.....

- Rencontrez-vous des difficultés à l'écrit ?

Oui : Non :

Pourquoi ?.....
.....
.....

- Rencontrez-vous plus de difficultés en :

Orthographe : Grammaire : Conjugaison :

Les productions écrites :

marqué l'histoire de ^{la} lutte armée en Algérie car ce fut l'une des principales causes de la déclaration de la guerre ~~à~~ l'occupant français.

3L.E

Tout d'abord, ça a permis aux Algériens de connaître le vrai visage de la France qui leur avait fait des promesses de liberté qu'elle n'avait pas tenus. En suite, ce sont ces événements qui ont fait naître au peuple algérien la soif de vengeance ce qui les a obstinés et déterminés à se battre jusqu'à la mort. En fin c'est grâce à tout ça, à ces événements qui ont eu pour conséquences des massacres inhumains qui ont engendré l'union et la solidarité du peuple afin de combattre les colons qui les exploitent sans merci et de reprendre leurs libertés dans leurs pays.

La guerre se déclara le 1^{er} Novembre 1954 et les Algériens ont finis par arriver à leurs

ses manifestations du 08 Mai était
une véritable cause de déclenchement
de la guerre entre la France et
l'Algérie.

lombes, et mettre au point des plans
infaillibles pour déclencher la guerre de
libération nationale.

et une lutte sans merci qui se suivit.
Les pertes humaines et dégâts matériels
furent de la plus haute importance.
Tous cela du au non-respect des coloni-
sateurs à leurs promesses de libération

Le génocide du 8
mai 1945.

Le 08 mai 1945, est considéré comme
l'événement principale du déclenchement
de la guerre de libération nationale
Algérienne. ^{en 1954} Cette date mar...

Algérienne. Se qui engendra chez les
colonisés une envie de vengeance et une
force incroyable de rébellion.

Suite à cette événements, la guerre
de libération nationale éclata le 1^{er}
novembre 1954, 9 ans plus tard, qui fut
mené avec succès.

Le 08 Mai 1945

Le 08 Mai 1945, est une date qui a marqué l'histoire de la lutte armée en Algérie. Aussi c'est une date qui est gravé dans les têtes des Algériens.

Le 08 Mai 1945 les Algériens sortent pour se manifester homme, femme, petit, grand, jeune ou vieux, les manifestations reignent tout les coins d'Algérie, au 08 Mai les Algériens sortent pour crier en demandant leur droits que les français^{leur} ont promis, ils se manifestent pour demander aux français d'appliquer et tenir leurs promesses et paroles. Les Algériens voulaient arrêter la guerre et faire sortir toutes mauvaises choses de leur pays. Mais rien n'est passé comme c'était prévu, les manifestations se retournent contre les Algériens puisque les français ont déclenchés le feu.

est | la France s'oppose de l'Algérie,
mais c'était de fausses promesses.
Il y avait eu un chiffre important
de mort dans la rue de Paris.
Tous ces espoirs et l'espérance
s'ont transformés en deuil et
en tristesse. C'était la gâche qui
a fait déborder le vase. Cela a
engendré le calice de l'Algérie, ils
expérimentaient un sentiment de
haine, de rage et de trahison. C'est
la cause principale qui déclenche
la guerre contre l'occupant français.
Après 7 ans de guerre, la bravoure
le courage des Algériens les conduisent
à l'indépendance.