

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Monsieur
SEKHER, mon promoteur,

Qui m'a énormément aidée à réaliser ce modeste
travail de recherche en me prodiguant :
empathie, courage et précieuses orientations
diverses.

Je remercie également tous ceux qui m'ont
soutenu et aidée durant mes recherches.

Ma vive reconnaissance va aussi et surtout à mes
chers élèves qui m'ont beaucoup appris
Et m'apprennent encore ...

Rokia MORSI

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à mes parents qui se
sont toujours sacrifiés pour me voir réussir.*

À mes frères, à mes sœurs, à mes amies,

À mes collègues de travail

Ainsi qu'à mon inspecteur et à mon directeur

Qui m'ont soutenue et offert tous les moyens

Pour travailler dans de bonnes conditions.

Rokia MORSI

Table des matières

<i>Remerciements</i>	5
<i>Dédicaces</i>	6
Introduction générale.....	9
Plan de travail et Description des chapitres.....	10
CHAPITRE 1 :	12
L'oral et l'écrit au cycle moyen.....	12
1. L'oral au cycle moyen.....	13
1.1. Généralités sur l'oral et l'expression orale	13
1.2. Finalités de l'oral au cycle moyen	13
1.3. Apprentissage de l'oral au cycle moyen.....	15
2. L'écrit au cycle moyen	16
2.1. Généralités sur l'écrit.....	16
2.2. La production écrite en FLE.....	17
2.3. Finalités de l'écrit au cycle moyen.....	19
2.4. Apprentissage de l'écrit au cycle moyen.....	20
2.4.1. La préparation à l'écrit.....	20
3. Passage de l'oral à l'écrit	22
3.1. Écrire et parler : quelques préalables théoriques	22
3.2. La relation oral-écrit.....	23
3.3. Faute ou erreur ?.....	26
3.4. Faute et écart : la confusion.....	27
CHAPITRE 2 :	29
Corpus et Méthodologie	29
1. Présentation du chapitre.....	30
2. Description du test	30
3. Présentation de notre corpus	31
4. Notre terrain d'enquête.....	31
5. Collecte des données.....	32
6. Notre méthodologie	32
7. Tableau d'analyse des marqueurs d'oralité	33
8. Les résultats obtenus.....	35
9. Lecture et interprétation des résultats	37
CHAPITRE 3 :	40
Approche compréhensive des marqueurs d'oralité.....	40
1. Présentation du chapitre.....	41
2. Les facteurs sociologiques	41

2.1. Les réseaux sociaux affectent-ils les résultats scolaires ?	41
3. Appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaires	42
CHAPITRE 4 :	44
Les facteurs sociolinguistiques.....	44
1. Milieu sociolinguistique, représentations sociales et performances scolaires	45
2. Facteurs socioculturels du comportement,.....	46
les structures de socialisation.....	46
CHAPITRE 5 :	48
Les facteurs psycholinguistiques.....	48
1. Psycholinguistique cognitive de la production de textes	49
2. Les variables explicatives des performances scolaires	49
CHAPITRE 6 :	51
Contact des langues, interférences et marqueurs d'oralité	51
1. Le contact des langues en Algérie.....	52
2. Langues en contact et interférences	53
3. Les interférences	54
3.1. Qu'est-ce qu'une interférence ?.....	54
3.2. Les types d'interférences	54
4. Les types de marques de l'oralité	57
4.1. Marques lexicales	57
4.2. Le registre	57
4.3. Les signes typographiques et de ponctuations.....	58
Conclusion générale	61
Références Bibliographiques.....	63

Introduction générale

Nous sommes parties d'un constat de classe : les apprenants du cycle moyen éprouvent du mal à s'exprimer correctement à l'oral et peinent à rédiger leurs idées en langue française. Ils commettent de plus en plus de fautes à l'écrit, en témoignent leurs productions dont se plaignent les enseignants, les parents mais aussi et surtout les apprenants, inhibés par cette phobie d'écrire « faux ou pas comme il faut ».

Le chercheur Mohand Amokrane Ait Djidja¹, dans son article « La production écrite au collège algérien : changement de paradigme et poids de la tradition », s'interroge sur les écueils de l'écrit en interrogeant aussi les pratiques pédagogiques classiques actuelles.

Les apprenants en difficulté de rédaction préoccupent également Diane Wagner², qui s'est intéressée elle aussi à ces indigences, dans ses œuvres « Comment repérer et aider les élèves ayant des difficultés en expression écrite. Stratégies d'apprentissage ». Juillet 2015. Repérer d'abord les élèves en difficultés, cibler leurs lacunes respectives et pouvoir ensuite les aider individuellement, est intéressant à plus d'un titre ...C'est le souci notamment de Magali Brunel et Fanny Rinck³, en quête de résolutions effectives. Dans leur contribution « Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement », elles font une préoccupation principale du « mieux rédiger » en priorisant la formation des formateurs tout en mettant en valeur les nouvelles stratégies d'apprentissage du français langue étrangère.

Nous nous sommes intéressées, nous aussi, à ce phénomène affectant l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle moyen, axant particulièrement nos recherches au passage de l'oral à l'écrit. Nous supposons que de nombreuses maladresses contrefaisant l'écrit des apprenants seraient dues à l'oral. Nous suggérons que l'apprentissage de l'oral est à réexaminer pour que cette activité-amorce ne s'inscrive pas en faux contre l'écrit mais bien au contraire, au service de l'écrit qu'elle alimente. Nous émettons l'hypothèse, qu'entre autres obstacles de rédaction, les marqueurs d'oral entraveraient, eux aussi, l'écrit des apprenants.

D'où notre problématique :

¹**Mohand Amokrane Ait Djidja** -Maître de conférences -Université de Chlef / Pratiques et didactique - p 8

²**Diane Wagner** Spécialiste des Troubles d'Apprentissage / Revue « TA@l'école » -Juillet 2015

³**Magali Brunel** - Formatrice IUFM Académie de Nice « Former des enseignants spécialistes de l'écriture »

Fanny Rinck– Co-auteur -Maître de conférences en Sciences du Langage - Université de Grenoble

- Y a-t-il, effectivement, des marqueurs d'oral qui parasitent les productions des apprenants ?

-Si oui, de quelle nature sont ces marqueurs ? Quels en sont les plus pertinents ? Pourquoi ?

Pour cela, nous traiterons de l'oral, de l'écrit et surtout du passage de l'oral à l'écrit car notre objectif principal consiste à apporter des preuves tangibles attestant que les marqueurs d'oralité, en œuvre dans les productions écrites, sont préjudiciables, en partie, à la rédaction des apprenants. Nous tenterons, à la lumière des études de nos prédécesseurs et des résultats de nos propres analyses, de faire aboutir notre thèse de départ en traquant ces marqueurs jusqu'à prouver leur culpabilité.

Plan de travail et Description des chapitres

Chapitre 1 - Quelques préalables théoriques

Nous commençons par évoquer quelques notions théoriques de base ayant trait aux finalités et à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit au cycle moyen. L'accent est mis sur l'enseignement-apprentissage de l'oral et de l'écrit du français langue étrangère (FLE) dans le cycle moyen : la préparation à l'oral et à l'écrit, les critères régissant une production pertinente et l'évaluation de la production écrite accompagnée de critères de réussite. Juste après l'exposé des résultats de notre enquête, nous reversionons dans la théorie d'à-propos afin d'aborder les facteurs sociologiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques ayant favorisé la présence des marqueurs d'oralité dans les productions écrites de notre échantillon.

Chapitre 2 - Corpus et méthodologie :

Ce deuxième chapitre constitue le versant empirique de notre travail. Notre étude prend comme échantillon les apprenants de 4ème année moyenne. Le choix de ce niveau de scolarité est motivé par la présence de ce palier constituant la phase passerelle entre le cycle moyen et le secondaire. C'est aussi par nécessité de trouver le maximum de marqueurs d'oralité. Nous procéderons d'abord à l'étude des copies des apprenants dont nous focaliserons sur l'oral injecté dans l'écrit. Ensuite, nous ferons le recueil de tous les marqueurs d'oralité que nous classerons ensuite en fonction de leur nature et de leur fonction. Nous finirons cet examen par l'analyse des résultats, suivis de remarques, de suggestions et des recommandations des praticiens et des professionnels de l'éducation.

Chapitres 3, 4, 5 et 6 - Explications à l'apparition des marqueurs d'oralité.

Les chapitres 3, 4, 5 et 6, découlant de notre expérimentation seront consacrés à l'explication des facteurs occasionnant l'apparition des marqueurs d'oralité contenus dans notre corpus. Pour cela, il sera abordé : les facteurs sociologiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques et le contact des langues qui génèrent ces marqueurs dans les productions écrites des apprenants. Chaque chapitre est scindé en sections.

Chapitre 3 - Les facteurs sociologiques

Chapitre 4 - Les facteurs sociolinguistiques

Chapitre 5 - Les facteurs psycholinguistiques

Chapitre 6 - Le contact des langues et les marqueurs d'oralité

CHAPITRE 1 :

L'oral et l'écrit au cycle moyen

1. L'oral au cycle moyen

1.1. Généralités sur l'oral et l'expression orale

Selon les textes du programme officiel,⁴ « l'expression orale, rebaptisée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative ».

Les difficultés ne sont pas insurmontables. Il s'agit d'une compétence à travailler avec rigueur, car elle s'attache à résoudre des problèmes liés à la prononciation, au rythme, à l'intonation, mais également à la compréhension en situation interactive, à la grammaire de l'oral, etc...

« L'oral est la base première de toute communication », soutient le groupe oral de Créteil⁵ qui définit l'oral selon quatre axes : « communiquer, construire sa personnalité, vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée sur le langage : la langue étant un objet d'apprentissage ».

En didactique des langues, l'oral désigne : « Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage par des activités d'écoute et de production menées à partir de textes, si possibles authentiques ». Autrement dit, l'oral est la pratique de deux phénomènes : l'écoute et la production de parole. Le Dictionnaire d'analyse du discours,⁶ nous précise que l'oral est le langage à travers lequel nous communiquons, il se distingue de la parole ». F. de Saussure,⁷ lui, soutient que « la parole est un acte individuel ».

1.2. Finalités de l'oral au cycle moyen

Actuellement, en Algérie, l'enseignement-apprentissage de l'oral s'inscrit dans le cadre de l'approche par les compétences. Dans cette nouvelle méthodologie, le document d'accompagnement du programme de français du cycle moyen, paru en 2016, stipule que « l'oral devient un objet d'enseignement à part entière, différent de l'écrit oralisé des anciens programmes. Il s'agit de faire parler l'apprenant dans des situations authentiques de

⁴Référentiel général des programmes N° 08/04 du 23/01/2004

⁵Groupe oral de Créteil : collectif de chercheurs / Université de Créteil

⁶Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, seuil, 2000

⁷Ferdinand de Saussure « Qu'est-ce que la parole ? » Nov2014

communication. Initialement retenue dans le domaine de la formation professionnelle puis transposée dans celui de l'éducation, cette approche se réclame principalement de la théorie Constructiviste, Ce sont les compétences qui imposent le choix des objectifs à atteindre pour permettre la construction du savoir.

- Le document d'accompagnement du programme officiel⁸ précise :

« Dans l'Approche par les compétences, comme nouveau paradigme éducatif, la réflexion porte plutôt sur la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire, avoir-être) en vue de résoudre un ensemble de situations d'apprentissage de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences ».

Tel que préconisée par le nouveau programme de français,⁹« l'activité orale a pour objectif principal la construction du sens. Elle se fait à partir d'échanges provoqués par deux couples binaires : élèves/enseignant, élèves/élèves, à partir d'un support visuel ou audio-visuel ; les jeux de rôles ; l'invitation à la prise de parole dans le cadre des situations spécifiques ; et enfin l'écoute active permettant une éventuelle production d'énoncés ». C'est ce que nous recommandent nos inspecteurs et ce à quoi nous nous consacrons lors des confections des fiches pédagogiques.

Le document d'accompagnement du programme de français et les textes fondamentaux régissant l'enseignement des langues étrangères¹⁰évoquent les points suivants :

- **Domaine de l'oral**

L'élève doit savoir se positionner en tant qu'auditeur pour construire du sens : Développer des stratégies de compréhension, identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques et en dégager la structure.

Il doit s'imprégner des valeurs qui garantissent la cohésion nationale et s'imprégner de la richesse du patrimoine de la nation algérienne. Il doit être en mesure de connaître d'autres cultures et de développer des valeurs personnelles.

L'élève sait se positionner en tant que locuteur pour s'exprimer :

⁸ Document accompagnant et explicitant la mise en œuvre du programme officiel / 2016

⁹Programme officiel algérien de langue française du cycle moyen /2016

¹⁰ Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues étrangères/ 2016

Formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation écoutées, sous une forme résumée, produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés ;

Il doit également exploiter les T.I.C (Techniques d'Information et de la Communication), exprimer des valeurs qui garantissent la cohésion nationale et manifester des attitudes et des comportements civiques.

1.3. Apprentissage de l'oral au cycle moyen

Les différentes étapes d'une leçon d'oral classique

L'apprentissage de la compréhension orale passe généralement par 3étapes usuelles :

✓ **La pré-écoute**

C'est le point de départ vers la compréhension du message. Il est important, pour l'apprenant, de mettre en œuvre ses savoirs et ses connaissances. Il peut d'abord formuler des hypothèses sur le contenu du document à écouter. Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension. Mendelsohn, souligne aussi qu'il faut attirer l'attention des apprenants sur la valeur d'expressions introductives comme (pour être honnête) ou (même si je n'ai pas l'intention d'être méchant), etc. Ces indices linguistiques servent à inférer le sens et à anticiper la compréhension. À titre d'exemples, on pourrait les appâter par de petites questions conviviales :

-Qu'allons-nous vraiment écouter ? -De quoi va-t-il s'agir, d'après vous ? Piquer ainsi la curiosité en guise d'entame, avant l'écoute même, pousse les apprenants à imaginer d'abord le contenu pour conjecturer, d'entrée, des suites possibles. Une écoute qui se fait mieux désirer car rendue plus alléchante.

✓ **L'écoute**

C'est l'une des étapes cruciales du processus d'enseignement du FLE, surtout en compréhension orale. C'est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. La première écoute peut être basée sur la compréhension de situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place ; il est important alors de préparer les apprenants de niveau limité à reconnaître le cadre situationnel dans lequel se déroulent les événements :

- Les personnages ? - Le lieu de la scène ? - Le temps ? - Provenance du document sonore ?

- À qui il s'adresse ? - Le but ? - De quoi il est vraiment question ?

Cette écoute rassure les apprenants de niveaux plus faibles et leur permet de vérifier les données relevées et compléter leurs réponses. Pour les apprenants d'un meilleur niveau, cette écoute peut aider à réaliser des activités plus ardues.

✓ L'après écoute

Après les écoutes, les apprenants doivent connaître leur rôle réel, c'est-à-dire, quelles tâches ils seront amenés à réaliser. Dans ce cas précis, l'apprenant doit pratiquer une écoute sélective permettant d'éliminer l'information inutile. Elle doit être une écoute avec intention critique, fine, aux fins d'évaluation. On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle. Il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises. On pourrait, en guise d'extension, aller au-delà de l'énoncé en posant, par exemple, les questions suivantes :

- Qu'auriez-vous fait, à la place du héros ? Et si c'était vous, comment auriez-vous réagi ?

2. L'écrit au cycle moyen

2.1. Généralités sur l'écrit

Le dictionnaire de didactique du français¹¹ définit l'expression écrite comme étant « les activités de classe de langue qui développent la compétence d'expression : elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage ». Il précise que « l'écrit est composé de plusieurs activités graphiques, de plusieurs exercices d'expression écrite ayant une relation directe avec les activités de langue tel que la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ».

L'enseignement d'une langue étrangère a pour but principal d'aider l'apprenant à communiquer à l'oral comme à l'écrit. L'objectif premier est de lui offrir des stratégies langagières et mettre en pratique les procédés fraîchement au service de la maîtrise de la langue. Des stratégies fondées sur de concrètes aptitudes telles que l'observation, la comparaison et la mémorisation. Le vocabulaire constitue le socle d'une langue car sans le vocabulaire requis, on ne saurait comprendre ou communiquer.

L'activité de production écrite, lieu de convergence de toutes les autres activités, doit être l'aboutissement des différentes séquences d'apprentissages dans les programmes de français au collège. Elle met les apprenants dans des situations d'intégration des acquis, une opportunité de mobilisation de savoir-faire langagiers menant progressivement vers des rédactions meilleures.

¹¹Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / C.L.E. International

2.2. La production écrite en FLE

Les principales difficultés

La production écrite est une activité difficile qui appelle la mobilisation de plusieurs savoir-faire pour sa conception. De multiples difficultés empêchent les apprenants de bien rédiger un énoncé. Ces difficultés sont d'ordres linguistiques, socioculturelles, épistémologiques, affectives, didactiques ...

C. Simard¹² définit la difficulté comme « un tout écueil qui peut gêner l'apprentissage et que tout apprenant scripteur doit surmonter »

Il souligne également que « Lorsque les obstacles et les difficultés persistent de manière récurrente et que l'apprenant montre des perturbations systématiques ou une incapacité à dépasser les obstacles caractéristiques de l'apprentissage, la difficulté d'écriture devient problème d'apprentissage ». (C. Simard / 1992 : 281).

Sur le modèle de (C. Simard 1992 : 72), nous pouvons distinguer plusieurs types de sources de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture, liés à cette activité complexe :

Les difficultés linguistiques

Ces difficultés concernent avant tout le système des règles régissant le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire, l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles, etc. Les difficultés linguistiques se classent d'après :

- **Le lexique**

Cela concerne l'emploi des mots : leur richesse, leur exactitude et l'adéquation. Celui qui écrit doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique correspondant à la situation de communication.

- **L'orthographe**

Étape pertinente lors de la rédaction car elle permet de jauger les erreurs commises. Le non-respect de ces règles peut entraîner une dévalorisation du texte. L'orthographe de type lexical traite la façon d'écrire les mots alors que l'orthographe de type grammatical a trait à l'application des règles grammaticales.

¹²Claude Simard -Université Laval (Québec) « Éléments de didactique 1992 p 281.

- **La morphosyntaxe**

Cette partie de la grammaire concerne l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect importe beaucoup parce que le scripteur est tenu d'utiliser des constructions grammaticales correctes pour échapper aux incompréhensions.

Les difficultés socioculturelles

Pour une bonne maîtrise de la langue, les savoirs en fonctionnement de la langue ne suffisent pas. Ces compétences linguistiques doivent être accompagnées de savoir-faire socioculturel.

Au cours de la rédaction, l'apprenant bute contre le problème d'organisation de la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue dispose de son propre système de fonctionnement et de sa rhétorique. Le socioculturel est principal pour la communication. La non- maîtrise de cette compétence peut altérer la qualité du texte produit.

- **Les connaissances référentielles**

Pendant la rédaction, l'apprenant doit mobiliser les connaissances relatives au thème afin de développer son sujet. La connaissance référentielle peut être définie comme étant la connaissance du monde. Elle implique la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un champ particulier ainsi que les connaissances ayant trait à l'usage de la langue par celui qui l'utilise.

Les difficultés procédurales

Les connaissances procédurales concernent particulièrement les étapes de réalisation d'une action. Il s'agit principalement du processus et des stratégies de rédaction. D'après le modèle de FLOWER ET HEYES¹³(1980), parmi les difficultés relatives à chaque processus on peut citer :

- **La planification**

Il a été prouvé, selon H. SILVA¹⁴(1993), que « l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue maternelle. Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté ».

- **La mise en texte**

¹³Heyes et Flower/ Les composants cognitifs de la production écrite /1980

¹⁴Silva, Haydée /De la plume au clavier... / Silva%2C+Haydée+planification+mise+en+texte+révision

La mise en texte en langue étrangère est difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langue étrangère font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement. Alors que les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont rédigé.

- **La révision**

Cette révision du texte est une deuxième écriture. Celle-ci permet de mettre en exergue les écrits. Plusieurs difficultés apparaissent lors de la révision. Un scripteur habile, en remédiant à ses erreurs, priorise la recherche des idées et examine la conformité de son texte à l'objectif premier. Lors de la révision, un scripteur moins habile, centre particulièrement son intérêt sur le lexique, l'orthographe et à la conjugaison.

2.3. Finalités de l'écrit au cycle moyen

Dans le domaine de l'écrit, le document d'accompagnement du programme officiel / 2016 stipules ce qui suit :

- L'élève doit savoir se positionner en tant que lecteur pour construire du sens :

Il doit développer des stratégies de compréhension, identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation.

Il doit analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques, analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure, s'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale, s'imprégner de la richesse du patrimoine de la nation algérienne, développer des valeurs personnelles, connaître d'autres cultures.

L'élève doit savoir se positionner en tant que scripteur pour s'exprimer :

Formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée, produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés, exploiter les TIC, transmettre les principes de la vie en collectivité et du respect de l'environnement, partager des valeurs humaines (solidarité, tolérance, etc.).

Au cours du cycle moyen, l'élève est amené à développer des compétences en résolution de situations problèmes, et à renforcer ses facultés de réflexion et de communication. »

2.4. Apprentissage de l'écrit au cycle moyen.

2.4.1. La préparation à l'écrit

Selon Hayes et Flower (1980), trois processus cognitifs sous-tendent l'activité de rédaction :

La planification, la mise en texte et la révision.

- **Le processus de planification**

Il permet au rédacteur de récupérer en mémoire à long terme des informations et de (ré) organiser ces informations.

- **Le processus de mise en texte**

Dans le processus de mise en texte, le rédacteur traduit ses connaissances en langage selon les normes et conventions de la langue utilisée, en fonction des contraintes de communication.

- **Le processus de révision**

Ce procédé est à même de détecter des écarts entre le texte élaboré et les normes langagières ou ses intentions particulières.

La planification s'incorpore à la préparation de l'écrit, la mise en texte à la rédaction proprement dit et la révision à la réécriture. La mémoire à long terme enregistre toutes les connaissances appropriées mais aussi les apprentissages déjà acquis ceci sous forme d'outils linguistiques qu'il va falloir réemployer à raison dans la production écrite.

Du fait qu'on n'écrit pas d'un seul jet, et que la rédaction d'un énoncé se prépare et s'élabore, il devient évident que la planification prenne une importance majeure vu que c'est elle qui détermine les périphéries du produit terminal. En plus, la révision est une sorte d'évaluation formative qui offre la possibilité à l'apprenant le retour à son texte pour le régénérer, l'embellir, après reconnaissance des erreurs et les écarts face à la norme.

Critères régissant une production pertinente, selon Hayes et Flower (1980)

- **Sur le plan général :**

Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit, produire des phrases correctes au plan syntaxique et choisir une progression thématique. Pour l'ensemble des activités de langue française, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue. Sur le plan grammatical : Il doit utiliser correctement les structures fondamentales

(sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe. Il doit être en mesure de conjuguer les verbes des 1er et 2ème groupe, des verbes usuels du 3ème groupe. L'apprenant doit maîtriser les éléments assurant la cohérence d'un texte (pronom, mots de reprise, mots de liaison) et opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse...) qui permettent d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

- **Sur le plan lexical :**

L'apprenant doit employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait, prendre appui sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

Sur le plan orthographique :

L'apprenant doit maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale et avoir recours spontanément, efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe)

- **Sur le plan grammatical :**

L'apprenant doit utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe. Il doit conjuguer les verbes des 1er et 2ème groupe, des verbes usuels du 3ème groupe et maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronom,

Mots de reprise, mot de liaison). Il doit opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse... ?) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

L'évaluation de la production écrite

Le mot « évaluer » est apparu au XIVe siècle. Il vient du latin « Valère » qui signifie « être fort, valoir, prix de quelque chose ». Selon le Petit Robert¹⁵, il tire son origine de l'ancien français « valeur, prix ». En 1336, évaluer signifiait « déterminer la valeur ».

Dans une classe de français langue étrangère, l'évaluation est une démarche de différenciation pédagogique importante. Par conséquent, l'enseignant doit évaluer les apprenants quotidiennement pour suivre la progression de leurs niveaux en français.

¹⁵Le Petit Robert : Dictionnaire de langue française 2021

Durant les années (1970-1980), les enseignants et les examinateurs de la langue s'intéressaient à l'évaluation du savoir plutôt qu'au savoir-faire. Après les années 1980, d'autres évaluations ont été introduites dans l'enseignement du français langue étrangère.

C'est à partir de l'année 1992, que l'évaluation diagnostique a été introduite. Sa finalité était d'aider les enseignants à analyser les capacités et les compétences des élèves. Le terme « évaluation » a pris différents sens : attribuer une note/appréciation (bien, assez bien, insuffisant...) à un savoir, établir le niveau de quelqu'un, tester les connaissances d'un apprenant, acquérir un savoir-faire au terme d'une séquence/période d'apprentissage. Il s'agit de vérifier les acquis de l'apprenant au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage.

C. TAGLIANTE¹⁶ définit l'évaluation « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves »

Rôle de l'évaluation :

C. TAGLIANTE ajoute que « ... grâce à l'évaluation l'enseignant est à même de reconnaître les apprenants en difficulté d'apprentissage pour procéder alors à une pédagogie différenciée d'actions diverses. Il peut aussi procéder à une analyse des erreurs relevées des différents apprentissages. C'est ainsi, qu'il pourra disposer d'une observation plus globale des minima et des maxima des résultats de sa classe afin de revisiter ses pratiques pédagogiques. L'évaluation est, par conséquent, un outil de mesure primordial qui jauge et régule l'enseignement-apprentissage dispensé.

3. Passage de l'oral à l'écrit

3.1. Écrire et parler : quelques préalables théoriques

CB. Benveniste et C. Jeanjean¹⁷ déclarent que « Les brouillons écrits des textes à finalité orale peuvent apparaître dès lors comme un corpus particulièrement approprié à la réflexion sur les relations entre l'écrit et l'oral. Après tout, les propriétés formelles de l'oral spontané lui-même n'ont-elles pas été rapprochées de celles des brouillons de l'écrit ». La linguistique à L'école de l'oral 1987. p. 150 Inversement, c'est le terme d'écrit qui vient à l'esprit quand il s'agit d'analyser les productions orales non spontanées obéissant à des protocoles formels établis. C'est par exemple le cas de Joëlle Gardes TAMINE qui, voulant caractériser les genres du discours oraux où l'on rencontre des appositions nominales, parle d'abord de « discours

¹⁶Christine Tagliante est directrice du Centre international d'études pédagogiques. (CIEP). /1993

¹⁷Claire Blanche Benveniste et Colette Jeanjean /Écrire et parler. Quelques préalables/ 1987, p. 150-162

technique », « discours public », « discours professionnels », « situations de “protocole” » pour arriver au résumé suivant : « des situations d’oral-écrit, si l’on peut dire ».

Gardes Tamine¹⁸ poursuit : « derrière une telle caractérisation métalangagière, ce qui est visé, ce n’est pas l’écrit du système ou l’écrit de la substance, mais celui d’une grammaire ; celle-ci n’est pas réservée à l’écrit mais s’y trouve préférentiellement représentée.

Koch et Oesterreicher¹⁹ sont de l’avis suivant : « On préfère d’ailleurs aujourd’hui considérer que cette grammaire est caractéristique non d’un médium, mais de certaines pratiques discursives, dites de la « distance communicative »

3.2. La relation oral-écrit

3.2.1. De l’oral à l’écrit

Le langage écrit et le langage oral se sont depuis longtemps opposés. Une affaire de lutte entre la langue du bon français : l’écrit, et la langue du mauvais français : le parler. Cette dichotomie fait référence à la distinction des classes sociales : la langue écrite qui est réservée aux « riches » et la langue parlée, laissée « aux pauvres ». Quelle est la logique d’une telle opposition ? La langue écrite est-elle aussi radicalement différente de la langue parlée ?

Pourquoi aujourd’hui encore, beaucoup estiment que la langue s’identifie dans sa forme écrite ? Ils considèrent la maîtrise de la langue uniquement dans son aspect écrit. Et pourtant, la langue existe bien avant qu’elle ne soit écrite et le langage oral occupe une place prédominante dans nos sociétés modernes.

Pour le linguiste Hagège²⁰, « l’être humain semble prédisposé biologiquement à devenir « un homme de parole » qui deviendra éventuellement mais pas nécessairement « un homme de l’écrit ». La langue orale, en tant que mode d’expression, apparaît plus naturelle que la langue écrite. Pour cela, il évoque de nombreuses raisons :

La raison première

Est l’universalité de la parole. Alors que la majorité des sociétés communiquent oralement beaucoup d’autres ne disposent pas de système de référence écrit.

¹⁸ Joëlle **Gardes-Tamine** Pour une grammaire de l’écrit Paris : Belin DL 2004

¹⁹ **Koch et Oesterreicher** Langage oral et langage écrit 2001

²⁰ **Claude. Hagège**, L’homme de parole, Paris, Fayard, 1995

La deuxième raison

Renvoie à la primauté de la parole à la fois au niveau phylogénétique²¹ et au niveau ontogénétique²². La langue orale est le mode fondateur de nos communications alors que le système d'écriture en est un moyen d'expression dérivé.

La troisième raison

Concerne les aspects développementaux : le processus d'acquisition du langage oral est naturel et quasi irrépessible tandis que le langage écrit est le fruit d'un apprentissage scolaire spécifique.

La quatrième raison

Note la prédisposition biologique spécifique pour la parole, ce qui ne semble pas être le cas pour l'écrit. L'écrit utilise certaines de ces ressources, mais il en engage d'autres, non destinées à des fins langagières ».

3.2.2. L'oral dans l'écrit

L'écrit dérivé de l'oral ?

« Au début de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant écrit comme il parle : il se base sur ses connaissances orales ; l'écrit est à la base calquée sur l'oral » nous apprennent Beaudichon et Strock²³. Pour Bidaud et Hakima²⁴, « il est nécessaire de placer les différences entre ces deux modes de langage sur un continuum temporel puisque l'enfant apprend à parler avant de savoir écrire et il base son écriture sur ce qu'il dit à l'oral, du moins au départ ». Simon (1970) quant à lui, montre que « les enfants basent leurs écrits sur leurs connaissances à l'oral. Il constate, en effet, de mauvais découpages et des erreurs de liaison à l'écrit, ainsi que des répétitions spécifiques de l'oral mais ces erreurs deviennent de moins en moins fréquentes avec l'âge : ce qui montre que le langage écrit est d'abord basé sur le langage oral, avant de s'en émanciper avec le temps. Lorsque l'enfant veut écrire, il accompagne d'un balbutiement le geste graphique : il prononce à « demi-voix » la phrase qu'il souhaite écrire.

²¹**Phylogénétique** : terme employé pour décrire un phénomène relatif à l'évolution des espèces

²²**Ontogénétique** : processus conduisant de la cellule œuf à l'adulte reproducteur

²³Janine **BEAUDICHON** et Ariette **STROCK**1971 Étude

²⁴Eric **Bidaud**, **Hakima** Megherbi. Érès DE L'ORAL À L'ÉCRIT. 2005/3 no 61 | pages 19 à 24. ISSN 2101-6046.

La verbalisation est nécessaire.

« Mais avec l'âge, cette verbalisation précédant l'acte graphique ne disparaît pas, elle devient juste plus discrète ou intérieure » constate Janine Beaudichon en 1970.

« Le langage oral est plus naturel que l'accès à l'écrit. L'acquisition du langage oral paraît plus naturelle que l'acquisition du langage écrit car toutes les sociétés communiquent oralement mais pas forcément à l'écrit » remarquent Bidaud et Hakima en 2005. Ils constatent aussi, que « certaines sociétés archaïques fonctionnent à travers l'oral sans pour autant utiliser un code écrit. L'acquisition du langage oral est naturelle tandis que l'acquisition du langage Écrit passe par un apprentissage scolaire ». Ils concluent que « l'homme est génétiquement préparé à parler mais pas forcément à écrire car l'écrit mobilise plus de ressources que l'oral ».

Deux modes de communication différents

Le langage oral, seul, suffit pour communiquer, mais deux types de langage servent les deux moyens de communication. Le langage oral véhicule le sens à travers les mots qui sont employés mais aussi à travers tous les indices non-verbaux (l'intonation, les gestes, ...). D'après Bidau et Hakima, « Le style d'écriture choisi ainsi que le registre de langage sont aussi des moyens pour combler ce manque d'indices non-verbaux à l'écrit »

Le langage écrit marque de plus en plus sa différence du langage oral à mesure que l'enfant se développe. Un développement concomitant intégrant une dimension spatiale pour le langage oral en rapport avec le langage écrit. Le langage oral, comme le langage écrit se développent tous les deux dans le temps, mais le langage écrit se développe en plus dans l'espace.

« Quand on écrit, il faut penser à ce qu'on écrit mais le déroulement du geste graphique est tout aussi important. Il faut donc que l'enfant soit apte à écrire entre 5 et 6 ans mais aussi que son geste d'écriture soit automatisé » c'est ce qui est remarqué par Bidau et Hakima en 2005. « À la base, les différences entre la langue écrite et la langue orale sont dues à l'importance des caractéristiques visuelles de l'écriture » rapporte Lurçat²⁵, 1963. Il poursuit « Même si le code écrit est la transcription graphique de sons oraux, certaines irrégularités peuvent être identifiées. En effet une même graphie peut avoir des transcriptions phonétiques différentes.

Toujours selon Lurçat (1963), « les élèves de CP écrivent phonétiquement ce qu'ils entendent. Cela correspond à une certaine simplification, qui n'est pas forcément vraie à l'écrit. Un début d'autonomie du langage écrit est à constater dès le CP ».

²⁵Liliane **LURÇAT** Passage du langage **oral** au langage **écrit** dans une épreuve de rédaction. 1963

Il poursuit en précisant « Pour les enfants, la production orale est une activité facile et connue tandis que les activités de production écrite paraissent comme difficiles, notamment à cause d'un lexique orthographique pauvre au début de l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture). Au début de l'apprentissage de l'écriture, les productions écrites des enfants sont très courtes et moins abondantes. Mais ce décalage est de moins en moins vrai au fur et à mesure que l'enfant se développe. Cela s'expliquerait par la maîtrise de plus en plus automatisée de l'outil scripteur et du geste graphique d'écriture qui fait appel à la motricité fine ».

3.3. Faute ou erreur ?

Le droit à l'erreur

Il n'y a rien de plus encourageant que d'arriver à se relever après un échec, apprendre de ses erreurs et repartir, réessayer, réussir. Cela donne un sens particulier à la réussite : la valeur ! Cela prodigue de la force, de la confiance et ceci non seulement dans les personnes mais aussi dans la société.

Selon Wikipedia²⁶, « Le droit à l'erreur est une norme pédagogique d'acceptation de l'erreur. Elle peut se définir comme le fait que tout homme de bonne foi, désireux d'apprendre et/ou d'expérimenter ne doit pas être systématiquement sanctionné pour les erreurs qu'il peut commettre dans les actes entrepris dans cette intention ». Les pédagogues considèrent que l'erreur d'un apprenant est un phénomène normal et caractéristique des étapes de l'apprentissage. On apprend et on se surpasse grâce procédé « essai-erreur ». Il revient aux enseignants et aux apprenants de tirer profit de leurs erreurs. La perception personnelle des erreurs, la reconnaissance et la satisfaction qui s'ensuivent, conduisent vers le succès. L'usage positif du droit à l'erreur affranchit du sentiment d'auto-accusation inhibant et dissipe la pression démesurée d'une société de plus en plus exigeante de compétitivités.

Faute ou erreur ? Autres définitions

L'erreur et la faute

Marquent toutes deux une méprise, toutefois la faute est un manquement qui touche la norme, les règles.

²⁶Wikipedia.fr site de recherche Wikimédia France consulté le 12 juin 2022

- **L'erreur**

Est le fait de se tromper. Aussi, l'erreur est utilisée scientifiquement pour les mesures, on parle de marge d'erreur.

- **La faute**

Est un manquement à une règle. Elle peut prendre la forme soit d'acte soit d'omission. Par exemple, en droit, manquement à une obligation contractuelle ou légale.

Droit à l'erreur mais pas à la faute !

Selon Le Webmestre de La Différence²⁷, une faute (mot provenant du latin fallere signifiant tromper, faillir, duper, abuser, manquer à sa promesse), est une entorse, une transgression à une règle ou à une norme,

En revanche, une erreur (du latin « error : action d'errer, détour) est une imprudence, un défaut d'appréciation, une bêtise, en somme, une action regrettable,

Commettre une erreur, c'est se tromper sans intention, par ignorance mais pas par négligence. L'erreur, involontaire, est une insuffisance temporaire de connaissance. Ne dit-on pas que l'erreur est « humaine » ? Personne n'est parfait.

L'étymologie de la faute nous fait percevoir l'action de manquer, de faillir ou de tromper. Elle peut virer à une erreur volontaire aux conséquences fâcheuses, impliquant la responsabilité de son auteur. Et c'est pourquoi il est important d'avoir des règles, des procédures) réfléchies, claires et bien définies. L'erreur est humaine, mais la négligence, non souhaitable n'a pas sa raison d'être.

- A ce propos, John Fitzgerald Kennedy²⁸ précise :

« Une erreur ne devient une faute que si l'on refuse de la corriger. »

3.4. Faute et écart : la confusion

Il y a des maladresses qui tiennent de l'écart et non de l'erreur face la norme préconisée. Des formes découlant de styles familiers de la langue ou induites par des traditions de communication relevant des différentes langues ou cultures suscitées par l'oral sont classables comme fautes, abstraction faite de leur adaptation à la situation de communication présente. Alors que d'autres formes non adaptées à la situation ou dommage ables à la compréhension du texte peuvent être omises, c'est le cas des défauts de contextualisation répandus dans les

²⁷**Webmestre** ou webmaster : personne responsable d'un site web, de sa conception à sa maintenance.

²⁸John Fitzgerald Kennedy sénateur et 35emeprésident des États-Unis d'Amérique de 1961 à 1963

tournures anaphoriques. Beaucoup de formes ne doivent pas être considérées comme telles car elles relèvent plutôt de l'oral (absence de double négation) ou parce qu'elles ne sont pas accommodées à l'interlocuteur (bonjour, merci), dans le cas d'une lettre administrative, par exemple. Ces assimilations sont à même de fausser les évaluations des formateurs.

CHAPITRE 2 :

Corpus et Méthodologie

1. Présentation du chapitre

Ce chapitre porte sur l'analyse des fautes-écueils rencontrées dans les productions écrites des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère (F.L.E) dans le cycle moyen. Notre enquête porte essentiellement sur les marqueurs d'oralité en œuvre dans les productions écrites des apprenants. Nous nous focaliserons, entre autres, sur la nature, l'origine et la fréquence de ces marqueurs d'oralité parasitant les productions écrites de notre échantillon

À partir des différents contrôles écrits d'acquisition des acquis des apprenants et après les évaluations qui s'y sont succédées, nous avons constaté d'importantes indigences dans la rédaction tant au niveau grammatical que lexical, rendant les énoncés difficilement déchiffrables. Les causes sont diverses. Entre autres difficultés de rédaction, nous estimons que l'oral dresse, à lui seul, les plus grands écueils. Nous émettons l'hypothèse et soutenons que les marqueurs d'oralité, en œuvre dans les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne (4AM), parasitent, en partie, les énoncés des scripteurs et sont préjudiciables au bon apprentissage du français langue étrangère (FLE) tel que préconisé dans les programmes officiels.

Nous tenterons, à travers notre analyse, de faire aboutir nos hypothèses sus- formulées en fournissant les preuves nécessaires tangibles à même d'étayer notre argumentaire.

Pour cela, nous avons recouru à des outils d'investigation classiques appropriés à notre problématique en vue de fortifier l'analyse de notre postulat que nous rappelons : « Entre autres obstacles d'écriture, les marqueurs d'oralité parasitent, eux aussi, l'écrit des apprenants »

2. Description du test

Notre corpus repose principalement sur les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne (4AM). Les consignes de production émanent, pour la plupart, des différents thèmes préconisés par le programme scolaire officiel réaménagé, pour cause de pandémie, ceci, dans les nouveaux plans d'apprentissage (Septembre 2020).

Les consignes de production, toutes écrites, appellent principalement l'intégration des acquis antérieurs des apprenants. Elles visent la mobilisation des notions étudiées en amont, qu'elles sollicitent durant le déroulement de chaque séance d'apprentissage.

Nous avons retenu particulièrement le discours direct estimant que celui-ci favorise au mieux le dialogue, jugé, à notre sens, plus propice à l'emploi des marqueurs d'oralité. Il convient de noter que nous avons veillé à ce que les consignes d'écriture soient d'à-propos, explicites, clairs et concis. Nous précisons également que nous avons toujours procédé à l'explication des sujets

d'écriture avec mise en valeur des mots-clés et de l'utilisation du cahier d'essai (brouillon) lors des séances de rédaction.

Les consignes de production sont souvent accompagnées de banques de mots : un tableau renfermant le lexique inhérent au sujet d'écriture (verbes, noms et adjectifs qualificatifs du thème traité). Aussi, des dictionnaires (Dico juniors + Dictionnaires arabo-français) sont mis à la disposition des apprenants ainsi qu'une grille de réussite est remise à chacun d'entre eux avant la rédaction : des orientations pratiques, balisant et cadrant le sujet, guident l'apprenant et l'aident à mieux rédiger.

3. Présentation de notre corpus

L'échantillon de notre enquête s'inscrit plus particulièrement en classe de quatrième année moyenne (4AM). Notre choix de ce profil d'apprenants est motivé par cette tranche d'âge (allant de 14 à 16 ans), profil jugé plus propice à l'argumentation. C'est aussi et surtout parce qu'il s'agit de l'année passerelle vers le secondaire.

Nous avons aussi opté pour ce palier compte tenu du niveau rédactionnel des apprenants, estimé passable, du fait qu'en cette fin de cycle, il y a plus d'opportunités à trouver des marqueurs d'oralité dans les productions écrites, notamment dans les échanges de propos facilités par le dialogue. C'est pourquoi, nous avons privilégié le discours direct-indirect (figurant au Projet 3 / Séquence 2).

4. Notre terrain d'enquête

Les productions écrites représentant notre échantillon émanent de soixante (60) copies d'apprenants dont l'âge varie entre (14) ans et seize (16) ans, quarante-six (46) filles + quatorze (14) garçons, des classes de 4AM1 (30 élèves dont trois redoublants) et la classe de 4AM2 (30 élèves) du CEM Ahmed Kebir de Keddara, un village semi-rural, enclavé, situé dans la Wilaya de Boumerdes. (Beaucoup d'élèves, d'agglomérations limitrophes, parcourent de longues distances pour rejoindre l'école.

Ces apprenants, de niveaux hétérogènes, sont issus de milieux familiaux différents : 40% des parents exercent dans le secteur agricole, 30% dans le commerce, 20% sont des fonctionnaires (administrations diverses) et 10% sont des retraités.

Quatre-vingt-dix pour cent (90%) des mères sont sans profession (mères au foyer). Soixante pour cent (60%) disposent d'un niveau d'instruction minimum, quarante pour cent (40%) sont analphabètes.

5. Collecte des données

Cette collecte s'est effectuée pendant l'année scolaire 2021-2022, s'étalant du mois d'octobre 2021 au mois d'avril 2022. Une année scolaire particulière, car perturbée par de nombreux arrêts de cours dus à la pandémie et aux grèves (soit deux mois de retard, lequel est rattrapé, tant bien que mal, faute de temps). Les productions écrites sont issues des rédactions séquentielles (fin de séquence d'apprentissage), des devoirs et compositions officiels ainsi que des constructions de phrases couronnant les activités occasionnelles de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison.

Les devoirs surveillés, les compositions trimestrielles (dont les copies sont strictement archivées au niveau de l'administration) et les rédactions séquentielles sont écrits et réalisés en classe alors que les constructions de phrases, extensions de leçons, partent de l'oral en classe et font souvent le prolongement de préparations écrites à la maison.

Nous avons recueilli les copies de deux (02) groupes d'apprenants de trente (30) élèves d'une même classe (4AM1).

6. Notre méthodologie

Nous avons procédé à l'analyse des productions, en relevant d'abord les diverses maladroites commises tout en mettant l'accent sur les marqueurs d'oralité qui émaillent les productions écrites de notre panel. Nous sommes passées ensuite à l'analyse des erreurs. L'analyse de notre corpus s'est effectuée en trois étapes :

Première étape :

Nous avons recensé l'ensemble des marqueurs d'oralité en les catégorisant dans un tableau à quatre colonnes : numéro de la copie, exemple fautif, nature de la faute et correction.

Deuxième étape :

Nous avons dressé des pourcentages puis comparé les différents résultats obtenus. Nous avons distingué ainsi quel type de marqueur d'oralité est le plus récurrent chez les apprenants. Ensuite, nous avons tenté d'expliquer le pourquoi de la dominance de types par rapport à d'autres, ceci sous forme d'un tableau comparatif.

Troisième étape :

Cette étape a été consacrée à l'identification et à l'origine de chaque marqueur d'oralité ainsi qu'à la synthèse des résultats que nous avons commentés à la lumière des récentes études traitant des facteurs sociologiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques favorisant l'apparition des dits marqueurs dans les productions écrites des apprenants de notre échantillon

7. Tableau d'analyse des marqueurs d'oralité

ECHANTILLON DE TRAVAIL

Tableau 1 : Exemples fautifs et relevé des marqueurs d'oralité

Exemples fautifs	Marqueurs d'oralité	Corrections
1- Je crois pasaux fantômes.		-Je ne crois pas aux fantômes
2- La plage, super !	- Ellipse négation (ne)	- Aller à la plage, c'est super !
3- Ma sœur est en sciences po	- Ellipse du verbe	- est en sciences politique
4- Vite, vite, vite !	- Abréviation	- Vite !
5- Ne fume plus ! ne fume plus !	- Répétition de mot	- Ne fume plus !
6- Ne parle plus, !Arreeeeeeeeeete !	- Répétition de phrase	- Ne parle plus ! Arrête !
7- Ouiiii ! Bravoouoo ! Merciiiiiiii !	- Allongement	- Oui, bravo, merci !
8- Mahrez est le meilleuexpl	- Allongement	- ... est le meilleur exemple
9- Euhhh...oui, peut-être je ne sais pas	- Abréviation	- Oui, peut- être bien.
10-Demain...oui, plutôt, non, peut-être	- Hésitation	- Demain, peut-être.
...	- Hésitation	- Qu'est-ce que tu fais là ?
11- Tu fais quoi, là ? o !	- intonation	-Eh, tu vas où, comme ça ?
12- Eh, eh, tu vas où, comme ça ?	- Interjection	-Waouh, que c'est délicieux !
13- C'est délicieux, Waouh!	- Interjection	- Arrête de m'énervé. o !o !
14- Arrête de m'énervé.o ! o !	- Intonation	- Il est làààà, oui.
15- Il estlàààà, ouiiiiiii	- Allongement	- Ce que tu dis te portera préjudice
16- Tu vas manger ta tête avec ta bouche	- Calque du Kabyle	Il plonge et se noie, le pauvre
17- Plongea, noya, le pauvre.	- Calque de l'arabe	- Il y a assez, ça suffit.
18- Y en a marre, ça suffit !.	- Registre familier	- comme d'habitude.
19- Il ne fait que copier, comme d'hab		

20- Tu es fautif et tu ajoutes la bouche	- Abréviation + registre	-Tu es fautif et tu oses parler
21- Chez mes voisins toujours la fiesta	- Calque du Kabyle	-... c'est toujours la fête
22- C un pourri,uneordure, cet homme	- Calque + Ellipse	-... d'accord, ne t'inquiète pas
23- La boxe, bcpdangereux	- Abréviation + registre	- La boxe a beaucoup de dangers
24- Mon père a bossé toute sa vie	- Ellipse + Abréviation	- Mon père a travaillé
25- Quelle surprise ! My Good !	- Registre familial	- Quelle surprise! Mon DIEU
26- Papy dit : tout, tout sauf, la santé !	-Calque de l'anglais	- ... la santé passe avant tout
27- Laisse le puits avec son bouchon	- Calque + registre	-.. le puits avec son couvercle
28- Tu continues de fumer, tu es cuit	- Calque de l'arabe	Si tu continues ..., tu meurs.
29- Stop, Barka le sucre ! Ali	- Registre familial	-ça suffit, arrête le sucre, Ali
30- Elle, elle ne respecte pas la nature	- Calque + ellipse verbe	- Elle ne respecte pas la nature
31- Il bouffe comme pas possible	- Redondance pronom	-C'est incroyable comme il mange !
32- Ce Dr est un grand Mr	- Registre courant	-... docteur monsieur
33- Je ne voyage pas, manque l'argent	- Abréviation	- ... car je manque d'argent
34- Nous, le gras walou à la maison	- Ellipse Rap logique	- ... pas du tout de gras
35- Ce que nous mangeons, c'est Khorti	- Calque de l'arabe	- ... c'est de la camelote
36- Ça c'est marikene ou français, pas ici	- Calque de l'arabe	- ... l'Amérique ou la France
37- Mon frère yactivi au marché	- Calque de l'arabe	- Mon frère se débrouille ...
38- La rousse attaque l'Ukraine	- Calque de l'arabe	- La Russie attaque l'Ukraine
39- Il était une fois un seltane	- Calque de l'arabe	-Il était une fois un Sultan
40- Fous moi la paix, maintenant !	- Calque de l'arabe	-Laisse-moi en paix, maintenant
41- Notre prof, cravata, la classe !	- Registre + Ellipse syllabe	- avec sa cravate, il est élégant
42- Il est cool et good avec nous	- Calque + registre	
43- Mon frère n'est plus là, bougea		

44- La pollution chez nous, c'est la cata	- Calque de l'anglais	-Il est gentil et bien avec nous
45- Le fumeur souvent ménervé	- Calque de l'arabe	- ...Il a bougé, il s'est déplacé
46- Maman nous dit : non, didih !ifouh !	- Abréviation	- ... c'est la catastrophe
47- T'aimes pas le sport ? grave !	- Calque +ellipse verbe	-Le fumeur est souvent énervé
48- Tu veux ou tu détestes, c'est ça la vie	- Calque du Kabyle	- ... c'est dangereux, c'est mauvais !
49- Lui, il fait dodojusqu à midi	-Ellipse négation + verbe	- Tu n'aimes pas...C'est grave
50- Mon frère naviguiTkt pour l'argent	- Calque de l'arabe	- ... que tu le veuilles ou non
51- Ce job, mon père il le kiffe pas	- Redondance + registre	- Lui, dort jusqu'à midi
52- Pas grave, maaliche mon frère	- Ellipse sujet + verbe	- Mon frère se débrouille
53- Camion chauffa etpneuclata	- Registre courant	- ce travail, il ne le support pas
54- Je t'ai attrapé blaça	- Calque de l'arabe	-Ce n'est pas grave, mon frère
55- Il est obèse pasqu'il mange trop	- Calque de l'arabe	-... a chauffé, le pneu a éclaté
56- Que ça peut te foutre ?	- Calque + registre	-Je t'ai réservé une place
57- Tu supportes quelle équipe ?	- Ellipse syllabe orale	- ... parce qu'il
58- Belle cette fille.	- Registre + Ellipse	-Qu'est-ce que ça te regarde ?
59- Il est arrivé le bus ? Hmdl	- Non-respect inversion	-Quelle équipe supportes- tu ?
60- Il ment grave, lui !	- Ellipse Sujet	- Cette fille est belle
	- Redondance + Calque	-Le bus est arrivé hamdoulah
	- Registre + redondance	-... il ment trop, c'est grave !

8. Les résultats obtenus

A -Résultats obtenus :

-Soixante (60) marqueurs d'oralité ont été relevés des productions écrites des apprenants

Tableau 2 : Relevé des marqueurs d'oralité (Types et fréquence)

Rang	Types de marqueurs d'oralité	Nombre	Pourcentage %
1	Calques	25	41,66 %
2	Registre de langue	13	21,66 %
3	Ellipses	11	18,33 %
4	Abréviations	07	11,66 %
5	Redondances	04	6,66 %
6	Allongements	03	05 %
7	Intonations	02	3,33 %
8	Répétitions	02	3,33 %
9	Hésitations	02	3,33 %
10	Interjections	02	3,33 %

Tableau 3 : Les marqueurs d'oralité les plus utilisés par les apprenants

- **Les calques :**

Calques					
De l'arabe		Du Kabyle		De l'Anglais	De l'Espagnol
Courants	Dictons	Courants	Dictons	04	01
15	02	02	01		

- **Les registres de langue :**

Registre familier	Registre courant
10	03

- **Les ellipses :**

Ellipses				
Sujet	Verbe	Sujet + verbe	Négation	Syllabe écrite
02	04	01	02	02

- **Les abréviations :**

Liste des abréviations contenues dans l'échantillon

Abréviations	Nombre
sciences po – Expl – commed'hab – C - lacata - Dr - Mr	07

- **Les redondances et les répétitions :**

Redondance et répétitions	
Pronoms	Autres mots
04	02

9. Lecture et interprétation des résultats

L'analyse des résultats de notre échantillon représentant soixante (60) apprenants de deux (02) groupes de trente (30) élèves de la classe de quatrième année moyenne (4AM 1) nous révèle une nette présence de marqueurs d'oralité parasitant les productions écrites des apprenants, les faisant ainsi écartier de l'usage normatif de la langue académique. Ces dits marqueurs, s'invitant à l'écrit dérèglent cet écrit en renversant ses règles et en travestissant ses structures normatives. C'est ce qui, par conséquent, nous conduit à la confirmation de notre thèse de départ.

L'analyse nous a révélé que les plus fréquents de ces marqueurs d'oralité perturbant l'écrit sont les calques (41,66 %), les registres de langue (21,66 %), les ellipses (18,33 %) et les abréviations (11,66 %).

S'ensuivent les redondances (6,66 %), les allongements (05 %), les intonations (3,33 %), les répétitions (03,33 %), les hésitations (03,33 %) et les interjections (03,33 %).

Les calques, au nombre de 25/60, en force dans les productions écrites, se retrouvent en première position, représentent à eux seuls, la moitié des marqueurs (41, 66 %). C'est dire le besoin ressenti par les apprenants à l'utilisation spontanée et immédiate d'expressions existantes, toutes faites, toutes aisément retrouvées dans leur langue maternelle, plutôt que de chercher et ne pas en trouver dans cette langue d'apprentissage non maternelle.

Il en est de même, à un degré moindre (13/ 60) du registre de langue courant dont les apprenants ont recours. Ces mots qui leur sont familiers, usuels, circulent plus que les autres, scolaires, ardu, recherchés dont ils ne disposent point car plus difficiles à trouver.

Les ellipses (11/60) et les abréviations (07/60) viennent en troisième position. La fréquence de ces omissions et de cette tendance aux raccourcis, montrent la non-maitrise du code particulier de la langue enseignée ainsi que la non-application ou mauvaise application des normes de la langue française s'opposant parfois même à leur langue mère (genre, nombre, structures de la phrase simple ...). C'est que la plupart des règles régissant cette langue non maternelle sont peu, mal ou non perçues.

Les apprenants éprouvent de grandes difficultés de rédaction du fait de ne pas trouver les mots nécessaires requis à langue étrangère. Ces non acquis, cette mal-aisance face aux consignes d'écriture et cette sècheresse de mots leur font perdre confiance et le vouloir écrire. L'acte d'écrire s'apparente alors beaucoup plus à une obligation d'écriture, à une corvée rédactionnelle qu'au désir de dire, de s'exprimer pour libérer et exposer des idées. Le recours aux ellipses et aux abréviations expéditives des apprenants est symptomatique de la méconnaissance de la langue étrangère et atteste de ce souci permanent d'écrire faux.

Nous avons remarqué que les calques, le registre familier, les ellipses et les abréviations, respectivement recensés dans le tableau d'analyse, représentent 93,31 % des marqueurs d'oralité de notre échantillon. Un taux que nous jugeons considérable et que nous expliquons par le besoin immédiat des apprenants à recourir à l'échappatoire de la langue maternelle, faute de mots et d'expressions requis pour la langue d'apprentissage. Une langue que les apprenants jugent ardue, exigeante et hyper complexe relativement à la langue anglaise.

C'est ce qui expliquerait aussi cet enclin plus ou moins volontaire conduisant jusqu'à négliger même les constituants fondamentaux de la phrase (éclipses) et cette tendance à abrégier les mots (abréviations). Ces pratiques s'apparentant au bâclage et au manque d'intérêt pour la langue enseignée, ne sont, en fait, qu'une régression, un repli d'urgence sur des expressions toutes faites, toutes prêtes et toutes connues de la langue maternelle pour palier la manque de mots, parfois des plus rudimentaires.

Nous ne déduisons que l'indigence du lexique thématique et structural fait recourir les apprenants à l'emploi de substituts immédiats disponibles dans leur langue maternelle.

Les calques et le registre de langue familier et/ou courant, disponibles et plus usités, dans le milieu social viennent ainsi au secours des apprenants en quête de constructions de sens pour libérer leur expression et venir à bout des diverses tâches d'écriture exigées par une langue étrangère dont l'écrit, contrairement à l'oral, obéit à un code ferme, à des exceptions et à des normes diverses quand bien même la langue française est adoptée plus et mieux que les autres langues des diverses colonies qui se sont succédées et longtemps imposées.

CHAPITRE 3 :

Approche compréhensive des marqueurs d'oralité

1. Présentation du chapitre

Dépassons le simple constat des indigences rédactionnelles des apprenants. Cherchons plutôt les causes de ces conséquences et les résolutions possibles. On pourrait, alors, mettre certaines carences sur le compte de facteurs exclusivement endogènes. Oui, mais bien d'autres écueils relèvent de facteurs exogènes. Les réseaux sociaux et la société elle-même, n'en sont-ils pas complices ?

On peut, à présent, aller encore un peu plus loin pour s'observer de près et interroger nos pratiques ! L'affaïssement de plus en plus grandissant des niveaux et les déficiences lexicales des apprenants et ... des nôtres, nous interpellent !

L'environnement pédagogique, notre posture d'enseignant et notre rendement, n'ont-ils pas des conséquences majeures et déterminantes sur les performances scolaires des apprenants, indépendamment du milieu socio-culturel incriminé ?

2. Les facteurs sociologiques

2.1. Les réseaux sociaux affectent-ils les résultats scolaires ?

Des études récentes confirment que l'utilisation des plateformes Facebook et autres, exercerait un léger effet sur la réussite scolaire. Des chercheurs de l'université allemande de Bamberg, ont passé en revue 59 études menées sur plus de 30.000 jeunes à travers le monde, pour prouver l'impact négatif que pourraient causer les médias sociaux sur les notes des élèves.

Caroline Marker²⁹, l'une des auteurs, nous apprend qu'on dénombre de multiples études contradictoires sur cet état de fait et que cela n'a pas aisément permis une évaluation correcte de tous les résultats ». Bien que certaines recherches rapportent que les réseaux sociaux ont un impact négatif sur la performance scolaire, d'autres montrent une influence positive, alors que certaines études n'en trouvent aucun lien.

Les chercheurs ont remarqué que les étudiants usants très fréquemment des plateformes sociales (post régulier de messages, envois de photos ...) obtenaient des notes un peu plus faibles, même si on a tenu à souligner que cet aspect négatif restait très faible.

Les jeunes, utilisant Snapchat, Facebook ou Instagram pendant leurs études ou pendant leurs devoirs affichaient aussi des notes un peu moins bonnes que ceux qui ne consultaient pas ces sites ; cela est peut-être dû au fait de s'adonner concomitamment à plusieurs tâches, ce qui détournerait l'attention des apprenants de leur travail.

²⁹Caroline Marker Université de Bamberg / Réseaux sociaux et résultats scolaires / 22 févr. 2018

Quant à savoir si les médias sociaux sont préjudiciables ou non à la baisse des résultats, ou si les étudiants sont facilement distraits par les plateformes, le professeur Markus Appel³⁰ précise : « Les deux directions de cause et d'effets sont possibles, mais elles ne sont pas très prononcées ». Il conclut : "les inquiétudes concernant les conséquences supposées désastreuses des réseaux sociaux sur la performance scolaire ne sont pas fondées ».

Néanmoins, les parents devraient s'intéresser à ce que font leurs enfants sur ces sites, qu'ils connaissent les réseaux sociaux et qu'ils veuillent comprendre leur usage. Plus les parents sont ouverts d'esprit par rapport aux activités en ligne de leurs enfants, meilleure sera la communication avec eux".

3. Appartenance sociale, éducation familiale et performances scolaires

« La probabilité de réussite scolaire de l'enfant augmente par le simple fait que la mère possède un diplôme » (De Singly&Thelot³¹, 1986).

À l'école maternelle, surgissent déjà, des différences de compétences scolaires des enfants issus de milieux sociaux différents. Beaucoup de recherches ont tenté d'expliquer ces disproportions sociales de succès en fournissant des explications sociologiques.

L'étude de Y. Tazouti³², parue dans « Presses universitaires de Rennes », (page 101) examine les relations complexes existantes entre l'appartenance sociale, l'éducation familiale et les performances scolaires, focalisant les analyses sur les enfants de milieu populaire.

Cette étude conclut globalement que, d'une part, l'éducation familiale joue effectivement le rôle de variable intermédiaire entre l'appartenance sociale et les performances scolaires de l'enfant, et que, d'autre part, il existe des différences inter-milieux dans le réseau de causalité des variables en lien avec les performances scolaires.

À un niveau plus distinct, il est conclu que ces recherches ont permis d'établir un certain nombre de faits. Il est constaté tout d'abord que l'hétérogénéité économique et culturelle qui particularise le milieu populaire est à même d'expliquer les différences des efficacités scolaires des élèves.

³⁰**Markus Appel** Les réseaux sociaux affectent-ils les résultats scolaires ?
<https://journalmetro.com › société › techno › les-réseau... / 20 févr. 2018>

³¹De Singly&Thelot / L'appropriation de l'héritage culturel / 2 oct 1986.

³²**Youssef Tazouti** Presses universitaires de Rennes Publié le 20/02/2018 à 20 :02 (p. 101-11)

Les travaux de la DPD³³ (2000) attestent aussi que les enfants d'ouvriers qualifiés obtiennent de meilleures performances scolaires que les enfants d'ouvriers sans qualification dans les évaluations nationales à l'entrée en CE2 ou en 6^e.

Le milieu populaire, aujourd'hui, ne se cantonne pas aux familles ouvrières mais incorpore d'autres types de familles, surtout celles des employés ; ce qui augmente considérablement son hétérogénéité. Il est d'ailleurs préférable de parler des milieux populaires.

« Toutefois, les élèves des milieux populaires semblent plus sensibles aux variations de cet environnement. Ce résultat indiquerait que l'école dispose d'une marge de manœuvre un peu plus élevée pour les enfants des milieux populaires que pour ceux des milieux plus favorisés. Les recherches sur les effets-maîtres et les effets-établissement ont montré également que les élèves les plus faibles sont plus sensibles à l'efficacité pédagogique du maître et au contexte éducatif » (Bressoux³⁴, 1994).

Cela ne signifie aucunement que l'école est la seule responsable des différences de réussite liées au milieu social, ni qu'elle puisse facilement les réduire. Une amélioration des conditions de prise en charge pédagogique pourrait entraîner des conséquences un peu plus bénéfiques pour ces élèves que pour les autres. Un dernier résultat intéressant concerne le fait que l'influence de l'appartenance sociale sur les performances scolaires transite davantage par l'école pour les enfants des milieux populaires et davantage par l'éducation familiale et le niveau intellectuel (les deux étant liés) pour les enfants des milieux non populaires. Ce résultat demande à être confirmé par des études ultérieures.

³³Direction Programmation Développement / L'état de l'école 2000 : <https://journals.openedition.org/ries>

³⁴ **Pascal Bressoux**. Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle Note de synthèse – Persée https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num.

CHAPITRE 4 :

Les facteurs sociolinguistiques

1. Milieu sociolinguistique, représentations sociales et performances scolaires

Le milieu sociolinguistique favorise l'apparition de certaines représentations ; élèves et enseignants ont des représentations qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'oral.

Les représentations sociales sont les savoirs et connaissances communs et partagés par toute une société. M. PENDANX³⁵ (1998) définit les représentations comme étant : « l'image que l'on se fait d'une notion ou d'une activité et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle ».

Donc, cette notion fait partie de notre vie quotidienne, chaque objet, chaque sujet est perçu de manière individuelle ou collective par un (des) individu (s). En didactique, Les spécialistes de l'apprentissage se sont saisis des représentations comme d'un concept fondamental.

Les didacticiens des sciences, notamment, ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique. En linguistique et en didactique des langues, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation. Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple.

Ainsi, l'objet d'apprentissage est spécifique : selon D. Moore & V. Castellotti³⁶(2002), il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi « d'usages diversifiés à s'approprier », notamment dans l'interaction.

Une telle spécificité rend d'autant plus importante l'influence de facteurs sociaux, économiques, affectifs, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. En conséquence, les représentations orientent les apprentissages des élèves et les pratiques des enseignants et guident les comportements et les interactions.

De ce fait, il est déduit que l'échec et / ou la réussite dépendent en partie des représentations qui orientent les élèves ».

³⁵Michèle PENDANX Evolution et prise en compte des représentations et ressentis ... 1998

³⁶Véronique Castellotti et Danièle Moore /Représentations Sociales des Langues et enseignements

2. Facteurs socioculturels du comportement,

les structures de socialisation

Selon Maxicours³⁷, il existe une multitude de facteurs socioculturels pour expliquer le comportement des individus. Les principaux sont : la famille, le groupe d'appartenance et le groupe de référence.

- **La famille**

La famille est le premier groupe d'appartenance de l'individu. Son influence est déterminante dans le comportement pour les deux raisons suivantes.

-L'éducation des parents ou des tuteurs légaux continue d'influer sur l'adolescent, même si le monde extérieur (école, amis) sert de plus en plus de référence. -La famille reste souvent le groupe auquel l'individu se sent le plus lié même au passage à l'âge adulte. Cela se traduit souvent par des comportements identiques.

L'enquête préliminaire menée par nos soins a révélé que quatre-vingt-dix pour cent (90%) des mères sont sans profession (mères au foyer). Soixante pour cent (60%) disposent d'un niveau d'instruction minimum et que quarante pour cent (40%) sont analphabètes.

- **Le groupe d'appartenance**

Le groupe d'appartenance est le groupe auquel l'individu appartient dans le cadre de ses activités professionnelles ou de ses loisirs. Le leader a une forte personnalité. Il est pris pour modèle par un groupe d'individus et les influence dans leurs opinions.

- **Le groupe de référence**

Le groupe de référence est un groupe auquel l'individu n'appartient pas forcément, mais qu'il prend comme référence dans son comportement. Les groupes de référence présentent à l'individu des modèles de comportement et de modes de vie, influencent l'image que l'individu se fait de lui-même et engendrent des pressions en faveur d'une conformité de comportement.

Les autres facteurs Les institutions, les organisations et les classes sociales

Intègrent aussi des normes et des valeurs qui forment des caractéristiques comportementales (culture, consommation, modes de vie), qui peuvent influencer le comportement des individus.

³⁷Maxicours / www.maxicours.com/se/cours/les-facteurs-socioculturels-du-comportement/#:~:text=Il%20

Les variables culturelles

- **La culture**

La culture peut être définie comme l'ensemble des normes, des croyances, des valeurs qui sont caractéristiques d'une société. En pratique, ces différents facteurs composant la culture doivent donner lieu à des schémas communs de comportement.

- **Les normes**

Les normes sont un ensemble de règles sociales, explicites ou implicites, plus ou moins contraignantes, qui servent de modèle de conduite et qui définissent les façons socialement acceptées d'agir. Les normes sont apprises et intériorisées durant le processus de socialisation. La norme permet donc d'uniformiser les comportements. Exemple : ne pas tricher lors d'un examen.

- **Les valeurs**

Les valeurs regroupent des préférences, des principes moraux, des idéaux auxquels les individus doivent se conformer. Le système de valeurs influence donc la façon dont un événement est perçu et évalué par rapport à d'autres événements. Il explique en partie les décisions que l'individu prend face à certaines situations. Exemple : l'honnêteté

- **La sous-culture**

Chaque individu fait partie d'un groupe : groupe national, catégorie sociale, catégorie religieuse, catégorie associative, catégorie familiale, catégorie sociale, etc.

Chacun de ces groupes est porteur de valeurs, de normes ou de modes de vie qui servent de référence à tous ses individus et qui vont être à la base de leur comportement. Les individus adoptent soit une attitude de rejet de ces normes et valeurs de ce groupe, soit au contraire une attitude d'appartenance par l'imitation, c'est-à-dire par recherche d'identification.

À propos d'imitation, notre enquête a, à l'image de leurs formateurs qui ne sont pas de grands «lisants», les apprenants ne manifestent pas assez d'intérêt à la lecture et à la culture générale.

CHAPITRE 5 :

Les facteurs
psycholinguistiques

1. Psycholinguistique cognitive de la production de textes

La production d'écrit est une activité mentale qui suppose de la part du rédacteur des compétences multiples. B. Marin et D. Legros³⁸ précisent que tout rédacteur doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots. Les connaissances activées et les processus de traitement de ces connaissances ont fait l'objet de nombreuses recherches qui tentent de rendre compte de cette activité complexe. La présentation des principaux modèles permet de comprendre à la fois les progrès dans l'analyse et la compréhension de cette activité, mais en même temps de mesurer l'évolution des cadres théoriques et des méthodes de recherche qu'elles mettent en jeu.

Toujours, selon B. Marin et D. Legros, la rédaction de textes demande la mobilisation des connaissances référentielles, (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe) et pragmatiques (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire). Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte. Ces modèles intègrent les différentes opérations entrant dans la production de texte, les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur. L'objectif des auteurs est de formaliser l'activité de production de texte.

2. Les variables explicatives des performances scolaires

De nombreux modèles et théories tentent d'élucider les performances scolaires des élèves. Dans le domaine de la psychologie, ce sont les théories de Carroll (1963), de Bruner (1966), de Glaser (1976) et de Bloom (1979) qui ont eu une grande renommée.

Quant au modèle de Walberg (1986), bien que moins connu, il offre l'avantage de succéder aux différentes théories sus-citées et de servir leurs acquis, facteurs qui influencent les apprentissages scolaires.

Ainsi, H J Walberg³⁹ a proposé, en 1986, ce modèle regroupant neuf variables influençant les apprentissages. Ces neuf variables sont organisées en trois groupes.

- **Le premier groupe**

³⁸Brigitte Marin et Denis Legros Psycholinguistique cognitive (2008), pages 95 à 113

³⁹Herbert Walberg théorie (*A model of education alproductivity*, 1986)

Il rassemble les variables relatives aux aptitudes de l'élève :

Les habiletés de l'élève, mesurées par des tests d'intelligence, le niveau de développement de l'élève qui renvoie à son stade de maturité et la motivation de l'élève.

- **Le deuxième groupe**

Il renvoie aux variables relatives à l'enseignement : La quantité de l'enseignement qui concerne le temps que l'élève engage dans la tâche d'apprentissage et la qualité de l'enseignement qui englobe les aspects psychologiques et les aspects pédagogiques de l'apprentissage.

- **Le troisième groupe**

Il concerne les variables relatives à l'environnement psychosocial de l'enfant : L'environnement familial, l'environnement scolaire, les pairs et les médias.

À propos de ces variables influençant les apprentissages, notre enquête a révélé le manque d'engouement que portent les apprenants à l'apprentissage face à la dépréciation actuelle des études. Beaucoup s'accordent à dire que chez nous, seul le commerce fait réussir.

CHAPITRE 6 :

Contact des langues,
interférences et marqueurs
d'oralité

1. Le contact des langues en Algérie

« Le paysage linguistique algérien se particularise par la concomitance de plusieurs variétés langagières, du suppôt berbère aux autres langues étrangères dont la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord », écrit Khaoula Taleb Ibrahim⁴⁰ Elle ajoute que c'est une coexistence marquée de rapports de domination et de stigmatisation linguistique. Ce plurilinguisme, précise-t-elle, s'organise autour de trois sphères langagières

- **La sphère arabophone**

C'est la plus répandue en Algérie et aussi dans le monde arabe. Elle vient de l'arabe fusha (ou classique) <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305 - ftn1>, puis de l'arabe standard ou moderne entre tous les pays arabophones, ensuite le « dialecte des cultivés » ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées, enfin le registre des parlers à variantes locales et régionales.

- **La sphère berbérophone**

Elle est constituée par les dialectes berbères actuels s'étendant en Afrique, de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Ces parlers amazighs de la langue maternelle d'une partie de la population constituent les plus vieux supports linguistiques de cette région. Face à l'islamisation et à l'arabisation du Maghreb, ces parlers se sont réfugiés dans les contrées au relief et à l'accès difficile : Aurès, Djurdjura (Kabylie), Gouraya, Hoggar et Mzab ainsi que quelques îlots.

Les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Minoritaires par le nombre des locuteurs, confinés à un usage strictement oral (à l'exception de la survie partielle et très localisée d'une écriture tifinagh),

- **La sphère des langues étrangères**

Le long séjour des Ottomans, bouleversant le paysage linguistique partagé entre régions berbérophones et régions arabophones, va sensiblement influencer sur les variétés langagières urbaines (Alger, Béjaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen) qui ont emprunté de nombreux vocables turcs dans des domaines divers de la vie quotidienne (cuisine, habillement, noms de métiers, patronymes etc.). Les Algériens ont aussi été en contact avec des langues européennes :

⁴⁰Khaoula Taleb Ibrahim L'Algérie, coexistence et concurrence des langues (p. 207-218) <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

l'Espagnol dans l'Ouest du pays puis l'occupation française et de l'italien dans les villes côtières de l'Est, Mais c'est le français qui a le plus longtemps pris place et perturbé l'espace linguistique et culturel algérien. Et c'est ce qui lui a valu ce statut particulier pendant la période coloniale et postcoloniale.

2. Langues en contact et interférences

MOREAU,⁴¹ confirme que : « l'apprenant d'une langue seconde procède souvent à un transfert d'éléments de la langue maternelle vers la langue cible. Cette stratégie est adéquate quand les deux structures sont semblables : par exemple, l'ordre peut être le même dans les deux langues. Dans ce cas, on parle de transfert positif...en revanche lorsque les deux structures différentes, le transfert négatif cette fois ».

Il considère que l'interférence est « une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact ». C'est-à-dire la transgression de la norme lors d'utilisation de deux langues.

Les langues en contact impliquent souvent l'apparition d'interférences. La notion de l'interférence peut être positive comme elle peut être négative. On parle de transfert positif lorsque le transfert d'une compétence inspiré de la langue source facilite l'apprentissage d'une compétence propre à la langue cible, contrairement au transfert négatif qui est l'utilisation, à tort, d'éléments de la langue maternelle dans une langue étrangère, et cela peut mener à certains problèmes de compréhension mutuelle.

. Dans notre corpus, la majorité des interférences sont les calques (41,66 %), interférences dues aux langues en contact suite au besoin ressenti par les apprenants quant à l'utilisation spontanée et immédiate d'expressions existant déjà, toutes faites, aisément fournies par leur langue maternelle, plutôt que de peiner à chercher et à trouver les expressions exigées par la langue étrangère d'apprentissage. Ces mots qui leur sont familiers, usuels, circulent plus que les autres, scolaires, ardu, recherchés, dont ils ne disposent pas car plus difficiles à trouver.

Ainsi selon le grand dictionnaire DLSL⁴²« On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexique ou syntaxique caractéristiques de la langue. L'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire alors que l'emprunt et le calque sont en cours de l'intégration ou sont intégrés dans la langue A »

A travers cette définition, on peut considérer le calque et l'emprunt comme des interférences dans la mesure où elles sont produites inconsciemment. Ce type d'erreurs, nous l'observons

⁴¹Marie Louise Moreau/ <https://journals.openedition.org/tipa/1394>

⁴²DLSL Grand Dictionnaire de Linguistique et de Sciences du Langage Relié 09 janvier 2013

chez l'apprenant d'une langue étrangère qui chaque fois où il est confronté à ce type de communication dans la langue qu'il utilise et dès qu'il ne trouve pas le mot qui convient, Il recourt à sa langue maternelle. Pour TABOURET- KELLER⁴³, ce terme d'interférence désigne « le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités et souvent le mode d'agencement appartenant à un autre système »

3. Les interférences

3.1. Qu'est-ce qu'une interférence ?

L'interférence est le premier écueil auquel bute l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'interférence, en général, est définie comme un écart qui résulte de l'intégration d'autres règles de la langue maternelle aux normes de la langue étrangère en cours d'apprentissage.

Pour MACKEY, il s'agit de : « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle et que l'on en écrit une autre. Autrement dit, l'usage d'une langue ne peut se faire sans être contaminé par une autre langue.

WEINRICH, dans son ouvrage (CALVET), avance cette définition : « L'interférence est un mélange que fait un apprenant d'une langue étrangère avec sa langue maternelle, et cela infecte le système phonologique, lexical et syntaxique de la langue cible. » Il ajoute, en précisant : « les interférences observées chez les élèves sont attribuées à l'influence de la langue maternelle ».

3.2. Les types d'interférences

Beaucoup d'autres interférences sont relevées dans notre corpus. Nous avons remarqué qu'après les calques c'est le registre de langue familier ou courant qui revient en force. Ceci témoigne de la non-maîtrise du code inhérent à la langue enseignée et de la non-application ou la mauvaise application des normes de la langue française s'opposant parfois même à leur langue mère (genre, nombre, structures de la phrase simple ...).

. Exemples tirés du corpus :

- Une avion (genre),
- Des journals (nombre)
- La boxe danger beaucoup (structure de la phrase simple S+V+CV)

⁴³TABOURET- KELLER Phénomènes interférentiels linguistique / Avril1987.Communication inédite, P143.

3.2.1. L'interférence lexico-sémantique :

Calvet⁴⁴ déclare qu'il y a interférence lexicale surtout « quand les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue ». L'interférence sémantique est le résultat d'une incompréhension du contenu du message dans la langue étrangère en se référant aux équivalents de la langue source, ce qui aboutit nécessairement aux interférences sémantiques.

L'interférence lexico-sémantique peut être exprimée en deux types : l'emprunt et le calque. Selon Calvet, ce type d'interférence peut produire l'emprunt (loanword), le fait d'insérer une Unité lexicale en gardant son signifiant et son signifié. Exemple tiré du corpus : Il est cool et good avec nous ...). Quant au calque (loanshift) ; il est considéré comme l'intégration du signifié d'une unité lexicale de la langue source et son application à un signifiant de la langue cible.

En somme, l'interférence lexico-sémantique est due au fait que les individus transfèrent le plus souvent d'une manière inconsciente des traits (lexico-sémantiques) appartenant à leur langue maternelle à la langue étrangère et nous savons qu'un mot en langue étrangère peut avoir plusieurs significations dans la langue source. À cela, MACKAY⁴⁵ajoute : « l'interférence sémantique est due au fait que des pratiques ou des phénomènes connus sont ordonnés ou structurés différemment dans l'autre langue ».

3.2.2. L'interférence phonétique

L'interférence phonétique survient lorsqu'un apprenant d'une langue étrangère identifie un phonème de cette dernière par un phonème de la maternelle.

Exemples : la langue arabe ne possède pas les sons « p » « v » « y » ainsi que les voyelles nasales « on », « em, en, am, an », « in, im », « un ». Et le français ne possède également pas un certain nombre de phonèmes comme : « ه » « ث » « ق » « غ » « ذ » « ح » « خ » « ع » .24 • L'interférence phonétique peut également se produire même lorsque les deux langues en contact partagent certains phonèmes.

3.2.3. L'interférence morphosyntaxique

MARTENET⁴⁶ avance que la morphologie est une science qui s'intéresse aux règles régissant la forme des mots d'une langue donnée. Alors que la syntaxe est l'étude des règles de combinaison des mots dans les phrases. En effet, l'interférence morphologique et l'interférence syntaxique sont associées parce que la première favorise le plus souvent la deuxième à s'installer dans les productions des apprenants. L'interférence morphologique touche le genre

⁴⁴Louis Jean CALVET, *la sociolinguistique, que sais-je ?* France, 1993, P23.

⁴⁵William F. Mackey "bilinguisme et contact des langues", Editions Klincksieck, Paris 1976 p.10.

⁴⁶ - MARTNET.André, *Elément de linguistique générale*. Armand Colin. Paris, 1986, p : 172.

et le nombre mais aussi les terminaisons et les modalités d'affixation et de composition. Quant à l'interférence syntaxique, elle touche la façon de distribution des unités et les rapports qu'elles suscitent.

MARTENET précise également que : « L'interférence syntaxique est l'interférence qui se situe au niveau du choix du monème, des combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées ». L'interférence morphosyntaxique est définie par DUBOIS comme : « La présence des modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée ». C'est à dire, l'apprenant bilingue transfère une règle apprise dans sa langue maternelle et l'applique dans l'apprentissage de la langue étrangère. Exemple : l'avion est une moyenne de transport. En ce qui concerne les mots empruntés intégrés, ils subissent l'influence morphologique ainsi que syntaxique.

3.2.4. L'interférence culturelle

Chaque société se caractérise par ses propres traits culturels et le fait de transférer une valeur culturelle propre à une langue vers une autre langue produit ce que l'on appelle : l'interférence culturelle. Cette dernière est due aux divergences culturelles des deux langues. Autrement dit, le bilingue intègre des phénomènes culturels nouveaux quand il est face à une situation où il tente de trouver des équivalents qui sont absents dans son répertoire en langue source. En effet, l'interférence culturelle est également le résultat des valeurs culturelles propres à une religion. Exemple : les arabophones ont tendance à utiliser, le plus souvent d'une manière inconsciente, dans leur parler le mot ALLAH au lieu de DIEU pour montrer leur identité religieuse et culturelle, or nous savons que les deux termes recouvrent la même réalité. Ainsi, l'interférence culturelle peut également apparaître dans les écrits des grands écrivains arabophones. Dans les produits de ces derniers, nous pouvons constater que les deux cultures peuvent se croiser mais sans réussir à se rencontrer positivement.

Des exemples tirés de notre corpus montrent ce croisement des langues virant parfois à l'incompatibilité et à la divergence notoire.

-La rousse taqua ukrania -

Le fumeur souvent ménervé -

Tu es fautif et tu ajoutes la bouche

-C'est à marikene ou frança, ici non

-Mon frère navigui souk. Tkt l'argent

À ce propos, Taher Ouatar⁴⁷ précise : « les gens ne prient pas en français (...) la langue française n'est pas la langue de la culture algérienne. C'est un outil de travail dont on pourrait se passer ».

4. Les types de marques de l'oralité

4.1. Marques lexicales

Le caractère oral de la langue se présente au niveau de l'ensemble des mots utilisés par l'auteur dans son texte. La qualité simple du lexique, le registre, les signes typographiques, les onomatopées et l'emprunt sont des traits qui l'indiquent à l'écrit.

4.2. Le registre

Pour communiquer, le locuteur s'adapte et choisit ses mots ou son vocabulaire selon le niveau et le statut de la personne à laquelle il s'adresse. Ainsi, parler à ses parents, ce n'est pas la même façon de parler à un prof ou à une personne inconnue. Alors, la catégorie des mots qu'il a choisie s'appelle un registre. Les registres de langue sont nombreux (familier, populaire, soutenu, académique, littéraire, poétique, archaïque ...). Leur classement diffère d'un théoricien à un autre. Beaucoup de théoriciens ont résumé les registres de langue en trois : familier, courant et soutenu.

Le classement des registres de langue diffère chez les théoriciens. Ainsi, Benveniste⁴⁸ et Marie-Françoise Mortureux⁴⁹ estiment que ces registres de langue sont multiples (familier, populaire, soutenu, académique, littéraire, poétique, archaïque ...) car le français a été classé selon plusieurs relations liées aux faits langagiers. Benveniste et Marie-Françoise Mortureux distinguent principalement :

a) Le registre familier

Est souvent employé à l'oral. Il comporte des mots de vulgarité populaire. Comme, il n'obéit pas aux règles syntaxiques et il peut être un métissage de langue.

b) Le registre courant

Est utilisé quotidiennement dans un contexte de normalité. Il comporte un vocabulaire simple non spécialisé.

⁴⁷ - Taher Ouatar écrivain algérien 1936-2010 (Cité par Tounsi. 1997. P 106).

⁴⁸ Claire BLANCHE-BENVENISTE « Approches de la langue parlée en français ». Paris : Ophrys, 2010.p.63.

⁴⁹ Marie-Françoise MORTUREUX « Lexicologie entre langue et discours ». Paris : Armand Colin. 2008.p.129.

c) Le registre soutenu

Est un registre riche ayant un vocabulaire recherché avec des structures phrastiques complexes et esthétiques. Il s'agit d'un signe de politesse plus raffiné.

. Exemples du corpus (marqueurs d'oralité relatifs aux registres de langue)

- Il bouffe comme pas possible-Mon père a bossé toute sa vie
-Y en a marre, ça suffit ! -

Tu continues de fumer, t'es cuit

4.3. Les signes typographiques et de ponctuations

Ce sont les marqueurs caractérisant la graphie. Il y a : les italiques, les majuscules et la ponctuation. Yann Le Lay⁵⁰ les définit comme suit :

4.3.1. Les italiques :

Ce sont des écritures ayant des caractères inclinés vers la droite. Autrement dit, il s'agit d'une écriture penchée servant à montrer le nom d'une œuvre, les mots étrangers non usuel dans la langue exprimée par l'auteur, des citations.... L'auteur fait recours aux italiques pour marquer une insistance sur le lecteur ou un volume plus fort à l'oral, pour une raison ou une autre.

4.3.2. Les majuscules

Généralement les majuscules correspondent à des abréviations, à des sigles, à des mots marqués d'une emphase équivalant à des italiques. Elles peuvent être aussi, issues d'une convention sociale.

4.3.3. La ponctuation

C'est « l'ensemble de signes graphiques indispensables à l'écrit ». Ces signes permettent de délimiter les phrases, les équilibrer et leurs donner un rythme. Ainsi, ils ont la fonction de relier ou séparer les éléments textuels. Dans son article intitulé « glissements progressifs vers...le texte d'oralisation ».

Claude Demanuelli⁵¹ a précisé que « les marqueurs visuels sont les ponctèmes à charge connotatif, porteurs d'une modalité d'énonciation (essentiellement les guillemets, les points d'interrogation, d'exclamation de suspension et le tiret) ».

4.3.4. Les onomatopées et les interjections

Grammaticalement parlant, les onomatopées et les interjections sont des mots invariables et indépendants. Ils n'ont aucune relation grammaticale avec les autres unités de la phrase. Selon

⁵⁰Yann Le Lay Larousse « La ponctuation et les articulations du texte - Paris : Larousse, DL 2009

⁵¹Claude Demanuelli « La ponctuation » Points de repère, CIEREC, Université de S^t-Etienne, 1987

Le grammairien Grevisse⁵², « les onomatopées désignent les mots qui imitent les bruits de la réalité, les seconds désignent les mots jetés soudainement dans le discours pour exprimer une émotion de l'âme ».

4.3.5. *Marques morphosyntaxiques*

Les variations formelles des mots et les variations de structuration syntaxique font bien apparaître le caractère oral de la langue. Les marques de l'oralité au niveau morphosyntaxique ont une fonction expressive et une fonction sociale.

4.3.6. *Les phrases elliptiques*

Le fait d'omettre un ou plusieurs mots, par le locuteur, sans troubler le sens s'appelle l'ellipse. Le recours aux phrases elliptiques est très répandu à l'oral. Il permet l'économie de la langue et de montrer l'état du locuteur. Le plus simple cas d'omission c'est celui où le locuteur n'est pas clairement exprimé car il sait bien que son message sera reçu.

4.3.7. *La modalité phrastique*

La modalité phrastique désigne l'attitude du locuteur pendant la transmission de son message. Elle permet de montrer l'intention du locuteur. Selon Benveniste⁵³, il y a trois modalités phrastiques reflétant trois comportements fondamentaux de la personne parlante et agissante :

1. Modalité assertive : permet de transmettre une information, un élément de connaissance
2. Modalité interrogative : elle permet de chercher et d'obtenir une information.
3. Modalité impérative : elle permet de donner un ordre. Elle a une fonction injonctive.

4.3.8. *La redondance*

La définition de la notion « redondance » est en question. Elle diffère d'un linguiste à un autre. Ahmed Bouchikhi⁵⁴ la définit comme une « répétition superflue qui confère de la lourdeur au style » alors que Josette Rey Debove⁵⁵ trouve que la répétition au niveau du mot ou d'un groupe de mots n'est pas arbitraire car il y'a toujours un sens émis par le locuteur. Yann Le Lay définit la redondance comme étant une « répétition, non du même mot, mais de la même idée ». La redondance a une fonction expressive, psychique ou poétique.

4.3.9. *Marques stylistiques*

Toujours selon Yann Le Lay, le style « désigne toute manière personnelle d'écrire et de parler, mais aussi toute manière de se comporter, toute façon d'être unique et original ». C'est une

⁵² Maurice **GREVISSE** -Dictionnaire « Le bon usage »

⁵³ Emile **BENVENISTE** « Benveniste et la syntaxe générale »

⁵⁴ **Ahmed BOUCHIKHIL** 'étude des marques de l'oralité. <https://dspace.univ-ouargla.dz › jsui › bitstream>

⁵⁵ **Josette Rey DEBOVE** « Notes sur une interprétation autonymique de la littérature » 1971

marque individuelle distinctive et une façon de faire propre à un individu ou à une personne, au niveau de l'écriture, du parler et du comportement. Il s'agit d'une sorte d'emprunte et de signature représentative d'une personne. Comme il peut être un écart. À l'écrit, le lexique et la syntaxe sont deux représentatifs du style.

4.3.10. La prosodie

Elle désigne « toutes les figures de diction qui peuvent orner le discours » / C'est dire les représentations de l'articulation qui harmonisent le discours. Selon Joëlle Gardes Tamine la prosodie inclue quatre éléments : l'accent, le rythme, l'intonation et le vers.

4.3.11. Le rythme

Groupes des sons ou des syllabes qui se reproduisent dans une phrase ou dans un paragraphe. Généralement, le rythme est lié à l'accent car il permet de délimiter le groupe des unités formant la phrase (l'énoncé).

4.3.12. L'intonation

Elle est attachée à la musicalité de la phrase. Elle obéit aux règles de construction syntaxique imposées par la langue. Ainsi, la modulation de la voix change selon trois niveaux aigu, moyen et grave.

4.3.13. Le vers

Le vers en tant que trait poétique diffère de la prose par le nombre syllabique, la longueur du son et les rimes. Ces trois traits permettent l'esthétique et l'harmonisation du vers. Gardes Tamine a établi une relation d'équivalence entre la prosodie et le rythme. Elle trouve que les deux « font ce que la physique et la gestuelle du parler font dans la parole parlée. Ils sont ce que le langage écrit peut porter du corps dans son organisation écrite ». Autrement dit, le rythme et la prosodie servent à concrétiser et à actualiser l'énoncé écrit et la situation d'énonciation.

Conclusion générale

La production écrite, aval des convergences de tous les apprentissages, permet à l'enseignant un diagnostic fiable et sûr de la mobilisation des acquis antérieurs des apprenants. Cette activité, dérivant du projet scolaire et couronnant chaque séquence d'apprentissage, permet aussi et surtout de jauger, à juste titre, le degré d'assimilation et la perception des notions étudiées. Cette opération diagnostique renseigne le formateur sur les difficultés réelles des apprenants, avant le recours aux remédiations appropriées.

C'est d'un constat de classe révélant de multiples maladresses dans les écrits des apprenants de 4AM de notre établissement que nous sommes parties pour émettre l'hypothèse selon laquelle les marqueurs d'oralité seraient, eux aussi, responsables des fautes commises.

L'analyse des résultats montre, en effet, la présence de nombreux marqueurs d'oralité qui s'invitent à l'écrit, le dérèglent et travestissent ses règles en renversant ses structures normatives.

Cet effet captieux des marqueurs d'oralité qui font écarter les apprenants de l'usage normatif de la langue académique va dans le sens de notre problématique et prouve la complicité de ces marqueurs-parasites. C'est ce qui, par conséquent, confirme notre hypothèse de départ.

Les erreurs interférentielles manifestes au niveau formel et non formel, sont une factualité dans la pratique langagière algérienne. Ces interférences de langue sont dues au contact et à la confrontation de deux systèmes linguistiques différents, étrangers l'un de l'autre.

Il est vrai que les travaux sur l'écrit ont nettement évolué et que les recherches ont prouvé leur efficacité. Il est vrai aussi que les résultats, de plus en plus probants, sont, de nos jours, plus qu'encourageants. Mais il n'est pas moins vrai que la théorie demeure la maîtresse des lieux linguistiques au détriment de la pratique qu'elle phagocyte. Une pratique qui demeure toujours captive de rituels pédagogiques désuets nourris de représentations inexactes de l'acte même d'écrire qu'il va falloir redéfinir.

La production écrite, lieu d'afflux et de concentration des savoirs faire ne doit plus être considérée comme un simple moment d'évaluation car cette activité phare, chère aux séquences d'apprentissage et au projet a pour dessein l'autarcie de l'apprenant qui semble dire « aidez-moi à agir seul ». Le principal objectif de cette activité est que l'apprenant soit à même de braver seul des consignes d'écriture à tâches diverses, en mobilisant des stratégies auxquelles il se serait d'abord entraîné et qu'il aurait progressivement développées et rendu bien siennes au cours des différents apprentissages enrichis par les autocorrections et les remédiations

effectives préconisées dans les différents comptes rendus de production écrite dont l'enseignant aura judicieusement pris le soin de préparer en conséquence.

Le formateur, quel que soit sa qualification, est redevable, à plus d'un titre, des résultats de ses apprenants-formés. « On apprend à rédiger en lisant », dit-on ». Ecrire s'acquiert ! Or, les apprenants ne lisent pas et les enseignants que nous sommes ne le faisons que peu. Il convient alors de « relire autrement » le constat, qu'il va falloir, désormais, dépasser, ceci en nous projetant plus profond dans les progressions stéréotypées pour voir plus loin que le bout de la fiche-standard. Et c'est en écoutant sans cesse notre conscience que nous oserons continûment interroger nos pratiques pédagogiques et comportementales.

Références Bibliographiques

A –LIVRES ET PUBLICATIONS DIVERSES :

- M. Amokrane Ait Djidja, Production écrite au collège, décembre 2019 p 8-19
- Diane Wagner, Les Troubles d'Apprentissage, Revue « TA@l'école Juillet 2015
- Magali Brunel, Former des enseignants spécialistes de l'écriture, 2016
- Claude Simard, Eléments de didactique, 1992, le 15 mars 2022.
- Heyes et Flower, Les composants cognitifs de la production écrite 1980
- Claire Blanche Benveniste et Colette Jeanjean « Écrire et parler » 1987, p. 150-162
- Joëlle Gardes, Pour une grammaire de l'écrit, -Tamine Paris : Belin 2004
- Koch et Oesterreicher, Langage oral et langage écrit, 2001, le 17 avril 2022.
- Claude. Hagège « L'homme de parole », Paris, Fayard, 1995
- Janine BEAUDICHON, Etude du décalage entre langage oral et écrit, 1971 p 24
- Eric Bidaud, Hakima Megherbi, De l'oral l'écrit. Mars 2005 pages 19 à 24
- Liliane LURÇAT Du langage oral au langage écrit dans une épreuve de rédaction. 1963
- Caroline Marker, Réseaux sociaux et résultats scolaires ,22 févr. 2018
- Markus « Les réseaux sociaux affectent-ils les résultats scolaires ? » Appel20 févr. 2018
- Brigitte Marin et Denis Legros, Psycholinguistique cognitive, 2008 p 95-113
- Khaoula Taleb Ibrahimy l'Algérie, coexistence et concurrence des langues » p. 207
- TABOURET - KELLER, Phénomènes interférentiels linguistiques, Avril 1987 p143
- Louis Jean CALVET « La sociolinguistique, que sais-je ? » 1993 p 23, le 10 avril 2022.
- William F. Mackey, Bilinguisme et contact des langues, Paris 1976 p.10.
- André MARTINET, Élément de linguistique générale. Paris, 1986 p 172 le 17 mars 2022.
- Yann Le Lay Larousse, *La ponctuation et les articulations du texte*, DL Paris 2009
- GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991.

- OLIVE et al, *effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances*, 1997.
- PEYTARD, Jean et al, *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Hatier-Paris, mai 1982.
- VALES-FALLIS *code switching and the class room teacher language*”, in tango, Bernard (dire), *le parler multilingue à Paris*
- WEIRNEICH.U, cité par Calvet. J. L, *Sociolinguistique*, Ed .PUF, 1996.
- GORGEAIS, P, *Géopolitique de la langue française*, lundi 6 novembre2006/ colloque organisé par l’institut français de géopolitique, sur : https://www.geopolitique.net/?id_article=1GEAIS
- BOUDJEDRA. R, *Le FIS de la haine*, Paris, Editions Denoël. (1992/1994),

B- DICTIONNAIRES

- BACK .M, ZIMMERMANN.S. *Dictionnaire LE Robert*. Paris, 2005, ISBN : 2-84902-121-0, P14.
- C.L.E. International, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Le Petit Robert ,*Dictionnaire de langue française*,2021.
- MOUNIN.G, *Dictionnaire de linguistique*. Presse universitaire de France, 1974 et « *Quadrige* » n°153,1993.

C- PROGRAMMES OFFICIELS, LOIS ET DOCUMENTS D’ORIENTATION

- Référentiel général des programmes N° 08/04 du 23-01-2004
- Programme officiel algérien de langue française du cycle moyen 2016
- Document d’accompagnement du programme de langue française du cycle moyen 2026

Sites internet.

<https://www.google.dz/search?q=gumperz&aqs=chrome..69i57.4449joj7&sourceid=chrome&ie=UTF>

