

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Chadli Ben Djedid d'El-Tarf

جامعة الطارف

Faculté des Lettres et des Langues

كلية الآداب و اللغات

Département de Lettres et Langue françaises

قسم الأدب و اللغة الفرنسية



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique du FLE »

THÈME :

Les difficultés lexicales rencontrées par les étudiants de français dans la production écrite : cas des étudiants de première année français.

Présenté Par :

Hammeche Abdelghani

Soutenu le : juin 2015

Devant le jury composé de :

Président : Mr Mehouest zahir

Université Chadli Ben Djedi. El Tarf

Examineur : Mr Tacherfiout samir

Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Rapporteur : Mr Bessati Samir

Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Année universitaire 2014-2015

Dédicace :

A mes chers parents

A mes frères Zahir, Nacer et Lounes. À mes sœurs qui m'ont encouragé.

A mes nièces Yasmine et Julia.

A tous les collègues et amis.

Remerciements :

Je tiens à remercier infiniment mon directeur de recherche Mr. Bessati Samir qui m'a dirigé durant ce travail, m'a prodigué de précieux conseils et m'a encouragé quand j'en avais besoin.

Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie également tous les enseignants du Département de Français de l'Université Chadli

Ben Djedid El Tarf.

Par ailleurs, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux étudiants de première année

français qui m'ont accueilli chaleureusement dans leurs classes.

A tous ceux qui m'ont aidé de loin ou de près.

Résumé :

L'objectif de cette étude, qui s'inscrit dans le domaine didactico-pédagogique des langues étrangères, est de repérer tout particulièrement les erreurs lexicales, de les comprendre afin d'y remédier. Dans ce sens, il faut prendre en considération que l'Algérie est un pays plurilingue, derrière cette qualification, il ya la toile de fond linguistique qui provoque multiples phénomènes de contact de langues au niveau lexical et grammatical.

Nous avons de ce fait, mené une étude à la fois synthétique et détaillée des difficultés lexicales dans la production écrite des étudiants de première année français. A travers ce travail, nous pouvons dire que les erreurs commises ne sont pas fortuites. Elles peuvent être analysées, corrigées et pourraient même être prévenues, dans la mesure où ceci implique, à la base, l'acquisition d'un système grammatical et lexical totalement différent de celui de la langue première.

Mots-clés : difficultés lexicales, production écrite, étudiants de français, interférence, contact de langues.

ملخص :

إن الهدف من هذه الدراسة، والتي هي جزء من حقل تعليمي-تربوي لغات أجنبية، وعلى وجه التحديد تحديد الأخطاء المعجمية، فهم لمعالجتها. لذا، أجرينا دراسة على حد سواء صعوبات المعجمية الاصطناعية ومفصلة في إنتاج طلاب السنة الأولى الفرنسي مكتوب. من خلال هذا العمل، يمكننا أن نقول أن الأخطاء ليست عرضية. يمكن تحليلها، تصحيح وبل يمكن منعها، لأن ذلك ينطوي، في الأساس، واقتناء نظام المعجمي والنحوي مختلفة تماما عن اللغة الأولى.

كلمات البحث: الصعوبات المعجمية، التعبير الكتابي، طلاب الفرنسية، و تداخل اللغات ، والاتصال اللغة.

Abstrac:

The objective of this study, which is part of the didactic-pedagogic field of foreign languages, is specifically identify lexical mistakes, understand to address them. We therefore conducted a study of both synthetic and detailed lexical difficulties in the production of written French first year students. Through this work, we can say that the mistakes are not accidental. They can be analyzed, corrected and could even be prevented, since this involves, basically, the acquisition of a lexical and grammatical system completely different from the first language.

Keywords: lexical difficulties, written production, students of French, interference, language contact,

Table des matières:

Introduction générale.....	01
Première partie : cadre théorique et conceptuel.....	04
Chapitre1 : Aperçu sociolinguistique en Algérie.....	05
Introduction.....	05
1-1- Politique linguistique en Algérie:.....	05
1-2- Langues en usage dans les échanges quotidiens.....	06
1-3- Les Représentations et la place du Fle en Algérie	07
1-4 -Le Statut du français en Algérie.....	08
1-5- Les nouvelles réformes du système éducatif en Algérie et les finalités de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère	10
1-6- Le Projet Pédagogique.....	11
1-7- La langue source (langue maternelle).....	12
1-7-1- L'acquisition de la langue maternelle.....	13
1-8- La langue cible.....	14
1-9- Langue étrangère et langue seconde.....	14
1-9-1- Définition institutionnelle.....	15
1-9-2- Définition socioculturelle.....	16
Conclusion.....	17
Chapitre2 : définition de quelques concepts clés	18
Introduction.....	18
2-1- Définition du lexique :.....	18
2- 1-1 Rapports entre les mots d'un même lexique	19
2- 1-2 : Les monèmes lexicaux	19
2- 1-3 : Les monèmes grammaticaux.....	19
2-2 : L'orthographe lexical.....	20
2-3 : L'orthographe grammatical.....	20
2-4 : Définition de l'erreur.....	20
2-4-1 : L'erreur lexicale et l'apprenant.....	21
2-4-2 : Les types d'erreurs lexicales.....	21
2-4-2-1 : Les erreurs de sens.....	21
2-4-2-2 : Les erreurs de formes.....	22
2-4-2-3 : Les erreurs de cooccurrence.....	22

2-5-L'erreur lexicale et l'apprenant.....	23
2-5-1 : Processus rédactionnels en L2.....	23
2-5-2 : Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère.....	24
2-6 : Les interférences.....	24
2-6-1 Définition de l'Interférence.....	25
2-6-2-Les types d'interférences	25
2-6-3-1-L'interférence lexicale.....	25
A/L'emprunt.....	25
B/ Le calque.....	26
2-6-3-2- L'interférence grammaticale.....	26
2-6-3-3 -L'interférence morphosyntaxique.....	27
2-6-3-4 -Les interférences phoniques et leurs caractéristiques.....	28
A/ Leur mode de réalisation.....	29
2-6-3-5 L'interférence sémantique.....	30
2-6-3-6- L'interférence culturelle.....	30
2-6-3-7Variation et analyse des interférences.....	31
2-6-3-8 Le bilinguisme	31
Conclusion.....	32
Deuxième Partie : Cadre contextuel et pratique :	
Chapitre 01 : Description du corpus et méthodologie de travail :	
-Introduction.....	34
1-1-Le public visé.....	34
1-2-Les conditions de la formation des étudiants de première année	36
1-3-Description du corpus.....	36
1-3-1 : Informations sur la consigne.....	36
1-3-2-Les conditions de la production et la construction du corpus... ..	36
1-3-3-Les caractéristiques des productions des étudiants en question.....	37
1-4-Méthodologie du travail.....	38
1-4-1. Analyse des erreurs par axes	38
1-4-2 Le premier axe : le respect des exigences et les règles du texte argumentatif... ..	38
1-4-3- Le deuxième axe : les erreurs grammaticales commises par les apprenants..... ..	39
1-4-3-1 Les phonogrammes.....	41
1-4-3-2 Les morphogrammes.....	41
1-4-3-2-1 Les morphogrammes grammaticaux.....	41

1-4-3-2-3 Les logogrammes.....	41
1-4-4 : Le troisième axe : Les erreurs lexicales.....	42
1-4-4-1 : Erreurs linguistiques dues aux interférences interlinguales ...	42
1-4-4-2 Erreur dues aux interférences morphosyntaxiques	43
1-4-4-3 Erreurs dues aux interférences phonétiques.....	43
1-4-4 Erreur d'interférence sémantico-culturelle.....	44
Conclusion.....	45
Chapitre 02 : Analyse et traitement des résultats.....	46
Introduction.....	46
2-1 Le respect des règles du texte argumentatif.....	46
2-1-1 : présentation des résultats.....	48
2-2-2 : Commentaire.....	48
2-2 : Les erreurs grammaticales commises par les apprenants dans la production écrite.....	50
2-2-1 : Présentation des résultats	52
2-2-2 : Grille des erreurs grammaticales commises par les étudiants.....	51
2-3 : Les sources des erreurs grammaticales.....	53
2-3-1 : la confusion des règles déjà apprise et des règles nouvelles.....	53
2-3-2 : la généralisation abusive des règles déjà apprise et des règles nouvelles... ..	53
2-4 : Les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants	54
2-4-1 Analyse quantitative des résultats.....	54
2-4-2 Commentaire des résultats.....	55
2-4-3 Analyse et interprétations.....	55
2-5 : Analyse qualitative des résultats.....	56
2-5-1 : Analyse et interprétation des résultats.....	57
2-5-1-1-Les erreurs de sens.....	57
2-5-1-2-Les erreurs de forme.....	57
2-5-1-3-Les erreurs de cooccurrences.....	57
2-6-L'impact de l'interférence sur les productions des apprenants.....	59
2-6-1-Présentation des résultats.....	59
2-6-2-Commentaire des résultats.....	59
2-7- L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau morphosyntaxique.....	60
2-7-1- Comparaison entre les énoncés (a) et les énoncés (b) et analyse des énoncés.....	61

2-8- L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau sémantico-culturel.....	61
2-8-1-Commentaire.....	62
2-9- L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau phonétique.....	63
2-9-1Commentaire.....	64
Conclusion partielle.....	64
Conclusion générale.....	66
Références bibliographiques.....	68
Annexe.....	70

Introduction générale :

Afin de façonner une nouvelle école, apte à relever le défi du développement durable et d'être capable de former et de produire un capital humain et scientifique, le gouvernement algérien a entrepris de mettre en œuvre de vastes réformes dans l'enseignement en général et dans l'enseignement supérieur en particulier.

Malgré les réformes dans le système éducatif, l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère dans l'université algérienne montre une carence qui persiste, les enseignants du FLE affirment en effet que les apprenants rencontrent des difficultés lexicales et grammaticales, et ce malgré les efforts fournis. Bien que ces derniers mettent en place des activités correctives, ils se retrouvent toujours en fin d'année devant des apprenants qui disposent d'un niveau faible et qui possèdent un répertoire lexical assez limité.

Dans le domaine de la didactique, il est bien connu que les enseignants du FLE expriment souvent leur mécontentement et leur insatisfaction concernant les compétences lexicales et l'application des règles grammaticales par les étudiants, surtout dans les écrits et les exposés rédigés par les apprenants.

Ecrire n'est plus une simple transcription de l'oral, mais un acte qui désigne communiquer ou partager une idée par l'écriture sur laquelle l'apprenant exprime sa propre identité, comme le soulignent Gruaz et Honovol(2001 ;14) : « *L'écrit n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité* »¹.

C'est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit, tout en exploitant les composantes de cette compétence.

L'erreur lexical a fait l'objet d'étude dans les universités algériennes, citant à titre d'exemple (les pratiques lexicales des étudiants de 4ème année « licence de français », université de Batna, évaluer la compétence lexicale dans l'expression écrite de type narratif, dans la classe de première année moyenne-Analyse pédagogique,...)

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire en didactique des langues, notre objectif s'est porté sur les problèmes et les handicaps que rencontrent les étudiants de la langue française lors de la réalisation d'une expression écrite. Nous allons tenter à travers

¹ Gruaz, C. et Honvolt, R. (2001). *Variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris : Honore Champion, p14.

l'analyse des copies des apprenants de détecter les types d'erreurs commises, leurs classes lexicales et en fin la source de ces difficultés. Au plan didactique, le problème de l'erreur lexicale reste toujours contestable dans les écrits des apprenants de différents niveaux et témoigne de lacunes à combler en ce qui concerne le système grammatical et lexical de la langue cible. Mais ces jugements de valeur n'ont rien à avoir avec la linguistique. Les constructions lexicales erronées sont considérées comme manifestation psychologique du sujet apprenant et comme forme de distinction sociale à laquelle l'apprenant appartient. Dans ce sens, il faut prendre en considération que l'Algérie est un pays plurilingue, derrière cette qualification, il ya la toile de fond linguistique qui provoque multiples phénomènes de contact de langues au niveau lexical et grammatical.

Savoir écrire et communiquer en langue étrangère en mettant à l'œuvre le répertoire personnel de mots constitue un problème pour les apprenants du Fle (dans notre recherche, c'est les étudiants de première année français de l'université Chadli Ben Djedid d'El Tarf).

Problématique :

Notre travail de recherche s'intéresse aux difficultés lexicales rencontrées par les apprenants dans la production écrite, notre objectif est d'interroger le produit personnel de l'étudiant, le soumettre en question, dans le but de déterminer les handicaps qui influent négativement leur production, notre objectif sera l'évaluation du niveau lexicale et les points de faiblesse des étudiants de première année français LMD, promotion 2014/2015 à l'université de Chadli Ben Djedid d'El Tarf. Aussi, la participation aux recherches qui touchent largement l'enseignement supérieur et qui mènent à améliorer la compétence lexicale et grammaticale en communication écrite chez les étudiants scripteurs.

Nos premières réflexions consistent à traiter les écrits de ces étudiants et qui commencent à prendre corps sous forme de la problématique suivante :

Quelle sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?

Après avoir exposé notre problématique, nous allons émettre l'hypothèse suivante : lors de la production écrite, les apprenants rencontreraient des difficultés lexicales.

L'objectif de notre travail consiste à détecter les erreurs lexicales qui influent négativement la production écrite des étudiants, qui constitue un outil linguistique incontournable dans l'évolution de l'apprentissage du FLE.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons décomposé notre mémoire en deux parties. La première partie intitulée « Cadre théorique et conceptuel » constitue la partie théorique et nous lui avons consacré deux chapitres. Dans le premier, nous avons donné un aperçu sociolinguistique en Algérie en évoquant la réalité linguistique en Algérie. Puis nous avons évoqué les nouvelles réformes du système éducatif et le statut des langues en Algérie d'un point de vue institutionnel.

Quant au deuxième chapitre, nous avons définis les concepts clés de notre étude à savoir : la définition de la notion du lexique et les différentes classes des erreurs lexicales, l'interférence et ses catégories et en fin nous avons défini la notion du « bilinguisme ».

La deuxième partie qui est pratique est constituée de deux chapitres. Dans le premier nous avons expliqué notre méthodologie de travail et la manière dont on a formé notre corpus.

Dans le deuxième chapitre, nous allons mettre en relief notre corpus et l'étudier, pour pouvoir répondre aux questions antérieurement posées. Rappelant que nous allons s'appuyer dans cette étude sur une démarche descriptive et interprétative afin d'élucider les types d'erreurs lexicales commises par les apprenants, parallèlement notre intérêt a porté surtout sur la compétence lexicale des apprenants dont les productions écrites témoignent d'écarts résultant de la non maîtrise du système lexical et grammatical de la langue cible.

Enfin, nous clôturerons ce modeste travail par une conclusion générale qui synthétise à quoi nous avons abouti.

Choix et motivation :

Il est nécessaire de mettre l'accent sur les insuffisances et les erreurs lexicales commises par les étudiants de première année français qui sont les futurs enseignants de la langue française, à fin de caractériser les difficultés rencontrées dans la production écrite de ces débutants pour rendre la langue française plus accessible. Notre travail de recherche nous permet de mesurer certains aspects de la profondeur qui constituent l'un des principaux supports de l'enseignement car elle permet non seulement de déterminer le niveau de connaissances des apprenants mais aussi de préciser les difficultés qu'ils rencontrent afin de mettre au point des stratégies pédagogiques qui tiennent en compte de ces difficultés.

Notre souci n'est pas d'imposer aux apprenants un programme d'études de la langue française, mais plutôt susciter un choix, d'éveiller l'intérêt, et faciliter l'apprentissage de cette langue et mener les apprenants à observer la langue comme un ensemble de contraintes aussi bien lexicales que syntaxiques nous semble beaucoup plus motivant mais surtout plus instructif sur le fonctionnement de la langue.

Chapitre 1 : Aperçu sociolinguistique en Algérie :

Introduction :

A travers la destruction du patrimoine culturel et religieux, la France colonisatrice voulait effacer toute personnalité locale et la remplacer par celle du « Français ». La langue étant le moyen essentiel pour s'assurer qu'il y aurait un enfoncement absolu et durable dans la culture et la civilisation française.

Néanmoins, cet état de fait n'a jamais été admis par les algériens, au contraire, ça avait suscité le refus, le dédain et la non acceptation de la France coloniale et de sa langue.

La complexité de la réalité linguistique en Algérie a toujours existé ; nous aborderons dans cette partie de notre travail les éléments suivants : la politique linguistique en Algérie, les langues en usage dans les échanges quotidiens, les représentations et la place du FLE en Algérie et aussi les nouvelles réformes du système éducatif en Algérie.

1-1-Politique linguistique en Algérie :

A l'indépendance, l'Etat algérien s'est penché sur une politique linguistique ayant comme objectif principal l'arabisation de tous les domaines. Benrabah, M (1999 ; 16), dans son livre « *Langue et pouvoir en Algérie* » affirme que : « *quand en 1962, au terme d'une longue colonisation et d'une guerre épuisante, l'Algérie accède à l'indépendance, la masse des problèmes est énorme. Par-delà les aspects économiques, sociaux, culturels, se profitent les interrogations sur l'identité. Cette nouvelle nation sera-t-elle encore française, ou anti-française, arabe, moyen-orientale ? Aucun responsable n'imagine qu'elle aurait le droit d'être algérienne ... et le problème demeure jusqu'à ce jour. Dans le domaine linguistique, le français est omniprésent et la population parle ses langues, arabes ou berbères algériens* ». ¹

Les raisons avancées pour cette politique d'arabisation sont présentées comme naturelle et légitime. Parmi celles-ci, nous pouvons en citer quelques unes. L'arabe classique est la langue du coran, les algériens qui sont majoritairement de confession musulmane doivent maîtriser cette langue prestigieuse et par laquelle se réalisent les rites religieux. L'Algérie est une partie

¹ Benrabah, A. (1999). *Histoire d'un traumatisme linguistique. Langue et pouvoir en Algérie*. . Paris : Edition Segurie, p16.

du monde arabe, et donc un prolongement naturellement historique, linguistique, religieux et culturel du pays.

Même si les textes officiels recommandent d'une manière très claire l'emploi de l'arabe classique dans toutes les transactions ou communications officielles, mais cette instruction n'est pas toujours appliquée. La langue française, qui est considérée comme la langue de l'ex-colonisateur, est omniprésente dans la sphère sociolinguistique Algérienne ; elle reste privilégiée par la population et occupe une place primordiale par rapport aux autres langues du pays. Preuve en est, le français est la première langue étrangère enseignée à l'école, plusieurs disciplines de sciences exactes et des sciences humaines étant d'ailleurs exposées en français. Beaucoup de titres de la presse algérienne sont également donnés en français.

De ce fait, on peut dire que la réalité linguistique va contre la volonté politique qui est l'arabisation d'Algérie. Le plurilinguisme n'a jamais été un handicap mais plutôt une richesse, Il s'agit là, d'un bref aperçu sur l'état des langues d'un point de vue institutionnel en Algérie.

1-2 Langues en usage dans les échanges quotidiens :

Beaucoup d'auteurs, principalement des sociolinguistes, ont souvent parlé de la réalité sociolinguistique d'Algérie. Le discours sur ce thème est parfois divergent mais la majorité des intervenants témoignent de la diversité linguistique, qui est une caractéristique même de la société algérienne. On peut citer à titre d'exemple Maougal, M.L (1997), dans son livre

« *Le syndrome identitaire ou le subterfuge moderniste* » il affirme que : « *Le plurilinguisme en Algérie est une des données les plus profondes de la réalité sociale.* »²

L'usage d'une ou de plusieurs langues se passe au niveau du locuteur, en effet ce dernier utilise une variété ou un ensemble de variété en fonction du contexte linguistique qui se présente à lui. Un enseignant en classe, par exemple, s'efforce de s'adresser à ses élèves dans une variété académique et ces derniers, à leur tour feront de même lors d'un examen ou de la présentation d'un exposé. Mais dans leurs relations informelles, aussi bien l'enseignant que les élèves, utilisent différentes variétés linguistique qui donnent lieu à des registres de langue différents.

² Maougal, L. (1997) .Le syndrome identitaire ou le subterfuge moderniste. in *Réflexions. Élités et questions identitaires*. Alger : Casbah éditions, N° 1. p 64 – 81.

Il est important de signaler que, même quand il s'agit de situation formelle, comme lors d'une interaction en classe, certains professeurs recourent dans leurs explications à l'arabe dialectal ou au kabyle pour pouvoir passer le message à leurs élèves. Ces derniers aussi dans leur majorité interpellent généralement leur enseignant par l'emploi de l'expression «*cheikh*»⁴ en principe non adapté dans ce cas, parce qu'il s'agit d'une situation purement formelle. Cet exemple illustre la remise en question du principe de la situation formelle comme une variété haute, et une situation informelle comme variété basse. D'ailleurs, même le président de la République symbolisant l'Etat s'exprime dans ses meetings en arabe dialectal, notamment par l'emploi d'expressions idiomatiques, parmi les plus célèbres «*arfaa rassek ya bas*» qui veut dire «*relève ta tête, père*». Ce proverbe signifie qu'on ne doit jamais baisser la tête et être fier de ce qu'on est.

1-3 Les représentations et la place du FLE en Algérie :

Selon Henri Boyer «*les représentations sociolinguistique sont une catégorie de représentations sociales/collectives, donc plus au moins partagées par les membres de la communauté linguistique*»³ (Boyer 1990 ;42).

Les attitudes et les représentations sur les langues maternelles et les langues étrangères mettent en avant des enjeux divers qui opposent les différentes communautés linguistiques entre elles et de celles-ci envers les politiques linguistiques menées par les Etats.

- Cheriguen,F (2007 ;12) dit à ce sujet que : «*les représentations sont donc les désignations nominatives nécessairement différentes que se font les locuteurs de ce qu'ils considèrent comme leur(s) langue(s) et de celles qu'ils considèrent comme celle(s) des autres.....*»⁴.

La langue française et son attache sociolinguistique dans les ex-colonies de l'Afrique du Nord ne cesse de provoquer des débats en milieux universitaires et chez les simples locuteurs. Elle est toujours présente dans l'administration et constitue la langue de travail et de communication de plusieurs institutions comme les ministères, les écoles, les entreprises et les banques.

³Boyer,H. (1990). *De l'autere coté du discours*. Paris : Edition Didier, P.42

⁴ Cheriguen,F. (2007). *L'enjeu de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*. Paris : édition L'Harmattan, p.12

Loin de toute vision négative, la langue française est perçue comme un facteur de développement économique, culturel et scientifique. La valorisation de la langue française est observée chez les citoyens algériens, plus particulièrement chez la nouvelle génération, notamment les jeunes issus d'un milieu socioculturel plutôt favorisé.

Dans une enquête réalisée par Nadia Grine auprès d'un groupe d'adolescents issu d'un milieu socioculturel favorisé, l'aspect utile de la langue française est souvent évoqué ; elle est présentée comme avantageuse en ce qui concerne les études supérieures, elle permet l'accès à tous les ouvrages et les informations utiles dans tout les domaines scientifiques, technologiques et informatiques, sachant que la documentation en langue arabe est limitée, notamment dans les domaines précédemment cités.

En Algérie le français est en situation de langue d'enseignement des disciplines dites importantes (techniques, commerce, économie et médicales...etc.). Par conséquent, sa maîtrise conditionne la réussite scolaire.

La langue française a une position supérieure dans la société Algérienne, en ce sens qu'elle constitue une langue de communication par excellence dans le milieu universitaire. Elle permet également l'intégration dans le monde du travail, monde largement francisé⁵, surtout dans les grandes entreprises, les usines et les commerces. Au-delà de ces aspects pragmatiques, le français est vu comme la langue de la littérature, de la culture universelle et de romantisme.

1-4- Le statut du Français en Algérie :

Pour Louis Porcher (1995 ; 63) « *chaque société possède une représentation de soi-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement; elles se trouvent en grande partie héritées, traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale, ou régionale.* »⁶

Dans l'élaboration de ce modeste travail, nous avons jugé important d'évoquer le statut attribué à la langue française au sein du système éducatif et social algérien en relation avec la notion de représentation. L'intérêt de cette évocation est de situer le statut officiel de la langue française par rapport à son ancrage social, et sa place

⁵Grine, N.(2007). Le français et la réussite sociale en Algérie, analyse des représentations linguistiques des enfants de sonalgaz. *Travaux de didactique du FLE*, n° 58.

⁶Porcher ,L.(1995) *Le français langue étrangère*. Paris : Edition Hachette / Education, p63

dans l'école algérienne.

Au sein de la société algérienne, la langue française est à la fois langue de spécialité, langue d'ouverture sur le monde, voire même une langue seconde vu le nombre d'heures fixées pour son enseignement dans tout le cycle éducatif, et aussi sa large utilisation dans certaines régions et certaines sphères du pays.

Vu la diversité et la complexité qui caractérise le contexte algérien, peut-on parler de Français Langue Seconde ou de Français Langue Étrangère?

Historiquement et culturellement la raison de la présence de la langue française en Algérie est purement coloniale. Son installation s'est faite de force, et a été complètement reniée par les algériens, d'autant que, pour eux c'était la « langue de l'ennemi ». Ils

l'ont considérée comme un moyen de destruction de l'identité nationale. Comme le précise Lahouel, B (2007 ; 13) « *La langue est un facteur majeur de la société humaine parce qu'elle est essentielle à la formation et à l'expression des identités tant individuelles que collectives.* »⁶

A travers la destruction du patrimoine culturel et religieux, la France colonisatrice voulait effacer toute personnalité locale et la remplacer par celle du « Français ». La langue étant le moyen essentiel pour s'assurer qu'il y aurait un enfoncement absolu et durable dans la culture et la civilisation française.

Néanmoins, cet état de fait n'a jamais été admis par les algériens, au contraire, ça avait suscité le refus, le dédain et la non acceptation de la France coloniale et de sa langue.

Toutefois, l'ancrage de la langue française sur l'identité algérienne a eu lieu.

132 ans de domination totale, et surtout linguistique et culturelle a laissé des traces indélébiles même 50 ans après l'indépendance du pays. Les intentions coloniales d'après l'indépendance voulaient toujours s'emparer de la langue française, en vue de former des jeunes algériens parlant français et automatiquement respirant la culture française.

Juste après 1962 on a assigné au français le statut de langue seconde c'est-à-dire appropriée juste après la langue maternelle. En face de cette situation, les jeunes scolarisés algériens, les écrivains, et étudiants parlent le français et s'y réfugient soit parce qu'ils sont à l'aise et se sentent en sécurité et manifestent une certaine acculturation, ou parce qu'ils veulent montrer leur maîtrise comme un moyen de se défendre et faire face à l'ennemi par cette arme qu'est « la langue ». Dans les deux cas il s'agit des séquelles de la colonisation.

⁶ Lahouel, B. (2007). *langues et didactique*. N°3, Oran : Edition Dar El Gharb, p.13

Ceci nous autoriserait à dire que cette langue n'est pas étrangère, elle est présente et parlée par une grande partie du peuple par rapport aux autres langues étrangères.

Cependant, le réaménagement de la politique linguistique des années 70 préconisait que : « la langue française est considérée officiellement comme une langue vivante et étrangère en dépit de l'usage qui en est fait(...) la langue arabe est définie comme langue maternelle et officielle. Cette réhabilitation n'est qu'une conséquence logique. Toute lutte menée depuis la guerre constitue le pivot essentiel sur lequel doit se fonder la personnalité algérienne et se concrétiser son appartenance à la nation arabe... »⁷

Les politiciens ont voulu réaménager l'officialité des langues, et la langue française est enseignée à l'école comme première langue étrangère. La langue arabe a repris sa place en tant que langue nationale et officielle. C'est aussi la langue de la scolarisation.

La langue française est passée du statut d'une « langue seconde » à une « langue étrangère »; Pour cela il est difficile de déterminer le statut réel du français en Algérie. Officiellement et statutairement la langue française est reconnue respectivement comme langue étrangère, et socialement comme langue seconde d'où la confusion et la contradiction qui découle de la place qu'occupe le Français. Pour cela, certains auteurs comme Bougerra, T préfèrent parler du « *FLE à statut privilégié* ».

1-5 - Les nouvelles réformes du système éducatif en Algérie et

Les finalités de l'enseignement/Apprentissage du français langue étrangère :

Les individus et les sociétés évoluent, changent et cherchent toujours la modernisation par le biais d'une école plus performante. Les nouvelles aspirations de la vie actuelle exigent l'introduction de nouvelles approches méthodologiques dans l'enseignement qui tiendraient à être pratiquées rigoureusement.

La finalité de ces nouveaux objectifs dans l'Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère (notamment le français) est d'acquérir un certain nombre d'objectifs généraux ; ces derniers étant fixés par les concepteurs du programme d'enseignement, tels que:

- Développer l'habilité de produire des messages oraux et écrits qui seront compris par autrui. (la pratique)
- L'acquisition d'une compétence de communication.
- Développer une dimension interculturelle, basée sur l'ouverture de l'esprit (le culturel), la communication et la compréhension des autres sociétés parlant d'autres langues.

⁷le français en Algérie: lexique et dynamique. [http:// : www.ressources-cla.univ-fcomte.fr](http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr) (Consulté le 05/03/2015).

A ces objectifs généraux s'ajoutent d'autres objectifs spécifiques, qui sont d'ordre éducatif ou formateur. Ils sont reliés directement à l'enseignant (acte pédagogique), ce dernier étant le garant de l'atteinte des objectifs spécifiques d'enseignement tels que :

- Être capable d'écouter et de lire un texte et d'en faire sortir les idées générales.
- Comprendre et analyser un texte en repérant les réseaux significatifs.
- Maîtriser les techniques d'expression.
- Être capable de produire/comprendre un texte oral et écrit.
- Parvenir à réaliser ces objectifs, à travers notamment l'évaluation des compétences de l'apprenant.

Pour ce faire, il y a eu recours aux réformes du système éducatif, notamment l'enseignement du FLE en Algérie qui a connu une nouvelle réforme. Cette dernière a été mise en pratique à partir de 2003 dans une volonté de perfectionner les méthodes pédagogiques et didactiques (activités d'enseignement structuré pour installer la compétence de communication orale et écrite.). Notons à titre d'exemple ce que l'apprenant doit être capable de réaliser comme le mentionne le livret méthodologique : « *A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française* »⁸.

Les finalités sur lesquelles s'appuie le système éducatif sont dictées toujours par le « politique ». Cependant, il revient à l'institution éducative de les réaliser.

1-6 - Le projet pédagogique :

Le projet pédagogique est un plan d'action destiné à la classe. Il est basé sur une méthode de travail qui développe chez l'apprenant l'esprit de « coopération plutôt que compétition. ». Le projet pédagogique doit suivre une démarche qui aide l'apprenant à résoudre les différentes situations-problèmes auxquelles il est confronté durant l'apprentissage, seul ou en groupe. La démarche suivie doit diminuer la distance entre la vie dans la classe et la vie quotidienne. Ce qui nécessitera de faire appel à plusieurs connaissances dans de différents domaines comme le précise les documents d'accompagnement « *Cette manière d'acquérir des savoirs dépasse le cadre fragmentaire des activités scolaires habituelles et ne peut se concevoir que dans un cadre de tâche globale.* »⁹

⁸-Djoudi, M. (2009, Octobre). Séminaire de formation destiné aux PES de langue française, Objectifs/Evaluations, p.6.

⁹Direction de l'enseignement secondaire général et technique. Document d'accompagnement de 2^{ème} année secondaire. P14

La mission du projet pédagogique, précisée dans ce même document d'accompagnement, est d'instaurer des compétences proposées dans le programme;¹⁰ « le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquence, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. »

C'est un ensemble d'activités, il est démultiplié en séquences, chaque séquence d'apprentissage a une relation avec l'autre, et est composée de séances qui se déroulent sous forme d'activités et de tâches à accomplir.

Chaque séquence est structurée autour d'un savoir-faire à acquérir. Pour l'enseignement du FLE, le savoir-faire serait d'installer une compétence de communication dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Il permet aussi de passer d'une logique « d'enseignement à une logique d'apprentissage ». Dans la phase de la réalisation du projet pédagogique, l'enseignant doit choisir des méthodes, des stratégies, des exercices, des techniques d'expression, tout ceci en fonction des besoins de l'apprenant.¹¹

L'enseignant doit préparer des situations d'apprentissage qui visent à installer une compétence de communication dans les domaines de l'oral (compréhension/production) et de l'écrit (compréhension /production de l'écrit)

1-7 La langue source (la langue maternelle) :

La notion de la langue maternelle est difficile à définir strictement à cause « *de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* » (dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : P150)¹². En effet les facteurs qui interviennent afin de saisir cette notion complexe sont multiples.

La langue maternelle ou langue natale désigne la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, les termes de langue maternelle et de langue natale sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie

¹¹, Ministère de l'éducation nationale.(2009).*Français Deuxième Année Secondaire, Documents d'accompagnement des programmes*. Alger : Edition Office National des Publication Scolaires, P16.

¹² Cuq, J, P. (2003).Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, P150.

comme " le premier moyen d'expression acquis pendant l'enfance, par lequel l'enfant se socialise- t- elle est l'expression d'une identité ", la langue maternelle étant principalement "inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et qui est l'expression d'une culture". L'expression langue maternelle est apparue pour la première fois au XIe ou XIIe siècle dans les sermons des moines de l'abbaye (germanique) de Gorze (qui subissaient alors la pression des moines de l'église pour justifier leur usage du francique dans leurs prêches. Selon le peu que nous en savons, ils invoquaient au moins deux arguments. Le premier, c'était que le francique était la langue parlée par les femmes, même dans les régions où les hommes commençaient déjà à employer le vernaculaire roman. Le second, que c'était le langage désormais employé par la mère Église.

La majorité des chercheurs substituent à la langue maternelle une appellation plus neutre et plus objective, celle de langue première L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. L'expression de la langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives, ce phénomène est le résultat de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'apprenant avec les quelles il entretient une relation affective intense.

En ce qui concerne l'apprenant adulte, la langue maternelle est soumise à l'enquête car dans le cotexte algérien, la langue maternelle n'est pas toujours l'arabe dialectal. Il existe d'autres dialectes à savoir le Kabyle et le chaoui.

1-7-1 L'acquisition de la langue maternelle :

On a l'habitude de dire que la langue parlée la première, celle de la première enfance, est naturellement la langue maternelle. Selon Bouacha, A.(1984) « *cet apprentissage est un phénomène émotionnel résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'enfant avec lesquelles il entretient une relation affective intense* »¹⁵¹³, ce rôle n'est pas toujours assumé par la mère. Il en est souvent ainsi dans les couples mixtes notamment qui choisissent la plupart du temps la langue de celui des deux époux resté dans son pays.

C'est aussi parfois le cas des familles dont le projet est de s'établir définitivement dans un pays étranger et qui conviennent d'éduquer leur enfant né dans ce pays d'accueil dans la langue de celui-ci (ni langue maternelle, ni langue paternelle!). La notion de langue maternelle est donc marquée affectivement et ne peut couvrir l'ensemble des cas.

¹³ Bouacha, A. (1984). Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, *Le français dans le monde*, 189.33-37

Aujourd'hui, sans y renoncer, on préfère parler de langue 1 pour désigner la langue de première socialisation.

Il est important pour un enseignant de savoir que la langue de l'enfant qu'il accueille n'est pas automatiquement sa langue maternelle. Ce renseignement peut éviter des erreurs à ceux qui seraient tentés, en début d'apprentissage, par une approche contrastive des deux médias en contact (langue d'origine supposée et français) ne serait-ce que pour comprendre les problèmes de prononciation qui se posent dès l'accueil et y remédier.

L'acquisition de la langue maternelle se fait en plusieurs phases. Au tout début, l'enfant enregistre littéralement les phonèmes et les intonations de la langue, sans toutefois être capable de les reproduire. Ensuite, il commence à produire des sons et des intonations. Enfin, lorsque son appareil phonatoire le lui permet, il articule les mots et commence à organiser ses phrases, tout en assimilant le lexique. La syntaxe et la grammaire de la langue sont intégrées tout au long de ce processus d'apprentissage.

1-8 La langue cible :

Dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde ne pose pas les mêmes problèmes dans le processus d'Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère. Cette définition se fonde sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2.

On appelle la langue cible, le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. Selon une pédagogie spécifique et différencié, définie en fonction des interférences de L1 sur L2 qui nous amène à des confusions entre opération de transcodage et d'apprentissage.

1-9 Langue étrangère et langue seconde :

Toutes langues ne possèdent pas naturellement le statut de langue étrangère. Le français est ainsi langue étrangère dans les lycées d'Egypte ou de Roumanie où il est enseigné comme matière, c'est à dire langue vivante dans un programme et rien de plus. Mais il est encore langue étrangère pour les petits centrafricains qui le découvrent en entrant à l'école dans ce pays francophone et il l'est enfin tout autant pour les enfants de migrants qui arrivent en France.

On le voit bien, le statut de langue étrangère, très général, concerne une multitude de cas. Il s'affine cependant lorsqu'il prend en compte des locuteurs considérés comme des usagers plus ou moins réguliers de la langue étrangère. Lorsque celle-ci est nécessaire à certains moments de leur vie quotidienne et participe donc avec la langue 1 aux échanges du groupe

social, on parle alors de langue seconde (et pas de seconde langue, notion qui réfère, elle, à un ordre d'acquisition mais n'implique pas pour autant l'usage de cette langue au quotidien). Dans bien des cas et avec le même sens que la langue seconde, on peut tout aussi bien parler de langue troisième (voire quatrième...) : par exemple, les habitants de la région du nord de la République Centrafricaine parlent Sara (langue 1) Sango (langue nationale acquise en même temps que la L1) et français (langue officielle de l'école, des médias et de l'administration).

La notion de "français langue seconde", autre produit du concept de langue étrangère convient mieux aux réalités de l'espace francophone car elle prend en compte les politiques d'aménagement linguistique développées ici et là. Pour la comprendre et la rendre opératoire, il faut en définir les caractéristiques avec rigueur à travers ses aspects institutionnels, socioculturels et surtout techniques.

1-9-1 Définition institutionnelle ou (politique) :

Selon Benrabah (1999 ; 18) « *Le français est langue seconde partout où il est langue officielle avec statut reconnu au niveau de l'Etat (par Constitution) ou même seulement au niveau des administrations* »¹⁴. Si elle est retenue, cette définition exclut cependant des pays ayant eu le français comme langue officielle puis ayant opéré de nouveaux choix (comme c'est le cas de l'Algérie). Or, en réalité, dans ces pays qui parlent maintenant de "langue étrangère privilégiée", le français continue, dans les faits, de fonctionner comme langue seconde. Un autre exemple récent démontre la fragilité de la définition institutionnelle: à la suite d'une brouille politique avec ses alliés anglophones, la Nigeria décide d'introduire le français dans les établissements scolaires avec le statut de langue seconde, décision qui évoque peut être plus la manœuvre politicienne que la volonté spontanée où le besoin d'un peuple d'apprendre notre langue. On peut donc conclure que le caractère juridique, national et institutionnel est trop instable pour définir valablement le français langue seconde.

¹⁴ Benrabah, M. (1999). « *Langue et pouvoir en Algérie* ». *Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: Édition Séguiet, p18.

1-9-2 Définition socioculturelle :

Le français langue seconde est une langue étrangère à statut privilégié, c'est à dire un état de fait socialement indéniable. Dans un article d'Abdelmadjid BOUACHA(1984), on peut ainsi relever cette définition du français au Maghreb : « *première langue vivante comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée* »¹⁵, le français peut-être considéré au Maghreb comme une langue seconde. Il y a permanence d'un environnement francophone plus ou moins présent dans les trois pays et qui donne l'occasion aux apprenants d'exercer et d'évaluer leurs connaissances dans des situations authentiques de communication"¹⁶. Le statut de langue privilégiée confère également aux communautés qui l'utilisent un droit de propriété, d'autant plus important que la différence est grande entre la norme des pays qui ont le français pour langue première et les usages locaux, transformations et aménagements, que d'autres en font. Comme langue d'enseignement il est enfin indéniable ainsi que le souligne J.P. CUCQ, que le français "*participe au développement psychologique et cognitif de l'enfant et aux capacités informatives de l'adulte*" (on sait quelle est l'audience de Radio France International dans l'aire francophone).

A la différence du FLE, le concept de FLS est très flexible et les méthodes de français langue seconde s'élaborent logiquement à partir des politiques nationales d'aménagement linguistique et donc de besoins locaux clairement identifiés par les Etats. Leurs contenus se fondent alors sur le statut (et donc les usages) que l'on compte donner au français dans le pays considéré. Dans ce cas, la "méthode de langage ", au contraire de la situation du FLE, est unique par ses choix culturels et linguistiques et constitue la seule propriété de ceux qui l'ont conçue localement. Elle prend en compte, par exemple, ce que CUCQ, J, P appelle des « *phénomènes de dialectisation* »¹⁷, patents notamment dans le cas du français d'Afrique qui "va de l'hyper normé à des idiolectes à peine reconnaissables comme français".

¹⁵ Bouacha,A.(1984). Pour une appréhension de la notion de langue cible. *Le français dans le monde*. 189,p33-37

¹⁶ Bouacha,A.(1984).: Pour une appréhension de la notion de langue cible. *Le français dans le monde* .189,p33-37

¹⁷ CUQ,J-P.(2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble,p54

Conclusion :

Au sein de la société algérienne, la langue française est à la fois langue de spécialité, langue d'ouverture sur le monde, voire même une langue seconde vu le nombre d'heures fixées pour son enseignement dans tout le cycle éducatif, et aussi sa large utilisation dans certaines régions et certaines sphères du pays. De ce fait, on peut dire que la réalité linguistique va contre la volonté politique qui est l'arabisation d'Algérie. Le plurilinguisme n'a jamais été un handicap mais plutôt une richesse, Il s'agit là, d'un bref aperçu sur l'état des langues d'un point de vue institutionnel en Algérie.

Deuxième chapitre : Définitions de quelques concepts clés.

Introduction :

Dans le but de prendre en charge l'erreur dans les productions écrites, ce chapitre a pour objectifs de faire le point sur la conception de l'erreur, son évolution à travers les temps ainsi que sur ses différentes origines. Nous commencerons par les définitions de l'ensemble des termes et concepts que nous utiliserons dans la présente recherche.

Nous tenterons par la suite de définir les notions qui sont à l'origine des erreurs commises par les apprenants dans les productions écrites qu'elles soient dues à l'interférence intra linguale ou interlinguale en donnant une définition de l'interférence.

2- 1- Définition du lexique :

En linguistique, le lexique d'une langue constitue l'ensemble de ses, mots. Toujours dans les usages courants, on utilise, plus facilement le terme vocabulaire. Par métonymie, un lexique est un recueil de termes dont le sens est expliqué. Bois, J. (1994 ; 56), donne la définition suivante : « *le lexique est l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur* »¹⁸ in le dictionnaire de la linguistique. En effet, on ne peut que recenser les termes écrits les plus attestés mais ne peut en aucun cas identifier tous les lemmes qui existent à un moment donné, en synchronie, dans la langue qu'il décrit. De plus, à supposer qu'une armée de lexicographes se mette à l'affût de tous les mots utilisés par les locuteurs d'une langue donnée, l'opération prendrait suffisamment de temps pour que le corpus établi soit caduc au moment de la publication. De nouveaux mots seraient en effet apparus et d'autres auraient disparu, d'autant plus dans les sociolectes oraux.

On peut se rendre compte de la difficulté que l'on a à préciser les limites d'un lexique en se demandant ce que signifie l'expression « ce mot n'existe pas ». Faut-il entendre qu'il n'existe pas parce qu'il n'est pas attesté dans le dictionnaire ? Auquel cas on peut se demander dans lequel. Faut-il entendre qu'un mot n'existe que parce qu'il existe un assez grand nombre de locuteurs qui le connaissent ? Auquel cas il n'est pas possible de donner un pourcentage exact de locuteurs nécessaires à cet effet. Enfin, faut-il que le mot soit connu ou utilisé ? Ce qui change grandement les données d'appréciation.

¹⁸ Bois, J. (1994) *Le dictionnaire de la linguistique des sciences du langage*. Paris : Larouss, P 56

2-1-1 : Rapports entre les mots d'un même lexique :

Les mots d'un lexique entretiennent entre eux des rapports sémantiques (liens entre les signifiés : synonymes, antonymes, holonymie), ou formels (liens entre les signifiants : homonymes homophones, homographes.) désignés par des termes techniques.

Par extension, un lexique est un ensemble de mots liés à un domaine (le lexique de l'armement), une personne (le lexique de Balzac) ou un ensemble de personnes (le lexique des jeunes). Il faut dans ce cas le comprendre comme une liste de termes. Il sera alors synonyme de vocabulaire, idiolecte, glossaire, etc. En lexicologie cette confusion des sens courants n'est pas acceptable. L'objet du travail devant être un corpus d'unités attestées et considérées avant toute lemmatisation, on traite du vocabulaire de tel ou tel domaine.

2- 1-2 : Les monèmes lexicaux :

Les monèmes lexicaux appartiennent à un inventaire illimité, comme le précise Martinet, A. (1970 :119). « *L'apparition de nouveaux mots est un besoin de communication entraîne celles de nouveaux désignations, les progrès de la division du travail ont pour conséquences la création de nouveaux termes correspondant aux nouvelles fonctions et aux nouvelles techniques* »¹⁹.

Donc, le nombre de mots dans une langue n'est jamais limité, des nouveaux mots apparaissent pour satisfaire les besoins communicatifs d'une communauté donnée.

2-1-3 les monèmes grammaticaux :

La définition de cette unité linguistique, nous permet de faire la distinction entre le lexique et la grammaire.

La liste des mots que contient le lexique est illimité, il ne pourra jamais être une liste clos puisque de nouveaux éléments s'ajoutent à chaque fois en fonction du contexte et en fonction du besoin communicatif ce qui donne un aspect ouvert et illimité à cette notion.

La grammaire quant a elle est « *constitué par un ensemble de petit système à l'intérieur desquelles s'opposent des termes peu nombreux : par exemple, dans le système du nombre, un singulier un pluriel éventuellement un duel rarement plus* »²⁰ (Martinet, 1970 :121).

¹⁹ Martinet,A. (1970). *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin, P.119

²⁰ Martinet,A. (1970). *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin, P.121

Le lexique et la grammaire sont deux notions indispensables et complémentaires dans le contexte d'usage d'une langue, pour Saussure, la place du lexique est aussi fondamentale que celle des faits étudiés dans la grammaire, c'est-à-dire le lexique et la grammaire sont deux niveaux interdépendants mais qui sont complémentaire dans l'usage d'une langue.

2-2 - L'orthographe lexical ou d'usage :

Selon Lemaire, cette composante «*Est celle des mots à proprement parler, telle qu'elle consignée dans les dictionnaires*». Autrement dit, ce sont «*les règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens*»²¹. Cette catégorie, définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Dans laquelle, les critères des mots deviendront par des pratiques répétées, des repères et des habitudes de raisonnement.

2-3- l'orthographe grammaticale :

Cette composante concerne «*les transformations du mot selon son usage : marque du genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel), conjugaison des verbes....*»²². En ce sens, l'orthographe grammaticale, consiste à indiquer graphiquement les éléments variables des mots (les marques de genre et de nombre, les formes verbales : radicaux, modes, temps. . .), cela exige une analyse morphosyntaxique de la phrase, l'écriture d'un mot dépend ainsi des autres mots présent dans la phrase.

2-4- Définition de l'erreur :

L'objectif premier de chaque enseignant du FLE est d'arriver à avoir des apprenants modèles qui se rapprochent des locuteurs natifs, et qui reflèterai en parfaitement le savoir qui leur a été transmis, une recherche du « sans faute ».

Cependant, et prenant en compte l'hétérogénéité de la classe, voire même la mouvance et la relativité de la connaissance des apprenants; ceux qui peuvent être compétents, ils ont plus de maîtrise dans un domaine, peuvent l'être moins dans un autre comme le signale Morin, E.(2011 ;09) : « *Il convient de toujours montrer la relativité d'une connaissance, sa*

²¹ Lemaire,C « *quelques définitions* », <http://www.solutions-corrections.com/définitions.ph>.

²² Lemaire,C., « *quelques définitions* »,[http:// www.solutions-corrections.com/définitions.ph](http://www.solutions-corrections.com/définitions.ph). Consulté le 21/01/2015

dépendance par rapport à l'observateur et aux conditions d'observation, sans oublier qu'un grain de connaissance sur un plan peut se payer par une ignorance sur un autre. »²³.

Cet objectif ne serait-il pas par conséquent un leurre? Cette recherche d'une classe parfaite n'est-elle pas une idéalisation d'un sujet aussi évoluant, différent dans ses manières et ses styles d'apprentissage, créatif et surprenant qui est l'apprenant?

Les apprenants n'ont pas la même capacité d'assimilation et d'organisation des connaissances. Ce qui engendrerait une tâche supplémentaire et difficile pour l'enseignant qui veut arriver à une compréhension parfaite, homogène et sans faute d'un « savoir commun » qui répondrait à tous les intérêts et besoins.

Pour nous ce « savoir commun » correspond et se traduit par les productions écrites des apprenants du FLE.

2-4-1 L'erreur lexicale :

Elle est conçue comme un mot qui manque ou un mot inadéquat. Laniel (2005 ;80) constate que «*les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible* »²⁴.

Milicevic et Hamel(2005), de leur part, définissent l'erreur lexicale comme: « *Tout emploi inapproprié d'une lexie l'ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence.* »²⁵. A partir de ce principe, nous distinguons par la suite trois classes d'erreurs qui peuvent affecter les trois composantes du signe linguistique : Le Signifié, le signifiant et sa forme.

2-4-2 Les types d'erreurs lexicales :

2-4-2-1 : Erreurs de sens :

Qui désigne le décalage entre le sens de la lexie visée et celui de la lexie choisie par l'apprenant et cela est dû principalement, à la pauvreté lexicale qui limite et fossilise l'expression des idées.

²³ 11 Morin,E.(2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*.10éditions, Paris : ESF Editeur, p.09.

²⁴ Laniel, D. (2005). « Le vocabulaire en français langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur. In *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, vol. 25, no2, pp. 73–100.

²⁵ Hamel, M.J et Milicevic. J. 2005. « Dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde ». *Dans Actes du 29e colloque de l'Association linguistique des Provinces de l'Atlantique*, Université de Moncton.

.C'est le cas de ce qu'on appelle : *contamination lexicale*, il y a substitution d'une unité lexicale par une autre ; acceptable en langue, mais inappropriée au contexte dans lequel elle apparaît. Comme le note Cheriguen, F. (2007 ; 12) : « *L'anomalie apparaît alors dans cette dimension : ce qui est acceptable en langue n'est pas toujours acceptable dans tel autre discours* ». ²⁶

2-4-2-2 : Erreurs de forme:

Ces erreurs consistent à créer des formes de signifiant erronées ; elles peuvent être dues aux erreurs d'orthographe qui représentent des formes lexicales erronées, par exemples : (**j'expaire** : j'espère), (de réussir à ton **avie** : vie)

Dans les exemples qui précèdent, certaines graphies défectueuses ont donné lieu à des unités lexicales qui n'existent pas dans la langue.

Elles concernent également des erreurs dues à des confusions entre des homophones : Unités lexicales qui ayant une même forme phonique se différencient par leur sens et leur orthographe. Ces erreurs modifient parfois étrangement le sens du message. (**mes**= mais, **si la née** = c'est l'année.).

2-4-2-3 : Erreurs de cooccurrence :

Portant sur les propriétés de combinatoires lexicales (ses collocations c'est-à-dire l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités) ou syntaxiques (son cadre de sous catégorisation) : L'unité lexicale ne peut jamais être décrite en dehors de son contexte linguistique d'occurrences, par exemple : « je demande en mon Dieu pour protéger ».

Comme nous l'avons remarqué ces erreurs ont un rapport étroit avec la langue arabe, les apprenants transfèrent les formes linguistiques et grammaticales de l'arabe classique au français ; ce qui donne lieu à des confusions au plan sémantico-lexical.

L'influence de L1 est ici à la fois lexicale et syntaxique, ce qui confirme ce que nous avons dit dans la première partie de notre chapitre, à savoir: le lexique ne peut être étudié indépendamment des autres savoirs.

La difficulté d'emploi du genre adéquat pour chaque substantif s'explique, d'une part par la complexité de la distribution des genres en français, d'autre part, par les interférences des genres de l'arabe et du français.

²⁶ Cheriguen, F. (2007). *L'enjeu de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*. Paris : édition L'Harmattan, p.12

Ces difficultés lexicales témoignent d'une méconnaissance de catégories lexicales et un usage aléatoire de lexèmes et des expressions.

2-5-1 L'erreur lexicale et l'apprenant :

Malgré la prise en compte des divergences dans l'assimilation, dans les modes de raisonnement et malgré la volonté et les moyens mis à la disposition par l'enseignant, il y a d'autres facteurs qui interviennent et qui peuvent affecter leur savoir-faire, à savoir leurs productions écrites, tel que l'environnement socioculturel des apprenants.

Mais quelle est la place de l'information en elle-même?, ceci nous renvoie à un autre questionnement: faut-il négliger la forme par rapport à l'information?

Qu'est ce qui est le plus important pour l'enseignant du FLE, la maîtrise de la langue ou la maîtrise de la connaissance?

Un apprenant qui va dans la concrétisation de ses idées et de ses connaissances à travers la production écrite en FLE, peut respecter la langue sur le plan morphologique, grammaticale, et lexicale; mais sur le plan du contenu c'est-à-dire de l'information et il y a « tromperie ». A titre illustratif: « l'Algérie a arraché son indépendance en 1963» alors qu'il a été libéré en 1962.

Sachant que l'erreur ne peut survenir que lorsqu'il y a un savoir, donc il faut installer et traiter le savoir en premier. Ce qui est fait logiquement dans les premières années de scolarité de l'apprenant. Pour l'enseignant du FLE au secondaire, le plus important serait à notre avis, qu'il soit atteint.

2-5-1 Processus rédactionnel en L2 :

Pour mieux saisir les spécificités de la production écrite en L2 Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'étude des similitudes et des différences entre la production écrite en L1 et L2. Pour étudier les points communs et les différences, ils se sont intéressés soit à la description des spécificités de la production écrite, soit à la description des processus cognitifs en œuvre dans la production écrite.

En effet, nombreuses recherches ont montré que chez les scripteurs expérimentés la production écrite en L2 ressemble à celle des scripteurs en Langue 1. Ils utilisent les mêmes processus cognitifs que dans leur langue 1 (planification, mise en texte, révision...) même si

le scripteur en langue étrangère a des habitudes et usages culturels différents par rapport à sa L1.

Toutefois, le scripteur non expérimenté (novice) présente plus de différences dans sa production écrite par rapport à celle de sa langue maternelle.

D'autres spécialistes donnent les différences entre la production écrite en L1 et en L2, chez un scripteur non-expérimenté, et qu'on peut résumer comme suit :

- Le scripteur non-expérimenté a recours moins à la planification, il relit moins son texte.
- A beaucoup de difficulté à établir ses buts et à y parvenir.
- Son répertoire de stratégies et de mots est limité ou inapproprié.
- A beaucoup de difficultés dans la mise en texte, ce qui demande beaucoup de travail, et n'est pas très productif.
- Ne produit pas beaucoup de notes.
- Ses ressources linguistiques et ses idées sont limitées.
- Révise moins son texte.

C. CORNAIRE et P.M.RAYMOND (1999 :67)²⁷ constatent que les scripteurs malhabiles en L2, sont des inexpérimentés en L1. Ils prennent dans les deux cas plus de temps dans la rédaction, au début à la langue, la connaissance erronée de l'apprenant doit être revue et corrigée auprès des enseignants des autres matières.

2-5-2-Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère :

Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchaînement au moyen de conjonctions de subordination (Cornaire 1999)²⁸. En vue de comparer les procédés de textualisation mis en oeuvre. Cornaire, a comparé deux textes informatifs, le premier écrit par une étudiante française et le seconde par une étudiante en français langue étrangère [...]. Cornaire, a montré que les deux textes se différencient clairement sur le plan de la complexité syntaxique.

2-6- les interférences :

²⁷ CORNAIRE, C et M. RAYMOND, P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, p. 67.

²⁸ CORNAIRE, C et M. RAYMOND, P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, p. 64.

²⁹ MACKEY, W, F. (1979) *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions Klincksieck, p.397.

2-6-1 Définition de l'Interférence :

Au cours de leur évolution, à la fois historique et géographique, les langues entrent en contact les unes avec les autres, provoquant des situations d'interférence linguistique. Elles s'influencent alors mutuellement, ce qui peut se manifester par des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques, etc. Concrètement, cela se traduit par l'apparition de nouveaux mots (éventuellement adaptés à la prononciation spécifique à leur langue), de nouvelles tournures de phrase et/ou la traduction littérale d'expressions idiomatiques (calques). Le plus souvent, cela commence par une déformation progressive et très peu perceptible de la prononciation qui, pour certains phonèmes, va petit à petit s'assimiler à une prononciation étrangère assez proche.

Et comme nos apprenants sont bilingues, ils doivent s'adapter à des normes différentes dans leur usage de la langue étrangère dans des contextes différents ce qui engendre une interférence, notion qu'on peut définir comme : un contact de langue qui influe négativement l'apprentissage d'une langue étrangère Pour Mackey (1979 :397) c'est ²⁹ « le processus qui abouti à la présence dans un système linguistique donnée, d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système ».

2-6-2-Les types d'interférences :

2-6-2-1-L'interférence lexicale:

Comme l'indique Mackey (1979:394)³⁰ ;

« L'interférence apparait remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y'a intrusion d'unité de L1 dans L2, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue »

Elle est de deux types : emprunt et calque. L'emprunt est le fait d'importer une unité lexicale en préservant autant que faire se peut son signifiant et son signifié.

Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une unité lexicale de L1 et son application à un signifiant de L2.

A/L'emprunt :

L'emprunt est l'utilisation pure et simple dans une langue d'un lexème appartenant à une langue étrangère, dont le transfert est total entre le signifiant et le signifié du signe étranger qui est généralement un lexème.

³⁰ MACKEY,W,F.(1979) *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions Klincksieck,p.394

En une seule phrase, l'emprunt c'est faire passer un lexème tiré d'une langue dans l'usage d'une autre (ex : living room).

B/ Le calque :

Introduit le lexème étranger sous forme traduite, utilisant généralement deux ou plusieurs lexèmes de la langue emprunteuse.

(Ex : Salle de séjour).

Ce même type d'interférence est constaté par Hasanat, M³¹ des mots, impropres dont l'apparition est la conséquence d'une fausse traduction d'une pensée conçue en langue maternelle (l'arabe) afin d'exprimer une idée en français.

Face à ce fait de traduction, nous tenterons de dire que l'insertion de mots, de structures ou de pensées dont l'origine est la langue maternelle de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement /l'apprentissage du FLE favoriserait à l'erreur de s'installer sur le plan lexical ce qui donnerait accès à une ambiguïté, à une confusion du message produit à l'oral ou à l'écrit en FLE, cela provoquerait en effet malentendu et incompréhension de la part du destinataire.

Nous pensons donc que les confusions sémantiques sont le résultat de l'interférence lexicale car l'emploi d'élément provenant de la langue maternelle dans une expression en langue étrangère porterait un sens qui ne correspondrait pas à l'idée qu'on voudra exprimer cela traduirait une fausse idée en langue étrangère.

2-6-2-2- L'interférence grammaticale:

Selon Mackey, W.F. ³² « *L'interférence grammaticale apparaît suite à une insertion dans le parler du bilingue d'unités et des combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, dont la source est une autre langue.* ».

Les unités et les combinaisons faisant partie du discours de la langue maternelle influenceraient le bilingue à produire un discours qui se caractérise par l'intrusion de ces éléments étrangers. De même un bilingue produisant un parler dans une langue étrangère se spécifiant par une structure qui suit celle de sa langue maternelle, tout en gardant les mêmes unités. A titre d'exemple, la phrase « "Est allé Anis à l'école" » représente une déviation liée à une mauvaise organisation des unités qui la composent, dont la source est l'influence de la langue maternelle "arabe". Celle-ci autorise la construction de phrases commençant par un

³¹Hassanat,M.(2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français, in ' *synergie Monde arabe*' n 4, 209-226
<http://ressources-cla-univ-fconteFr/ressource/Monde/hassanat.pdf> (consulté15-05-2015)

Sur http://www.enfants_bilingues.com/quest-ce-que-le-bilinguisme/.

³² W. F.MACKEY, *op.cit*.p.404.405.

verbe. Cependant le bilingue arabe/français produit des phrases en français suivant le même ordre en arabe. Quant à l'emploi du genre propre à la langue étrangère constitue une faute d'interférence, à cause de non correspondance du genre de la même unité linguistique appartenant aux deux langues en contact. Comme le fait de dire "un chaise" pour "une chaise" car ce mot désigne un nom masculin en arabe. Ce problème de genre lié à la confusion des apprenants à propos du genre des mots en langue étrangère causerait un autre problème consistant à commettre d'autres fautes touchant les règles de l'accord, telle que celle propre aux adjectifs qualificatifs, c'est-à-dire au lieu de dire une chaise roulante l'apprenant dit « un chaise roulant » ce qui favoriserait les fautes d'orthographe de s'installer dans son écrit.

2-6-2-3 -L'interférence morphosyntaxique:

L'interférence morphologique qui sera d'ailleurs notre objet de recherche concerne le genre et le nombre ainsi que les désinences et les modalités de dérivation et de composition. L'interférence syntaxique concerne, quant à elle, les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Les deux interférences sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique.

Ex : Des voitures sont tombés

« Dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes.

Dubois,J(2003 ;225) définit l'interférence morphosyntaxique comme « *la présence de modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée* »³³ dans la définition, de Tabouret-Keller, l'interférence se produit essentiellement au niveau de la syntaxe. En fait, les études montrent que l'interférence est prépondérante au niveau syntaxique. Ce qui n'est pas le cas de l'emprunt lorsqu' il est intégré. Il subit tout d'abord l'influence morphologique puis syntaxique.

Pour Martinet, ceci est du au fait que les traits morphosyntaxiques d'une langue s'empruntent difficilement. Dans son ouvrage éléments de linguistique générale, il avance : « *dire, comme on l'a souvent fait, que les faits de structures morphologiques ne s'empruntent pas ou ne s'empruntent guère, c'est constater simplement que le locuteur bilingue est aussi embarrassé que ne serait un unilingue pour analyser un amalgame, et qu'il ne transfère d'une langue à une autre que des monèmes formellement bien délimités.*

L'interférence syntaxique est l'interférence qui se situe au niveau du choix du monème, des

³³Dubois,J (2003)..*Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, p.225.

combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées. »⁵⁸.

2-6-2-4 -Les interférences phoniques et leurs caractéristiques:

Certains considèrent qu'au niveau phonique on réalise moins d'interférences qu'au niveau lexical, notamment Juliette Garmadi(1982 ;214) dans son ouvrage *la sociolinguistique* avance que « *de façon générale la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques parce que tout simplement elle est le niveau ou le système est le plus étroitement structuré ,la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologique »³⁴*

Le facteur de l'évolution phonologique est précisément le contact entre les langues, donc l'interférence.

D'ailleurs le lexique puisqu'il est le véhicule de l'emprunt lexical, contribue à apporter et à installer des interférences phoniques dans une langue.

L'importance de l'interférence phonique est en fonction de chaque situation de contact particulière un contact quotidien et durable entre deux ou plusieurs langues est d'avantage source d'interférence qu'un contact moins suivi. La réalisation des interférences phoniques reste liée quantitativement et qualitativement au niveau individuel même en cas de bilinguisme social. Dans le contact arabe/français, par exemple, on pourra affirmer sans nous tromper que toutes les interférences, à partir de l'examen des deux systèmes phonologiques, peuvent se réaliser parce qu'il y a des différences au niveau des voyelles et des consonnes.

En fait, dans la réalité, le nombre d'interférences et leur nature seront en fonction de l'histoire particulière de chaque individu ou locuteur.

L'observation des faits montre que presque toutes les interférences prévisibles peuvent s'actualiser, mais il est bien évident que la quantité et la qualité des interférences actualisées dépendent au moins autant de l'histoire linguistique propre à chaque locuteur

(âge -lieu et temps d'acquisition des langues en contact, contexte social, familial,... etc.) que des données de la situation immédiate de son discours (interlocuteur, sujet traité, attention du locuteur à son discours, conditions de fatigue, etc.)

³⁴ Garmadi,J.(1982). *La sociolinguistique*.Paris : PUF, p214.

A/ Leur mode de réalisation :

La première chose qui détermine l'interférence, c'est l'absence de phonème dans une langue par rapport à une autre : le fait que le français possède le [y] alors que l'anglais et l'arabe n'en possède pas sera à coup sûr source d'interférence

De même le fait que l'anglais possède [o] sera également source d'interférence et les exemples sont multiples.

Donc, les différences établies entre les systèmes phonologiques peuvent constituer des lieux privilégiés de réalisation de l'interférence entre les langues. Celle-ci, par ailleurs, ne se situe pas au niveau de l'absence ou de la présence des phonèmes, mais également au niveau des rapports que ces phonèmes entretiennent entre eux dans chacune des langues.

Weinrich (1973 ; 123) avance qu' « *il y'a d'autres différences phonologiques entre les langues et on ne peut les établir en se bornant à constater seulement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il faut tenir compte du statut des phonèmes dans chacune des langues en présence.* »³⁵. Le phonème est défini par ses traits pertinents, c'est-à-dire, la distribution des phonèmes au sein du système phonologique, ceci implique qu'une étude des interférences phoniques ne peut se faire que si a été réalisée l'analyse phonologique des systèmes en présence.

En conclusion, « *l'interférence peut élargir les champs des variations d'un phonème* »³⁶ ; c'est-à-dire, augmenter le nombre de réalisations d'un phonème, donc ses variantes.

La deuxième conséquence est que l'interférence peut affecter le système c'est-à-dire, soit entraîner un changement dans le système linguistique, en d'autres termes, dans les relations qui existent entre les unités du système linguistique.

Dubois, J. (2003 ; 254) dit qu' « *il y'a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait, phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue source A. En d'autres termes, c'est l'intrusion d'éléments de la langue source A dans la langue cible B, lacunes dues à un mauvais apprentissage. En ce sens, il ajoute que l'interférence est individuelle et involontaire* ». ³⁷

³⁵ WEINRICH, *langue en contact*, Gallimard, Paris, 1973, p.123

³⁶ MARTINET, A. *Elément de la linguistique générale*, Armand Colin 1971, p.171.

³⁷ Dubois, J. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse, P.254.

2-6-2-5 L'interférence sémantique:

Comme le confirme Mackey, W, F. (1973 ; 402)³⁸, « *l'interférence sémantique se distingue de l'interférence culturelle, dans la mesure où les phénomènes et les pratiques culturelles de la langue étrangère existe dans la langue source mais qui sont structurés d'une autre manière tels que les couleurs du spectre qui sont divisées en unités, cette division est différente selon les deux langues en contact* ».

Ce qui conduit le bilingue à produire des énoncés en langue étrangère, mais qui créé une confusion sémantique que véhicule le message en raison de l'insertion de ses composants linguistiques de la langue source véhiculant une signification différente de celle de la langue étrangère malgré qu'elles aient la même forme signifiante, ce type d'interférence est considéré comme le résultat d'une analyse contrastive suite à une mauvaise interprétation du contenu du message dans la langue étrangère, en se référant aux équivalents de sa langue maternelle, ce qui aboutit aux obstacles au niveau sémantique, c'est-à-dire tomber dans la confusion des sens.

2-6-2-6- L'interférence culturelle:

Elle se comporte comme le calque, mais elle s'applique des unités plus grandes que le mot comme les expressions et les syntagmes figés. Pour exprimer la beauté, les arabophones et les berbérophones ont recours à l'expression « belle comme la lune », expression qui s'applique, en français, à une personne sotté.

Cette catégorie d'interférence est causée, selon lui, par les différences socioculturelles entre le Français et l'arabe, ce qui amène l'élève à se trouver face à une situation communicationnelle compliquée et ambiguë, se caractérisant par le malentendu entre lui et son interlocuteur (le message est bloqué) ne passe pas, notons de ce fait une interférence négative. Autrement dit les interlocuteurs ne sont pas sur la même longueur d'ondes ce qui peut nous faire penser aux proverbes dans les deux langues par exemple.

Quant à W. Mackey³⁹, « *l'interférence culturelle est le résultat de l'introduction de phénomènes culturels nouveaux propre au bilingue.* ». Celui-ci face aux phénomènes culturels absent dans son répertoire tente de trouver leurs équivalents dans sa langue d'origine, hélas son parler se caractérise par l'insertion d'unités ou de structures de ces phénomènes tels qu'ils apparaissent dans la langue étrangère.

³⁸ Mackey, W-F. *Op .cit*, p.402.

³⁹ MACKEY, W-F sur : <http://www.limag.refer.org/thèse/Adel/PARTIE1.CHAP1.htm> (consulté le 20/04/2015).

Cette interférence est due aux valeurs culturelles de la religion du bilinguisme, selon Adel cet émigré d'origine algérienne vivant avec sa famille en France, utilise souvent dans son parler le nom d'ALLAH au lieu de DIEU. Malgré que les deux ont la même signification, cela a pour but de confirmer son identité religieuse d'une façon inconsciente à cause du glissement des valeurs de la religion.

2-6-3-Variation et analyse des interférences :

Comme elle varie d'un texte à un autre. Une analyse de ces interférences demeure nécessaire afin de découvrir la nature de l'interférence dans le texte produit, c'est-à-dire connaître s'il s'agit d'élément isolé ou de combinaison d'éléments (unité ou structure) dans un premier temps. Puis identifier le niveau de ces interférences, c'est-à-dire connaître "la source" d'où elles tiennent leur origine dans un second temps. Elle peut être lexicale, sémantique, grammaticale,...etc. Cela permettra de déterminer le "type

Selon Mackey⁴⁰, « *les interférences varient selon plusieurs facteurs, tel que celui de la forme* », c'est-à-dire l'écrit et l'oral. Celui du type, c'est-à-dire le style de discours (narration, description, exhortation,... etc.). Dans la narration exemple, l'apprenant n'hésite à réfléchir dans sa langue maternelle pour raconter ; le constat est le même pour les textes exhortatifs où l'apprenant lance des appels dans le style de sa langue maternelle.

2-6-4 Le bilinguisme :

Plusieurs définitions peuvent être attribuées au bilinguisme :

Selon Mackey, le bilinguisme est « *la maîtrise de deux langues* ». ⁴¹

- Le bilinguisme commence quand un locuteur d'une langue peut produire des phrases complètes et signifiantes dans une autre langue.
- Le bilinguisme est l'utilisation en alternance de deux langues ou plus (il est à peu près impossible de déterminer le moment où un individu devient bilingue).

Mackey, W, F⁴¹ dans son étude, passe du bilinguisme individuel pour parler de l'apparition d'une communauté bilingue, il a soumis ce fait d'existence à sa dépendance pour des fins diverses à une ou plusieurs communauté(s) unilingue(s), cette condition affirme-t-il, assure leur naissance tout en s'appuyant sur leur ouverture les unes des autres, or le contact des individus bilingues maîtrisant les deux langues, mais dans une communauté fermée pour des fins d'intercommunication ne favorise aucune création du bilinguisme et pour pouvoir l'étudier, il s'avère nécessaire de faire la distinction entre le bilinguisme individuel et le

⁴⁰ *Ibid.* pp.397.401

⁴¹ MACKEY, W-F.(1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris :Klincksiek,s.p

contact intralinguistique, cela favorisera une analyse plus détaillée de ce phénomène, qui a été longtemps dévalorisé par les sciences spécialisées, pourtant et d'après l'auteur il faut rester en relation avec elles pour mener à bien, à une description minutieuse du bilinguisme, car en réalité un nombre élevé de la population mondiale concerné par ce phénomène qui devient scientifique avec l'élargissement progressif jusqu'à l'arrivée à un autre concept nommé "l'équilinguisme" qui signifie une égale équivalence des deux langues parlées que certains le signalent comme pratiquement et théoriquement irréalisable, en effet il ne faut pas le confondre avec le bilinguisme, vu l'impossibilité d'atteindre un niveau optimal de perfection égal de deux langues.

Conclusion :

L'analyse de l'erreur lexicale dans la production écrite est une activité très importante pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficiente d'elle. Pour cela, dans ce deuxième chapitre, nous avons précisé ce qui est l'erreur lexicale et son application dans le cadre d'une séquence d'apprentissage. Ensuite, nous avons mis l'accent sur les différents types des erreurs rencontrées dans les écrits : bien que les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle.

Intercalaire.

Chapitre 01 : Description du corpus et méthodologie du travail :

Notre premier chapitre est consacré à l'identification du public, la description du corpus et en fin, la méthodologie du travail.

Dans un premier lieu, nous allons présenter notre public, le décrire, expliquer les critères du choix de ce public, et en fin, les conditions de la formation de ce public.

En suite, nous allons passer vers notre corpus qui contient les productions écrites des étudiants de première année, en vue de signaler comment nous avons le construit, aussi, pour savoir quelles sont les conditions de la production de ces écrits. Et en fin, nous exposerons les principales caractéristiques de ces productions.

En dernier lieu, nous allons introduire notre méthodologie du travail et l'expliquer.

1-1-Le public visé :

Dans le présent travail intitulé : « les difficultés lexicales rencontrés par les étudiants de français lors de la production écrite : cas des étudiants de 1^{ière} année français LMD, promotion 2015/2016-université Chadli Ben Djedid, El Tarf», nous avons souligné les objectifs suivants :

- Explorer la manière d'orthographier, et les difficultés lexicales de ces débutants.
- Participer aux recherches qui mènent à améliorer la compétence lexicale en communication écrite de ces scripteurs.

De ce fait, nous avons pris un groupe représentatif composé de 20 étudiants de 1^{ière} année LMD, département de français-université d'El Tarf, promotion de 2015/2016 :

- 14filles et 6 garçons,
- La moyenne de leurs âges : entre 19-24ans
- Ne sont pas des répétitifs
- De différentes régions (El Tarf ,El Kala, Boutelja ...)

Notre choix de cet échantillon se base essentiellement sur deux critères :

- D'un coté, les étudiants en question sont en première année.

Parce que nous considérons que cette année est le premier pas vers le future enseignant, et que le problème des difficultés lexicales chez les universitaires doit à- priori faire l'objet d'un questionnement.

- De l'autre coté, ces étudiants suivent une formation dans un système LMD :

C'est un système récemment enseigné en Algérie (2004), et qui a les objectifs suivants :

- améliorer la qualité de la formation universitaire
- Encourager le travail personnel de l'étudiant
- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis
- Proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés
- Faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur
- Permettre la formation pour tous tout au long de la vie
- Consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires
- Encourager et diversifier la coopération internationale.

Ce système qui est enseigné au département du français à l'université d'El Tarf depuis l'année 2009, est organisé en trois paliers : Licence, Master et Doctorat et dont la gestion pédagogique met en évidence des éléments nouveaux tels que :

- Le principe du semestre : chaque année est devisée en deux semestres

- Les unités d'enseignement :

- Unité Fondamentale : regroupe les matières fondamentales pour une discipline donnée.
- Unité de découverte : concerne l'enseignement de matières correspondant à d'autres spécialités, voire d'autres champs disciplinaires afin d'élargir la culture universitaire et faciliter les passerelles de réorientation.
- Unité Méthodologique : regroupe les matières d'enseignement d'outils méthodologiques destinés à aider l'apprenant à réaliser son parcours de formation (mathématiques, Langues, Informatique, Recherche Documentaire...)

1-2-Les conditions de la formation des étudiants de première année :

Ces étudiants, qui ont suivi une formation arabisée durant les autres cycles (en différentes filières : lettres et langues étrangères, sciences expérimentales, lettres et philosophie), suivent leur formation universitaire dans un système LMD, au niveau du département du français à l'université d'El Tarf – Algérie, avec un programme intensifié qui compte 13 modules dans chaque semestre, regroupés en 3 unités (fondamentale, de découverte et méthodologique).

La formation de ces débutants était dans une situation difficile :

D'un côté, ils se trouvent surpris de ce nouveau monde universitaire qui est assez différent par rapport aux autres cycles, et de l'autre côté, ils se sentent perturbés à cause du mécontentement des enseignants et des responsables (Les responsables et les enseignants sont impliqués directement dans la mise en œuvre du nouveau système, ils insistent beaucoup sur la difficulté de gérer la cohabitation de deux systèmes (système classique/système LMD).

1-3-Description du corpus :

Notre corpus sera les productions écrites du groupe représentatif de la population, réalisées à la fin du programme du premier semestre de l'année universitaire 2015/2016, et notre consigne était de rédiger un texte argumentatif qui porte sur le travail des enfants en Algérie.

1-3-1 : Informations sur la consigne :

C'est une production écrite qui consiste à rédiger un texte argumentatif avec un volume horaire de 40 minutes sur le travail des enfants en Algérie, qui a pour objectif de :

- Développer la compétence de réception et de production des textes chez les étudiants (arriver à comprendre des genres textuels différents, mais aussi savoir en produire d'autres).
- Mener l'étudiant à un niveau qui lui permet de rédiger un paragraphe bien ciblé (comment transmettre un message écrit correctement).
- Développer certaines compétences linguistiques et méthodologiques chez l'étudiant.
- Mener l'étudiant à la maîtrise du schéma de l'argumentation.

1-3-2-Les conditions de la production et la construction du corpus:

Dans le but d'appliquer et de vérifier ce que les étudiants ont pu acquérir en premier semestre, nous avons tenté d'engager les étudiants dans une situation de production, où ils doivent respecter les orientations suivantes :

La rédaction d'un texte argumentatif qui porte sur le travail des enfants en Algérie : parce que c'est un texte académique qui permet de mettre en œuvre le répertoire lexical personnel de l'apprenant en suivant les étapes ci-après :

- Enoncé la thèse exposant le point de vue
- justifier son point de vue en mettant à l'œuvre le répertoire lexicale personnel de chaque étudiant.
- En fin la conclusion.

Autrement dit, c'est un texte qui répond aux exigences des écrits universitaires, c'est-à-dire, qu'il permet aux étudiants d'écrire des messages qui répondent à certains besoins.

Les sujets à traité : des sujets abordables, d'actualité et au choix multiples :

- Le travail des enfants : avantages et inconvénients
- L'exploitation des cours
- Nombre des paragraphes : une vingtaine de lignes.
- Le travail doit être individuel.

Après la réalisation de ces productions, nous avons récupéré les copies avec lesquelles nous avons pu construire notre corpus composé de 20 textes (voir annexes). Sachant que le nombre des copies était au début 25 copies, mais nous avons exclu 5 copies : 4 texte de plagia et 1 texte hors sujet.

Nous devant mentionner ici, que la correction des copies a été faite par moi même.

1-3-3-Les caractéristiques des productions des étudiants en question :

De prime abord, nous pouvons constater que les textes réalisés par ces étudiants se caractérisent par :

1-3-3-1 : des textes plus courts :

En général les textes produits par les apprenants sont assez courts et les textes sont moins riches sur le plan informationnel.

1-3-3-2 un vocabulaire restreints :

Les apprenants ont utilise un vocabulaire assez restreint, d'où nous remarquons d'avantages des redondances lexicales dans leurs écrits.

1-3-3-3 une syntaxe simple :

- L'emploi des phrases qui ont une structure syntaxique assez simple (les gens d'El Kala sont bien,.....)
- Davantage d'erreurs : au niveau de la graphie des mots (la situation, vertuel,.....), la conjugaison des verbes, l'accord des adjectifs,....
- L'emploi des articulateurs banals ou la mauvaise exploitation de ces articulateurs (mais, d'abord, enfin,.....)
- Les redondances...

1-3-3-4 : D'avantages d'erreurs :

En général, nous constatons qu'il y a d'avantages d'erreurs dans les productions écrites ; erreurs qui relèvent de plusieurs aspects (forme du texte, syntaxe etc.....).

1-4-Méthodologie du travail :

1-4-1. Analyse des erreurs par axes :

Nous nous sommes intéressés dans l'analyse des erreurs des productions écrites des apprenants aux axes suivants:

- 1er axe : consiste dans le respect des « exigences minimales » ou encore la structure globale du texte argumentatif.
- 2ième axe : les erreurs grammaticales commises par les apprenants.
- 3ième axe : les erreurs lexicales commises par les apprenants, selon la typologie de Astofli, J, P.

1-4-2 Le premier axe : le respect des exigences et les règles du texte argumentatif

- Grille d'évaluation :

Dans l'élaboration du texte argumentatif, les apprenants doivent obéir à certaines règles et critères, à savoir : le respect des trois règles de cohérence/cohésion, l'organisation spatiale du texte et la mise en page ou encore le respect du registre de la langue et le type du discours.

Ces exigences minimales seraient selon le document d'accompagnement des programmes, comme suit:

Critères	Indicateurs
Volume de la production	Une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> - Référence situationnelle (emploi des indices de la 1^{ère} personne); • - Diversification dans l'emploi des arguments pertinents et des exemples
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi d'articulateurs logiques. • - Présence des trois parties: <ul style="list-style-type: none"> • 1. Présentation du thème; • 2. Formulation de la problématique présentant la thèse défendue; • 3. Conclusion intégrant une prise de position.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi des verbes d'opinion

Tableau n°1 : Document d'accompagnement de 2as secondaire⁴²

A travers cette grille, nous allons durant l'évaluation des productions écrites des apprenants, analyser et préciser si ces critères ont été respectés par les apprenants ou non.

1-4-3- Le deuxième axe : les erreurs grammaticales commises par les apprenants.

Pour mener à bien notre recherche, nous allons adopter pour une étude analytique des erreurs grammaticales commises par des étudiants en question, basée sur la grille typologie d'erreurs de N,Catach : La méthode analytique est« *une opération intellectuelle qui consiste à*

⁴² Ministère de l'éducation nationale.(2009). *Français Deuxième Année Secondaire*. Alger : Edition Office National Des Publication Scolaires, P. 117.

décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble.»⁴³

Aussi, l'erreur est envisagée comme un avantage, un support du processus d'apprentissage, elle doit être considérée comme un atout et pas comme un handicap qui empêche les étudiants de première année française d'apprendre d'avantages et de progresser :

Catégories d'erreurs grammaticales :		
Erreurs à dominante phonétique		
Erreurs à dominante phonogramique		
Erreurs à dominante Morphogramique grammaticale	L'accord des adjectifs (genre et nombre)	
	La forme des verbes	L'infinitif
		Participe passé
	Pluriel/singulier des mots	
Erreurs à dominante logogrammique grammaticale		
Erreurs à dominante ideogramique grammaticale		

Tableau n°2 : La grille typologie d'erreurs grammaticales commises par les apprenants

⁴³ GUIDERE, M. (2003). *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales*, Paris : Ellipses, P63

Le système grammatical du français est complexe mais régulier, cohérent, structuré et pluriel. La langue fonctionne avec trois sous-systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

Le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique. A chaque système ses graphèmes particuliers (les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes).

1-4-3-1 Les phonogrammes : graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Les phonogrammes comprennent les archigraphèmes et leurs variantes positionnelles.

1-4-3-2 Les morphogrammes : notation de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non
On distingue :

1-4-3-2-1 Les morphogrammes grammaticaux :

Désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexion verbales)

1-4-3-2-2 Les morphogrammes lexicaux :

Marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition.

1-4-3-2-3 Les logogrammes :

Notation de lexème, ou «figure de mots», dans lesquels, à la limite, «la graphie» ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones

En suivant cette méthode, nous allons effectuer un processus intellectuel qui consiste à décomposer les écrits des étudiants. Ainsi, commenter, comprendre et expliquer les résultats aboutis, pour pouvoir établir des rapports entre ces résultats et les questions posées à propos de la problématique, en vue d'avoir une interprétation de l'ensemble.

En suivant cette méthode, nous allons effectuer un processus intellectuel qui consiste à décomposer les écrits des étudiants. Ainsi, commenter, comprendre et expliquer les résultats aboutis, pour pouvoir établir des rapports entre ces résultats et les questions posées à propos de la problématique, en vue d'avoir une interprétation de l'ensemble

1-4-4 : Le troisième axe : Les erreurs lexicales :

Au plan didactique, le problème de l'erreur lexicale reste toujours contestable dans les écrits des apprenants de différents niveaux et témoigne de lacunes à combler en ce qui concerne le

système lexical de la langue cible. Mais ces jugements de valeur n'ont rien à avoir avec la linguistique. Les constructions lexicales erronées sont considérées comme manifestation psychologique du sujet apprenant et comme forme de distinction sociale à laquelle l'apprenant appartient.

A partir de ce principe, nous distinguons par la suite trois classes d'erreurs qui peuvent affecter les trois composantes du signe linguistique : Le Signifié, le signifiant et sa forme, illustrées par des exemples traitants les trois types d'erreurs lexicales chez le groupe ciblé : (les erreurs de sens, erreurs de forme et erreurs de cooccurrence que nous avons déjà défini dans la partie théorique.).

_ L'analyse des erreurs lexicales paraît importante et obligatoire, ce qui fait que la découverte de la source des difficultés nous paraît indispensable pour tenter de mieux situer et comprendre les difficultés d'apprentissage que rencontre l'apprenant.

1-4-4-1 : Erreurs linguistiques dues aux interférences interlinguales :

Sachant que la langue arabe et le français font parties de deux familles de langues différentes l'une de l'autre. *Fesfes(1994)* l'affirme en disant : « *l'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, le français de l'indo- européenne, cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonétique, morphologique, syntaxique, et lexical.* ».

Dans le contexte algérien, le contact perpétuel entre ces deux langues et ces deux cultures causera des erreurs de type interférentiel là où la confusion est interlinguale.

De « *ces différences* » découlent des erreurs dont l'origine est le contact perpétuel qui causera des transferts négatifs entre la, ou les langues sources de l'apprenant, dans notre cas l'arabe dialectal et classique, et la langue cible qui le français. Partant du constat que dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans des situations de plurilinguisme, une langue peut exercer sur une autre une influence, ce qui provoque des situations d'interférence linguistique qui peut se définir comme étant : « *la transposition d'un élément d'une langue vers une autre langue* » ; *cette transposition peut se manifester sur le plan morphosyntaxique, sémantico-culturel, phonétique et causer des erreurs* »⁴⁴.

1-4-4-2 Erreur dues aux interférences morphosyntaxiques :

Les interférences morphosyntaxiques peuvent se définir comme manque d'adresse pour distinguer des aspects grammaticaux de la LE (langue étrangère) par rapport à la

⁴⁴Hassanat,M.(2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français, in ' *synergie Monde arabe*' n 4, 209-226
Citée par *Fesfes* sur: [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde Arabe 4/ hasanat.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde%20Arabe%204/hasanat.pdf).

LM.(langue maternelle).

Ce manque d'adresse se comble par le transfert et l'intrusion des unités et structures syntaxiques, des morphèmes, partis du discours et des catégories grammaticales, qui font principalement parties, de sa langue maternelle et que l'apprenant insère dans la langue française (FLE).

Voici quelques exemples d'erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques :

- Dans la langue arabe, il y a deux types de phrases: la phrase nominale et la phrase verbale. Cette dernière suit l'ordre: Verbe-sujet-objet, alors qu'en français l'ordre syntaxique de la phrase commence par: sujet-verbe-objet. L'apprenant va, pour produire un énoncé en FLE, prendre la structure de sa langue, l'arabe, et organiser son discours suivant l'ordre syntaxique de cette dernière. Prenons comme exemple: joue l'enfant dehors. Ce qui nous donne une erreur très récurrente qui revient régulièrement.

- Un autre type d'erreur qui est aussi assez propagé chez les apprenants dont l'arabe est la langue source. Sachant que la phrase nominale suit l'ordre syntaxique : sujet-attribut. L'apprenant va dans la production des phrases en

FLE oublier la copule « être » parce qu'elle n'existe pas en langue Arabe. A titre d'exemple : *vous malade/ vous êtes malades, la jardin spacieux/ le jardin est spacieux, etc.*

-Quant aux substantifs en arabe ou en français, ils se distinguent par le genre. La détermination de ce dernier est arbitraire et conventionnelle. Il est évident que quand les genres dans ces deux langues se croisent, on parvient à des transferts positifs : règle, cahier, stylo, etc. Ces mots ont le même genre dans les deux langues arabe et en français. Dans le cas contraire où le genre n'est pas le même dans les deux langues on peut aboutir, en cas de non maîtrise des connaissances du deuxième système linguistique, à des interférences grammaticales erronées.

Exemple: *la soleil*. C'est une erreur d'interférence grammaticale parce qu'en langue arabe « soleil » est un nom féminin.

1-4-4-3 Erreurs dues aux interférences phonétiques :

Ce type d'erreurs est lié essentiellement au système vocalique. Elles peuvent avoir origine :

- soit aux ressemblances phonologiques à titre d'exemple les apprenants disent *activity* au lieu d'activité. Ces erreurs phonologiques peuvent affecter l'écrit et Causer des erreurs orthographiques ;
- Soit à : une fausse perception ou de l'influence d'une forme très voisine à la forme en cause.

- à une confusion des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue source qui est l'arabe dans notre cas, à titre d'exemple, dans la langue arabe il n'y a pas le phonème /p/ alors que le phonème /b/ existe et à son équivalent. Ce qui entraîne l'erreur de confusion entre le phonème /b/ et le phonème /p/ chez les arabophones ;
- ou encore dues aux différences qui existent entre les systèmes phoniques des deux langues.

1-4-4-4 Erreur d'interférence sémantico-culturelle :

Les apprenants dans une situation de production écrite peuvent faire recours à la traduction littérale de la langue arabe vers le français. Ce que nous appelons « *Typologie d'erreur par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue* »⁴⁵, aussi le calque sémantique, qui est le procédé de création d'un mot ou d'une phrase, par emprunt sémantique d'une structure morphologique à une autre langue.

Ces structures peuvent être des fois justes et correctes et d'autres fois erronées et incorrectes du point de vue culturel ou idiomatique. A titre d'exemple:

« *le vent ne te touche pas.* » pour dire rien ne t'arrivera. *Le ciel pleut/ il pleut, demander une question/ poser une question.*

L'apprenant bilingue, produisant un énoncé en FLE, cherche les mots en langue arabe et les traduit en FLE en utilisant des synonymes qui, malgré qu'ils aient la même forme signifiante, véhiculent une signification différente de celle des mots de la langue arabe. Exemple: un vent m'a frappé. Sachant que le vent ne frappe pas, l'emploi de ce verbe ne prend son sens que par rapport à son utilisation dans un contexte culturel spécifique.

Quant à l'interférence culturelle, elle résulte des phénomènes propres à l'apprenant, liés principalement à l'absence dans son répertoire langagier des structures culturelles propres à la langue française. Par exemple: un émigré algérien en France, utilise le non d'"Allah" au lieu de "Dieu", malgré que les deux ont la même signification. Ceci s'explique par le glissement des valeurs culturelles de « l'islam » d'une manière inconsciente.

Partant de ce fait, nous allons nous limiter dans un premier temps à analyser les erreurs d'interférences interlinguales, c'est-à-dire qui sont dues aux transferts négatifs de la langue Arabe vers la langue Française.

⁴⁵ Amrouyach, E(2009).contamination linguistique. *In synergies Algérie* n°8, pp.25-32. Disponible sur:<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie8/essafia.pdf> (consulté le 15/05/2015).

Notre analyse se réduira au niveau sémantico-culturel, morpho- syntaxique et phonétique.

Dans un deuxième temps, nous tenterons d'analyser les erreurs intra linguales c'est à dire celles qui sont liées à la confusion des règles du même système(FLE). Pour ce, nous commençons une description par le biais d'une comparaison entre l'énoncé « erroné » produit par l'apprenant et l'énoncé « correct » et ce, pour parvenir par conséquent à la remédiation.

Conclusion :

Après l'identification de notre méthode qui consiste en une analyse des erreurs lexicales selon leurs classes et leur source d'apparition, nous passons dans le chapitre ci-après à l'application de cette méthode sur notre corpus. Mais avant de l'appliquer, nous devons passer par une phase très importante, qui est le traitement des résultats.

Chapitre 02 : analyse et traitement des résultats :

Introduction :

L'un des objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE est l'appropriation d'une compétence lexicale à l'écrit. Ceci peut se faire notamment à travers l'analyse des erreurs lexicales et l'identification des sources de ces erreurs.

Nous allons à présent passer à l'analyse des résultats obtenus dans les productions écrites des apprenants et cela à travers trois axes :

Le premier axe porte sur le respect des exigences du texte argumentatif et l'emploi du lexique d'opinion par les apprenants dans leurs productions. Le deuxième axe consiste à étudier les productions écrites des apprenants d'un point de vue grammatical, où nous allons détecter et analyser les erreurs grammaticales commises par les apprenants.

Le troisième axe est le plus important, car nous allons analyser les erreurs lexicales selon leurs classes et aussi selon leurs niveaux d'apparition.

2-1 Le premier axe : le respect des règles du texte argumentatif :

La Grille d'évaluation :

Dans l'élaboration du texte argumentatif, les apprenants doivent obéir à certaines « exigences minimales » à *savoir* : le respect des trois règles de cohérence/cohésion, l'organisation spatiale du texte et la mise en page ou encore le respect du registre de la langue et le type du discours.

Critères Indicateurs

- Volume de la production : Une vingtaine de lignes.
- Pertinence : Référence situationnelle (emploi des indices de la 1ère personne);
- Diversification dans l'emploi des arguments pertinents et des exemples.

Organisation

- Emploi d'articulateurs logiques.
- Présence des trois parties:
- Présentation du thème;
- 2. Formulation de la problématique présentant la thèse défendue;
- 3. Conclusion intégrant une prise de position.

Formulation

- Emploi des verbes d'opinion;
- Emploi du lexique de l'opinion;
- Usage d'une ponctuation correcte.

A travers cette grille nous allons durant l'évaluation des productions écrites des apprenants et préciser si ces « *exigences minimales* » ont été respectées par les apprenants ou non.

Chaque exigence sera présentée par un critère de réussite ou d'échec qui se présentera dans le tableau ci-dessous :

	20 apprenants (100%)	
Critères du texte argumentatif :	Pourcentage d'apprenants ayant respecté le critère :	Pourcentage d'apprenants n'ayant pas respecté le critère :
Présentation du thème	100%	0%
Emploi du pronom « je »:	90% (18 apprenants).	10% (02 apprenants)
Formulation et présentation de la thèse défendue	50% (10 apprenants)	50% (10 apprenants)
Diversification dans l'emploi des arguments	70% (14 apprenants)	30% (06 apprenants)
Emploi des articulateurs logiques	100%	0%
Conclusion intégrant une prise de position	95% (19 apprenants)	5% (01 apprenant)
Emploi des verbes d'opinion	70% (14 apprenants)	30% (06 apprenants)
Emploi du lexique d'opinion	80% (16 apprenants)	20% (04 apprenants)
Usage d'une ponctuation correcte.	65% (13 apprenants)	35% (07 apprenants)

Tableau n°3 : Le respect des critères du texte argumentatif.

2-1-1 : présentation des résultats :

- Pour le premier critère, nous avons trouvé que tous les apprenants ont commencé par la présentation du thème « qu'est ce que le travail des enfants? »

Concernant le deuxième critère, sur 20 copies, nous avons 14 copies soit 70% des apprenants qui ont employé les verbes d'opinions à titre d'exemple :

« je conseille... » .

-Sur vingt (20) copies, il y a seulement deux apprenants qui n'ont pas employé le premier pronom singulier "je", il s'agit de copie (n°12 et copie n°8). Quant au reste, ils ont employé les indices de la première personne du singulier.

En ce qui concerne le troisième critère qui constitue la présentation et la formulation de la problématique présentant la thèse défendue, nous avons trouvé que 50% des apprenants ont respecté cet élément, cependant l'autre moitié ne l'a pas fait.

Sur les 20 copies, seulement quatorze apprenants ont su diversifier leurs arguments. Le reste, c'est-à-dire six apprenants n'ont pas diversifié leurs arguments.

- L'emploi des articulateurs logiques (qui assurent l'enchaînement logique du texte) ;

Nous avons constaté que tous les apprenants ont employé les articulateurs logiques, surtout ceux qui expriment la cause, tels que :

« car et parce que », ou des verbes exprimant la cause comme l'a fait un étudiant (copie n°6) employant le verbe « provoquer »; étant donné que le sujet relève de l'argumentatif.

La majorité des apprenants, à savoir 19 apprenants, ont intégré leur prise de position dans la conclusion, alors qu'un seul apprenant ne l'a pas fait.

Pour le critère de « lexique d'opinion », nous constatons que la grande partie des apprenants (80%), ont utilisé le lexique d'opinion. Prenant par exemple : « je suis contre... », « Je ne suis pas d'accord ».

En ce qui concerne l'usage d'une ponctuation correcte, nous remarquons que 13 apprenants soit 65% d'entre eux ont utilisé la ponctuation, même si elle n'est pas correcte. Tandis que 35% des apprenants, il s'agit des copies n° (04, 07 et 09) qui n'ont pas du tout utilisé la ponctuation sauf le point à la fin des paragraphes.

4-1-2 : Commentaire :

Pour le premier critère « présentation du thème » tous les apprenants ont commencé d'abord par une introduction dans laquelle ils ont présenté le sujet. Ce qui nous montre qu'ils ont respecté la structure du texte à savoir: l'introduction, le développement et la conclusion.

De même pour le deuxième critère, Sur vingt (20) copies, il y a seulement deux apprenants qui n'ont pas employé le premier pronom du singulier "je", il s'agit des copies n° (05 et 12),

Quant au reste, ils ont employé les indices de la première personne du singulier, quant au deux apprenants qui n'ont pas employé le pronom personnel « je », soit il ignorent les caractéristiques du texte argumentatif, ce qui est inacceptable à ce niveau, soit ils voulaient être « objectif », alors que le texte argumentatif exige une prise de position.

D'après les résultats, nous remarquons que tous les apprenants ont employés les articulateurs logiques, ce qui démontre qu'ils ont compris l'importance et la nécessité d'utiliser les articulateurs logiques dans le texte d'une façon générale et notamment argumentative.

. Quant au troisième critère, on a la moitié des apprenants soit 50% qui ont formulé une problématique qui comporte la thèse défendue, alors que les autres apprenants ont présenté le thème et ont commencé directement par donner des arguments ce qui signifie que les apprenants n'ont pas respecté la consigne.

Pour le critère de « prise de position », la majorité des apprenants soit 95% ont pris une position dans leur conclusion, sauf une seule apprenante, il s'agit de copie n°03 qui a commencé directement par prendre une position.

On peut ajouter comme remarque que les apprenants qui n'ont pas formulé et présenté dès le début dans la problématique leurs thèses, l'ont fait à la fin. Ce qui est tout à fait admis, sachant que selon les spécialistes, il y a deux manières de donner son avis dans un texte: « Neutre: Pour le premier critère, les 30% des apprenants qui n'ont pas utilisé les verbes d'opinion, nous montre que, soient ils ne connaissent pas les verbes d'opinion et leur valeurs, soit qu'ils ont jugé que ce n'est pas important de les utiliser puisqu'elles ont employé le lexique de l'opinion.

Évoquant le t, l'utilisation de la part de tous les apprenants du lexique d'opinion serait le signe de la compréhension de la visée communicative du texte argumentatif.

Pour l'avant dernier critère, concernant l'utilisation de la ponctuation nous constatons que 7 apprenants soit 35% n'ont pas utilisé la ponctuation, ce qui montre qu'il est indispensable de prévoir des séances de thérapie en ce qui concerne les valeurs des signes de ponctuation.

2-2-Le deuxième axe : Les erreurs grammaticales commises par les apprenants dans la production écrite :

Le traitement des résultats des copies des étudiants, nous a permis de réaliser les figures ci-contre :

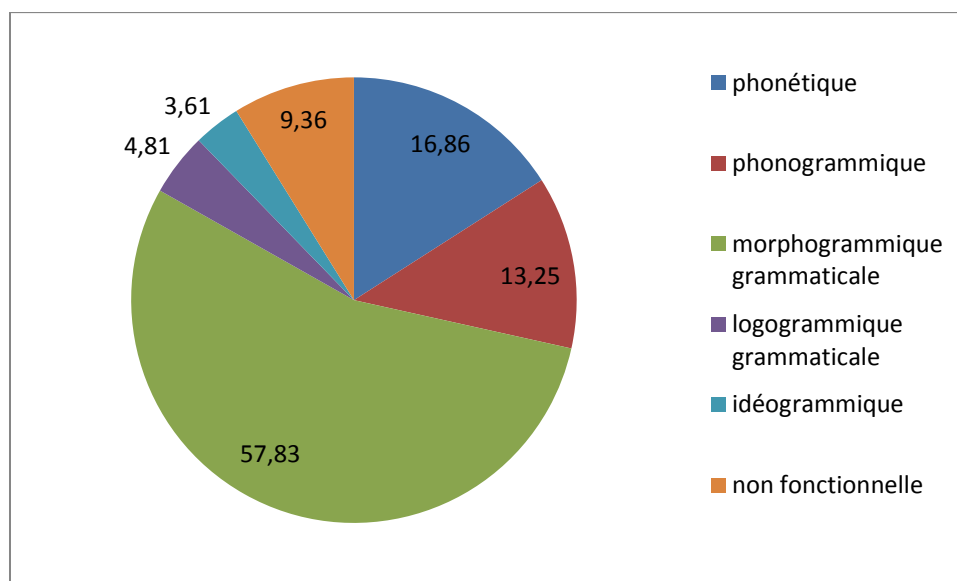


Figure 1 :

Les erreurs grammaticales existantes dans les écrits des apprenants.

2-2-1 : Présentation des résultats :

La figure (1) représente la distribution des pourcentages d'erreurs grammaticales entre les textes, d'après laquelle nous avons pu remarquer l'existence d'une différence nette entre ces pourcentages :

Tout d'abord, ce sont les erreurs à dominante morphogrammique grammaticale qui préoccupent le pourcentage le plus élevé (57,83%), puis les erreurs à dominante phonétique avec un pourcentage de (16,86%), et (13,25%) pour les erreurs à dominante phonographique. Ensuite, (9,36%) pour les erreurs à dominante non fonctionnelle, et (4,81%) pour les erreurs à dominante logogrammique grammaticale, et enfin (3,61%) pour les erreurs à dominante idéogrammique

Les résultats obtenus de la représentation graphique (figure 1)), montre que les étudiants en question commettent plus d'un type d'erreurs grammaticales. Mais ce qui est remarquable dès la première vue, le pourcentage que représentent les erreurs à dominante morphogrammique

grammaticale (57,83%), est plus élevé par rapport aux autres types. Ce qui dénote la non maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les étudiants en question.

2-2-2 : La grille typologie d'erreurs grammaticales commises par les étudiants en question :

(La réponse est mise entre parenthèses)

Catégorie d'erreurs :		Les exemples :
Erreur à dominante phonétique :		-l'une (un) des soucis, -l'utulisation (l'utilisation) -parmet (permet) -boucoup (beaucuop)
Erreur à dominante phonogramique :		-otonomie(autonomie) de l'enfant. -tout (tous) -andicaps(handicaps) -entousiasme(entousiasme). -a(à) acquérir
Erreur à dominante morphogramique grammaticale	-Accord des adjectifs (genre et nombre).	-les payes occidentales (occidentaux) -les écoles privé(e)s -les enfants vont devenir des voyoux(s). -enfance malheureux(se)
	-Forme des verbes	L'infinitif -nous allons partis(partir) -empêcher l'enfant de construit (construire). -il faut aurait (avoir) -nous allons vue (voir) -pour produit(produire) une génération
		Participe -ont travail (travaillé) -tu a quitter (tu les as quitté)

		passé	
		-Pluriel/singulier des mots	- Les travailleure (travailleurs) -les outil (s),les festivaux(festivals) -les fille (s) -au (x) exigences - ce (ceux) qui disent
Erreurs à dominante logogrammique grammatical			-sa (ça) c'est quoi -ses (ces enfants) - cette (cet) hôpital
Erreurs à dominante idéogrammique			-le handicap (l'handicap) -c'est (s'est) montré -ne la (l'a) pas dit.
Erreurs à dominante non fonctionnel			-entouasiaste (enthousiasme.) -professionells (professionnelles) -nous somme(s) contre

Tableau n° (4) : tableau d'erreurs grammaticales envisagées dans les productions des apprenants.

4-2-3 : Analyse des résultats :

A travers le tableau n°(4), qui nous présente les différentes erreurs grammaticales commises par les apprenants, qui concerne la morphologie et la manière d'orthographier (confusion entre les voyelles), les mots, et surtout les différents accords à savoir :

- déterminants /noms :cette (cet)hopital, au(x) exigences,
- noms/adjectifs : manque de marque du genre et du nombre : écoles privé(e)s, enfance malheureux(se),
- Le pluriel des noms : enfants travailleure (travailleurs), festivaux(festivals),les outil(s)
- La conjugaison des verbes et leurs formes : l'emploi du « pour + l'infinitif » : pour produit(produire) une génération, emploi de « de + l'infinitif :empêcher l'enfant de(construit) construire , « lors que on conjugue le premier verbe, le deuxième se met à

l'infinitif » : nous allons partis(partir), il faut aurait(avoir), « la forme du participe passé » : ont travail(travallé), tu les a quitter(tu les as quitté).

- Ainsi l'analyse des erreurs nous a permis de repérer d'autres difficultés grammaticales et orthographiques de type :

-Logogramiques :

- Confusion entre les homophones : (ses / ces), (son / sans), (s'est / ces)

-phonogramique :

- a (à) partir, handicap, (handicap), tous(tous)

-phonétiques :

- **confusion entre les consonnes** : exprecion(expression), dissision(discision) essentiel(essentiel).
- **Confusion entre les voyelles** : utuluation (utilisation), boucoup(beaucoup), décipline(discipline).

-Ideogramiques : ne la(l'a) pas dit, c'est(s'est) montré, le(l') hôpital.

-non fonctionnelles : entousiaste(enthusiasme), nous somme(s),
professionells(professionnelles).

2-2-4 : Commentaire :

Les erreurs et les écarts enregistrés au niveau grammatical, nous montre que les apprenants n'arrivent pas à rédiger une production sans fautes de grammaire et d'orthographe, par conséquent la question qui s'impose est la suivante :

-quelle est la source de ces difficulté ?, et quelle remédiassions peut-on suggérer aux apprenants ?

Avant de répondre à ces deux questions, il est nécessaire de rappeler que les difficultés grammaticales sont variables d'un étudiant à un autre.

2-3 : Les sources des erreurs grammaticales :

Parmi les sources des erreurs grammaticales commises par les apprenants, on trouve :

2-3-1-la confusion des règles déjà apprise et des règles nouvelles :

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible

Exemple : les livres que j'ai entassé(s) dans mon armoire.

2-3-2 : généralisation abusive des règles déjà apprise et des règles nouvelles :

C'est un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structure de la langue cible, mais dont l'emploi reste inadéquat.

Exemples : le pluriel des mots qui se terminent par « al », forment leur pluriel en « aux », mais il existe des exceptions tels que : carnaval, festival qui prennent seulement un « s » à la fin.

Le verbe « naître », change complètement le radical au passé simple (il naquit »).

L'examen des copies du groupe représentatif et l'analyse des résultats nous a permis de répondre aux questions posées au départ et de cerner les difficultés grammaticales commises par les débutants du département du français à l'université de Chadli Ben Djedid El Tarf (promotion 2014/2015), au cours de la production des écrits. Mais aussi, de déclarer à quoi nous avons abouti dans cette étude.

Les indices d'échec enregistrés montrent que :

-Les étudiants de 1^{ère} année français n'arrivent pas à écrire correctement.

-Ces derniers reconnaissent un niveau grammatical et orthographique variable d'un étudiant à un autre, mais qui peut être qualifié en général, par "bas". Donc, Les difficultés grammaticales constituent un problème sérieux pour nos futurs enseignants du FLE,

-En outre, la lecture des résultats nous a permis d'affirmer une faiblesse certaine au niveau de l'application des règles grammaticale. Sinon, comment explique-t-on le nombre significatif des fautes grammaticales commises par les étudiants, tel que l'accord des adjectifs en genre et en nombre, la conjugaison des verbes et leurs formes, le pluriel des noms,....

Enfin, ces étudiants éprouvent d'autres difficultés grammaticales, c'est ce que justifient les chiffres enregistrés dans les figures précédentes. Ces erreurs sont de type :

Phonétique, phonogrammique, logogrammique, idéogrammique et non fonctionnelle.

2-4 -Troisièmes axes : les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants:

2-2-1- Analyse quantitative des résultats :

Le facteur de « langue maternelle » joue un rôle déterminant dans l'explication de l'origine des erreurs lexicales. Le pourcentage total d'erreurs lexicales standard dans le corpus d'apprenants montre que. Les erreurs lexicales de sens sont majoritairement dominantes dans les productions des apprenants avec un taux de (45%), suivies des erreurs lexicales de cooccurrences qui représentent (43%) des erreurs lexicales commises par les apprenants. En fin, nous avons les erreurs lexicales qui touchent la forme des mots avec un pourcentage de (12%).

Classes d'erreurs lexicales :	Pourcentage d'erreurs :
Erreurs de sens :	45%
Erreurs de forme :	12%
Erreurs de cooccurrence :	43%

Tableau (n°5) : la répartition des erreurs lexicales selon leurs classes.

2-4-2 Commentaire des résultats :

Le fait que l'on trouve un taux plus élevé d'erreurs lexicales de sens chez l'apprenant, où il y a un écart sémantique entre la lexie produite et la lexie visée, indique chez l'apprenant, la présence d'un bagage de connaissances lexicales limité et mal maîtrisé.

Lorsqu'il ne sait pas comment dire un terme, il fait appel au dictionnaire et il s'arrête à la Première occurrence rencontrée ou il choisit souvent une lexie (quasi-)synonyme ou encore de sens proche, laquelle se révèle inappropriée au contexte qu'il cherche à décrire.

Il fait très peu de véritables créations lexicales. Les erreurs de forme fictive s'avèrent souvent des emprunts (quasi-)direct de l'arabe. Ces stratégies et les erreurs qu'elles amènent sont autant de preuve de l'existence d'une inter-langue chez l'apprenant. Ce dernier s'appuie sur ce qu'il connaît en L1 pour résoudre un problème de communication.

Les erreurs de forme erronée sont plus fréquentes chez l'apprenant collégien, elles sont causées par une orthographe déficiente, mais aussi par une mauvaise dérivation morphologique.

2-4-3 Analyse et interprétation :

L'apprenant choisit souvent par défaut une lexie plus productive, de haute fréquence comme verbe support dans une collocation créant ainsi des tournures maladroit.

Il a tendance à répéter les mêmes mots et parfois à se tromper dans sa reprise.

Les erreurs de cooccurrence posent un vrai problème chez les étudiants de première année français.

Dans ce sens, il est impossible d'empêcher un apprenant débutant de traduire. Le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier derrière leur langue

première qui leur semble plus sécurisante. Quoi de plus normal que de compenser une lacune lexicale en ayant recours à la langue maternelle.

La traduction mot à mot est conçue comme une étape essentielle chez ces apprenants dans l'appropriation de certains faits de langue étrangère qui ne lui sont pas familières.

2-5 : Analyse qualitative des résultats :

Le tableau suivant, nous présente les différents écarts lexicaux commis par les apprenants dans leurs productions :

	Exemples d'erreurs relevées dans les productions des apprenants :	Types d'erreurs :	Enoncé attendu :
Exemples :	-il peut gagner plusieurs d'argents. -Les enfants attendent à feu. -Chaque fois, je perds l'autobus	Erreurs de sens	-il peut gagner beaucoup d'argent. -les enfants attendent impatiemment. -je rate l'autobus
Exemples :	- j'expaire que les otorités - tous le mande participe - et de réussir à ton avie	Erreurs de forme:	-j'espère que les autorités. -Tout le monde participe -et de réussir dans sa vie.
Exemples :	-je demande en mon dieu pour proteger.. -il est le jour que tout les enfants attendant de lui -chaque homme protège un diplôme.	Erreurs de cooccurrence : combinatoires lexicales	-Que dieu protège nos enfants. -C'est le jour que tout les enfants attendaient. -chaque homme possède un diplôme.

Tableau (n°6) représentatif les différents écarts lexicaux :

2-5-1- Analyse et interprétation des résultats :

2-5-1-1-Les Erreurs de sens :

Qui désigne le décalage entre le sens de la lexie visée et celui de la lexie choisie par l'apprenant et cela est dû principalement, à la pauvreté lexicale qui limite et fossilise l'expression des idées.

Comme exemples nous avons :

il peut gagner **plusieurs d'argents** (beaucoup d'argents).

C'est le cas de ce qu'on appelle : « contamination lexicale », il y a substitution d'une unité lexicale par une autre ; acceptable en langue, mais inappropriée au contexte dans lequel elle apparaît. Donc, le contexte d'usage joue un rôle primordial dans l'usage des mots et des expressions dans les situations de communication. L'apprenant doit être conscient de la multiplicité des contextes dans lesquels peut apparaître le mot et d'utiliser le terme convenable au sens de l'énoncé produit.

2-5-1-2-les Erreurs de forme:

Ces erreurs consistent à créer des formes de signifiant erronées ; elles peuvent être dues aux erreurs d'orthographe qui représentent des formes lexicales erronées. Nous avons comme exemple : **j'expaire** : j'espère, avie : vie .

Dans les exemples qui précèdent, certaines graphies défectueuses ont donné lieu à des unités lexicales qui n'existent pas dans la langue.

Nous avons relevé également des erreurs dues à des confusions entre des homophones : Unités lexicales qui ayant une même forme phonique se différencient par leur sens et leur Orthographe Ces erreurs modifient parfois étrangement le sens du message. Voici quelques exemples : tous le mande, mes= mais, si la née = c'est l'année, : (ses :ces).

4-5-1-3-les Erreurs de cooccurrence (combinatoires lexicales):

Portant sur les propriétés de combinatoires lexicales (ses collocations c'est-à-dire l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités) ou syntaxiques (son cadre de sous catégorisation) : L'unité lexicale ne peut jamais être décrite en dehors de son contexte linguistique d'occurrences.

Nous avons comme exemple :

-je demande **en mon Dieu** pour protéger les enfants.

-chaque homme **protège** un diplôme.

Comme nous l'avons remarqué ces erreurs ont un rapport étroit avec la langue arabe, les apprenants transfèrent les formes linguistiques et grammaticales de l'arabe classique au français ; ce qui donne lieu à des confusions au plan sémantico-lexical.

L'influence de L1 est ici à la fois lexicale et syntaxique, ce qui confirme ce que nous avons dit dans la première partie de notre chapitre, à savoir: le lexique ne peut être étudié indépendamment des autres savoirs.

De tels énoncés sont dus à une stratégie d'alternance, utilisée de manière inconsciente due à une équivalence sémantique effective; l'hypothèse de l'équivalence entre deux langues est émise par l'apprenant et reflète son effort pour se référer à ce qu'il sait déjà en L1. Ce qui donne lieu à des énoncés erronés et mal dits à cause de la différence entre les systèmes de deux langues en contact. Il existe également des erreurs liées au mauvais choix du genre de certaines unités lexicales.

A titre d'exemples nous donnons un certain nombre de substantifs qui ont un genre différent en français et qui sont très fréquents chez les apprenants du FLE :

Substantifs :	Son genre en Arabe :	Son genre en français :
Avion	Nom Féminin	Nom Masculin
Chaise	N.M	N.F
Insecte	N.F	N.M
Logique	N.M	N.F
Cimetière	N.F	N.M
Nuage	N.F	N.M
Porte	N.M	N.F
Soleil	N.F	N.M
Commissariat	N.F	N.M

Tableau (n°07).

A travers le tableau (n°7), nous pouvons dire que la difficulté d'emploi du genre adéquat pour chaque substantif s'explique, d'une part par la complexité de la distribution des genres en français, d'autre part, par les interférences des genres de l'arabe et du français.

L'ensemble de ces énoncés nous renseignent sur l'écart établi entre l'intention du scripteur et le produit fini (l'énoncé). Ces constructions erronées témoignent d'une méconnaissance de catégories lexicales et un usage aléatoire de lexèmes et des expressions.

4-6- L'impact de l'interférence sur les productions des apprenants :

Le tableau (n°08), nous montre la répartition des erreurs d'interférences selon leurs niveaux :

Type d'interférences lexicales :	Pourcentage des erreurs :
Niveau morpho- syntaxique	50%(15 erreurs)
Niveau sémantico-culturel	33,33%(10erreurs)
Niveau phonétique	16,66%(5errurs)

Tableau (n°08) qui représente le pourcentage des erreurs d'interférence.

4-6-1-présentation des résultats :

En se référant au tableau (n°08), nous remarquons que les erreurs lexicales ne sont pas importantes au niveau quantitatif.

Les erreurs lexicales au niveau morphosyntaxique constituent le nombre le plus élevé par rapport aux autres interférences avec 15 erreurs. Ensuite, on trouve en deuxième position les erreurs sémantico-culturelles avec 10 erreurs, et enfin les erreurs phonétique avec 5 erreurs.

4-6-2- Commentaire des résultats :

La première constatation qu'on pourrait faire est que les erreurs lexicales varient d'une copie à une autre, le nombre d'erreurs commises varie d'un apprenant à un autre. A titre d'exemple, pour l'erreur lexicale au niveau phonétique, nous remarquons qu'il y a deux apprenants soit 16,66% des apprenants, seulement qui ont commis ce type d'erreurs.

Les erreurs commises au niveau morphosyntaxique sont aussi considérables avec 50%, suivies des erreurs d'interférence interlinguale au niveau sémantico-culturel qui représentent 33,33% des erreurs lexicales commises par les apprenants.

Nous notons, à travers les productions écrites des apprenants de première année français que dans certaines de leurs copies la présence des structures syntaxiques et des règles grammaticales

appartenant à la langue arabe mais appliquées à la langue française. Ceci est dû soit par méconnaissance soit par analogie à la langue source. Cette situation pourrait entraver la transmission du message écrit par l'apprenant, dans la mesure où ces règles transgressées causeraient des incompréhensions au niveau sémantique.

La deuxième constatation est que les erreurs d'interférence sémantico-culturelle occupent la deuxième place dans le tableau qui représente le pourcentage des erreurs d'interférences interlinguales. Elles seraient associées à la non connaissance et à la domination du lexique et du contexte culturel des apprenants par rapport à celui du français.

Autrement dit, les apprenants ont produit des énoncés incompréhensibles qui ne véhiculent aucun sens, ou qu'ils véhiculent un sens autre que celui visé par l'apprenant. En somme, ça a donné des énoncés ambigus sémantiquement parce que les apprenants se sont référés à leur langue source pour trouver les termes en question et les soumettre à une traduction littérale en langue cible. Pour ce faire, ils n'ont pas pris en compte :

Le fait que certains mots en langue arabe n'ont pas d'équivalent dans la langue française.

Les différences culturelles en les deux langues où certains termes ou expressions n'ont de sens que dans le contexte culturel algérien. De ce fait la cohérence serait affectée, et par conséquent ça gênerait l'enchaînement des idées, à cause de l'incompréhension de certains énoncés.

4-7-L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau morphosyntaxique :

Après avoir exposé les différents niveaux de l'interférence, nous allons procéder à l'analyse des erreurs selon le niveau d'interférence. Le Tableau (n°09), nous montre des exemples d'interférence au niveau morphosyntaxique, pris dans les productions des apprenants :

Types d'erreurs :	: Énoncés déviants (A):	Correction (B):
erreurs d'interférence morphosyntaxiques	Ex 1 -vit l'enfant dans le monde de la souffrance	-L'enfant vit dans un monde dure.
	Ex 2-nous contre les enfants travaillent.	-Nous sommes contre les enfants qui travaillent.
	Ex 3-pour une enfance créateure	-pour une enfance créatrice.
	Ex 4-il faut donner orientation aux enfants	-il faut les orienter. /il faut donner une éducation aux enfants.

Tableau (n°09) Grille d'évaluation :

L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau morphosyntaxique

4-7-1- Comparaison entre les énoncés (a) et les énoncés (b) et analyse des énoncés :

En comparant les énoncés (a) aux énoncés(b), nous pourrions dire que les apprenants qui ont commis ces erreurs, ont été influencés par la langue Arabe, cela apparait clairement dans tous les exemples. Nous n'avons pris qu'un exemple selon l'interférence commise, que nous allons essayer d'analyser cas par cas :

Pour l'exemple * « contre les enfants travaillent » au lieu de dire « moi, je suis contre les enfants qui travaillent. » Et *« vit l'enfant dans un monde dur ». Les apprenants qui ont commis ces erreurs, ont appliqué la règle syntaxique de la langue arabe qui suit l'ordre suivant: verbe-sujet-objet et se sont conformés à la structure de la langue française alors que cette dernière suit l'ordre suivant: sujet-verbe-objet

* « il faut donner éducation aux enfants » au lieu de dire « il faut donner une éducation aux enfants », ce que nous remarquons est que l'apprenant a omis l'article indéfini, dans ce cas « une ». En sachant qu'en langue arabe, il n'y a qu'un seul article /el/, et qui est utilisé dans tous les genres de mots.

4-8-L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau sémantico-culturel :

Après avoir analysé les erreurs d'interférence au niveau morphosyntaxique, nous allons procéder à l'analyse des erreurs d'interférence au niveau sémantico-culturel. Le Tableau (n°10), nous montre quelques exemples d'interférence au niveau sémantico-culturel, pris dans les productions des apprenants :

Type d'erreur	-Enoncés déviants :	-Correction :
Erreurs sémantico-culturelles :	1-Je regarde la nature à eau.	-Je regarde la nature d'en haut.
	2-l'éducation est un neccésare..et important pour pupils.	-L'éducation est nécessaire..et importante pour les gens.
	3-je peuve gagner plusieurs d'argents	-Je peux gagner beaucoup d'argent
	4-je veux réaliser cette métier	-Je veux réaliser ce métier.
	5-chaque homme protege un diplôme.	-Chaque homme possède un diplôme.
	6-c'est un métier qui a donne l'équilibre et la également..	-C'est un métier qui procure l'équilibre et l'égalité.

: Tableau (n°10) : grille d'évaluation ; L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau sémantico-culturel.

4-8-1-Commentaire :

Dans le premier exemple, en voulant traduire l'énoncé de sa langue maternelle, l'apprenant a fait une erreur d'interférence. C'est-à-dire une mauvaise appropriation des règles de la langue cible (confondre entre « eau » et « haut »).

Dans le deuxième exemple, L'apprenant a commis une erreur dans les règles de la langue cible, en employant le déterminant expriment le particulier « un », au niveau morphologique, l'apprenant ne connaît pas toutes les règles de la langue cible, il a l'habitude de simplifier la construction en oubliant l'accord du féminin et lorsqu'il n'a pas trouvé le mot « gens », il a préféré changer le code en donnant le terme qu'il voulait dire pour ne pas ramper la

communication, il a utilisé une stratégie de compensations en empruntant un mot d'une autre langue pour combler son blocage ce que nous appelons « alternance par incompetence ».

Concernant le troisième énoncé, l'apprenant n'a pas su conjuguer le verbe « pouvoir » correctement et en voulant transposer son idée de la langue maternelle à la langue cible. Il a choisi un adjectif indéfini « plusieurs » pour notifier la quantité, qui n'est pas adéquat donc c'est une erreur dans les règles même de la langue.

Dans l'énoncé n°4, l'apprenant emploie la structure de la langue source dans la langue cible en utilisant pour le verbe arabe « ouridou » le verbe français « vouloir », il oublie la règle qui n'existe pas dans sa langue maternelle : le verbe est conjugué, le deuxième se met à l'infinitif. Il s'agit d'un contact de langue où l'apprenant applique des règles du système de la langue source sur la langue cible (le premier verbe est conjugué, le deuxième se met à l'infinitif), morphologiquement comme il se réfère toujours à sa langue maternelle, il confond « el mihna » qui est un nom féminin en arabe et métier qui est « masculin » en français.

Dans l'exemple(5), en voulant traduire l'énoncé de la langue source en langue cible, l'apprenant a construit un énoncé abusif : il a utilisé le verbe « protéger » qui n'est pas adéquat, ce qui confirme sa pauvreté lexicale.

Dans le dernier exemple, l'apprenant a fait une mauvaise appropriation des règles de la langue cible (ici il s'agit de la langue française) : au lieu d'utiliser le nom « égalité » il a utilisé l'adverbe « également », pour l'utilisation du verbe « donner » (traduction littérale du verbe en arabe « tamnah » qui ne correspond pas et qu'il n'a pas su conjugué correctement, donc il y a un non respect de règles et une traduction intégrale de « l'arabe » qui est la langue maternelle des apprenants.

4-9-L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau phonétique :

Types d'erreurs	Mots déviants :	Correction :
Erreurs d'interférence phonétique	-bsychiatre	-psychiatre
	-andicabe.	-handicaps
	-tirapie	-thérapie

Tableau (n°11) Grille d'évaluation :

L'impacte de l'interférence sur les énoncés produits par les apprenants au niveau phonétique

4-9-1-Commentaire :

Une petite comparaison du tableau (n°11), nous mène à dire que les apprenants ont commis des erreurs d'interférence phonétique, qui sont liées essentiellement au système vocalique et à la confusion entre le phonème /b/ et le phonème /p/. Ce dernier n'existe pas dans le système phonologique de la langue arabe. Cette confusion d'ordre phonétique a conduit aux erreurs orthographiques et qui influe négativement la production des apprenants.

Conclusion :

Nous avons constaté à travers l'expérimentation que nous avons menée, et les résultats obtenus, que les apprenants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage du FLE. Ces difficultés sont observées au niveau de l'apparition des erreurs lexicales qui sont dues, entre autre, aux : Interférences interlinguales, culturelles ou linguistiques, et qui sont liées dans leur majorité aux transferts négatifs des structures de la langue maternelle des apprenants qui est l'arabe dialectal.

Concernant les difficultés grammaticales qui sont dues à une confusion entre les règles du même système linguistique. A titre d'exemple les apprenants ont accordé le participe passé avec l'auxiliaire avoir, alors que ce dernier ne s'accorde avec l'auxiliaire avoir que si le complément d'objet direct est placé avant le verbe. Des autres apprenants ont sur-généralisé la règle qui stipule que tous les participes passés s'accordent en genre et en nombre avec l'auxiliaire être.

Quelques erreurs qui sont dues au non respect des exigences minimales du texte argumentatif, tels que nous l'avons constaté, des erreurs liées à un mauvais usage de la ponctuation, non diversification dans l'emploi des arguments, la non utilisation des verbes d'opinion, un lexique d'opinion limité et qui ne répond pas aux exigences du texte argumentatif.

Les erreurs que nous avons répertoriées peuvent être utilisées pour établir des démarches de correction lexicales.

Ces types d'erreurs, nous l'observons chez l'apprenant algérien chaque fois qu'il ne trouve pas le mot adéquat dans la langue dans laquelle il communique. De ce fait, il essayera, pour échapper à cette situation embarrassante, d'introduire un élément de la langue maternelle. Cet agencement de deux variétés complètement différentes, entraîne automatiquement la production d'interférences, parler de contact de langues, revient à mettre l'accent, d'une part, sur la présence de l'erreur dans le processus d'apprentissage (elle permet de montrer la manière dont se fait le contact entre deux langues), et, d'autre part, sur l'enseignement

bilingue qui met en parallèle la comparaison quotidienne de deux codes. Chaque locuteur dispose d'un répertoire premier, correspondant à sa langue maternelle et d'un répertoire second, correspondant à la langue étrangère. Cette dernière est apprise, ou bien, à l'école, ou bien dans l'entourage familial et médiatique.

Conclusion générale :

Pour conclure, on peut dire qu'il est possible d'avoir un bon niveau dans une nouvelle langue, pour cela, il faut d'abord l'accepter telle quelle est. On sait tous que toutes langues possèdent des particularités qui sont différentes des autres langues, de ce fait l'enseignant doit prendre en considération ces particularités et faire en sorte d'aider les apprenants à surpasser ces difficultés et de comprendre les distinctions grammaticales et lexicales, qui existent entre la langue maternelle et la langue cible dans le but de progresser et d'améliorer leur niveau dans la langue étrangère.

Dans le processus d'Enseignement/Apprentissage des langues, l'erreur est essentielle dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il convient alors de la dédramatiser afin que l'apprentissage reste un plaisir parce que l'erreur est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, tout apprentissage implique un parcours avec des objectifs à atteindre, comme c'est le cas pour les étudiants de première année français de l'université Chadli Ben Djedid El Tarf. Naturellement le parcours de l'étudiant de première année n'est ni linéaire ni uniforme, il expérimente et se sont ses expérimentations qui vont lui permettre de vérifier son degré de réussite.

Dans cette recherche, la faiblesse est centrée dans un premier lieu sur le compartiment grammatical où les apprenants éprouvent des difficultés dans l'accord des adjectifs, La conjugaison des verbes et leurs formes et surtout : l'emploi de la préposition pour+l'infinitif, le participe passé des verbes.

Concernant le compartiment lexical, l'influence négative de la langue source sur la langue étrangère pousse les apprenants à commettre davantage d'erreurs (il font une traduction littérales de la langue arabe vers le français), alors que les deux systèmes ne sont pas identiques, chaque langue a son propre système et ses propres particularités.

Il est évident d'analyser les erreurs, les traiter en s'appuyant sur leur nature, ceci amènent l'apprenant à progresser, puisqu'il lui a été permis d'identifier une procédure, un savoir qu'il va pouvoir réemployer plus facilement. De ce fait, nous nous sommes basés sur la pédagogie de l'erreur en production écrite car :

- L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec

lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle. Il serait idéal de voir de futurs cadres écrivains et parler un français parfait sans perforent ses normes sous prétexte que ce n'est pas leur langue mère surtout s'il s'agit de francisant, cela ne se réalisera que s'il y'aura un respect des structures grammaticales et syntaxiques et par conséquent des faits de continuité et de progression sémantiques et référentielles produits dans en texte ou par un dispositif spécifiquement linguistique.

En effet, la linguistique toute seule ne suffirait pas pour franchir les obstacles que cause le contact des langues.

Aujourd'hui, nous assistons à un essor remarquable de cette science à travers l'émergence de disciplines diverses venant pour l'enrichir, tout en tissant des réseaux d'aides et de complémentarité, dont le véritable champ d'investigation est l'établissement scolaire, faisant appel à toutes les disciplines carrefours qui s'y intègrent afin d'assurer un bon apprentissage des langues étrangères suivant les exigences du système éducatif, ce dernier vise à valoriser leur appropriation par le biais de la linguistique appliquée. Faisant d'elle une discipline charnière et nouvelle s'occupant d'analyser et de suggérer des méthodes didactiques adéquates aux difficultés d'apprentissage en s'appuyant sur les apports que portent la sociologie, la psychologie, la pédagogie et la didactique ayant tous pour objectif commun de créer un renouvellement méthodologique basé sur les explications des différentes théories d'apprentissage.

Pour mieux réussir notre tentative dans cette recherche et pour qu'elle soit plus fiable, nous souhaitons élargir notre public ainsi que nos investigations, chose qui ne se réalisera que par l'apport de nos professeurs par leur soutien, leurs orientations, ainsi que leurs corrections qui nous seront très bénéfiques dans la mesure du possible.

Références bibliographique :

- Benrabah, A. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Edition Segurie.
- Boyer, H. (1990). *De l'autre coté du discours*. Paris : Edition Didier, P.42
- Bougerra, T. Le français au Maghreb. *Tribulations statutaires et pratiques didactiques*. (en ligne),sd,nl.
- Bouacha, A. (1984). Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, *Le français dans le monde*,189.33-37
- CORNAIRE, C et RAYMOND, M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, p. 64.
- Cheriguen, F. (2007). *L'enjeu de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*. Paris : édition L'Harmattan, p.12
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, S.E.J.E.R., p.16
- .
- COSTE, D., GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hamel, M, J et Milicevic, J. (2005). « Dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde ». *Dans Actes du 29e colloque de l'Association linguistique des Provinces de l'atlantique*, Université de Moncton.
- Ministère de l'éducation nationale. (2009).*Français Troisième Année Secondaire*. Alger :Edition Office national des Publication Scolaires, P. 117
- .Direction de l'enseignement secondaire général et technique, *Documents d'accompagnement des programmes 2ème année secondaire*, Alger : Edition Office national des Publication Scolaires, p.16-42
- Dubois, j. (1973). *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, p.225.
- Grine, N. (2007). Le français et la réussite sociale en Algérie. *Travaux de didactique du FLE*, n° 58
- Garmadi, J. (1982). *La sociolinguistique*. Paris : PUF, p214.
- Gruaz, C. et Honvolt, R. (2001). *Variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris : Honore Champion.
- GALISSON, R., (1979) : *Lexicologie et enseignement des langues- essais méthodologiques*. Paris : Hachette

Hassanat, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français, in "synergie Monde arabe" n 4, 209-226(en ligne) : [http://ressources-cla-univ-fconteFr/gerflint/Monde arab4/hassanat.pdf](http://ressources-cla-univ-fconteFr/gerflint/Monde%20arab4/hassanat.pdf) (consulté 15-05-2015)

Laniel, D. 2005. « Le vocabulaire en français langue seconde : « de parent pauvre » de l'enseignement à « invité d'honneur » des communications assistées par ordinateur. In *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, vol. 25, no2, pp. 73–100.

Lemaire, C. « quelques définitions », [http:// www.solutions-corrections.com/définitions.ph](http://www.solutions-corrections.com/d%C3%A9finitions.ph). Consulté le 21/01/2015.

Lahouel, B. (2007). *langues et didactique*. Oran: Edition Dar El Gharb, p.13

Maougal, L. (1997) .Le syndrome identitaire ou le subterfuge moderniste. In *Réflexions. Élités et questions identitaires*. Alger : Casbah éditions, N° 1. p 64 – 81.

Martinet, A. (1970). *Syntaxe générale*, Paris : Armand Colin, P.119

Morin, E. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. 10 éditions, Paris : ESF Editeur, p.09.

Mackey, W, F. (1979). *Bilinguisme Et Contact Des Langues*. Paris : Editions Klincksieck.

Mackey, W, F. (1987), sur : [http://www.limag.refer.org/thèse/Adel/PARTIE1.CHAP1.htm](http://www.limag.refer.org/th%C3%A8se/Adel/PARTIE1.CHAP1.htm) (consulté le 20/04/2015).

Porcher, L. (1995) *Le français langue étrangère*. Paris: Edition Hachette / Education.

Weinrich, M. (1973). *Langue en contact*, Paris : Gallimard, p.123.