

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE D'ALGER
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS - BOUZEREAH**

MEMOIRE DE MAGISTER EN LINGUISTIQUE - DIDACTIQUE

**L'écueil langagier et linguistique dans la
formation des étudiants de première année de
licence de langue française. Cas des étudiants de
la promotion 2000-2001**

Par :

Mme FILALI Férial

Sous la direction de :

M. BENTAIFOUR Belkacem

Alger 2002

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Mr BENTAIFOUR Belkacem, qui a accepté de m'orienter et de me faire profiter de ses précieux conseils.

Je remercie également la Faculté des Langues et des Lettres de l'Université d'Alger, particulièrement Mme BERARHI -Chef de Département de Français- pour sa disponibilité et sa grande générosité.

Je ne saurai terminer sans présenter toute ma gratitude et ma déférence à mon époux, Mr FILALI, pour son soutien, tant matériel que moral, source de mon équilibre et ma résistance.

Enfin, mes remerciements iront à tous ceux, qui de près ou de loin, m'ont soutenu. Je pense à Assia, à Abdelkader, à Meriem, à Chebha...

A ma petite famille

SOMMAIRE

Introduction générale	9
Première partie.....	14
Chapitre I.....	15
Introduction.....	16
1- le savoir.....	17
1-1/ méthodologie.....	17
1-2/ les programmes.....	20
1-3/ les contenus des programmes.....	21
1-4/ les objectifs.....	22
1-5/ l'évaluation.....	23
1-6/ la langue.....	24
2- l'apprenant.....	24
2-1/ niveau.....	24
2-2/ orientation.....	24
3 - l'enseignant.....	25
4 - Facteurs externes aux système	26
didactique	

Conclusion	27
Chapitre II.....	28
Introduction	29
1- la place de la langue maternelle.....	31
2- les objectifs.....	31
3- l'évaluation.....	33
3-1/ l'évaluation formative.....	34
3-1-1 l'auto-évaluation.....	35
3-2 / l'évaluation sommative.....	36
3-3/ que doit-on évaluer ?.....	36
4- les interactions.....	37
4-1/ enseigner et apprendre à apprendre.....	37
4-2 / communiquer.....	39
5- / l'enseignement de la grammaire.....	40
5-1/ la conceptualisation.....	40
5-2/ la systématisation.....	41
5-3/ l'appropriation et la fixation.....	41
6- / la pédagogie de l'erreur.....	42
7-/ la civilisation.....	43
Conclusion.....	43
 Deuxieme partie.....	 46
Chapitre III.....	47
Introduction.....	48
1- situation sociolinguistique des apprenants.....	49
2- description du corpus.....	50
3- analyse du corpus.....	50

3-1/ catégorisation des erreurs.....	51
3-1-1/ les fautes orthographique.....	51
3-1-1-1/ l'accent.....	51
3-1-1-2 / la majuscule.....	60
3-1-1-3/ l'homophonie.....	61
3-1-1-4/ les lettres muettes.....	63
3-1-2/ les erreurs syntaxique.....	65
3-1-2-1/ la répétition.....	65
3-1-2-2/ la neutralisation.....	67
3-1-2-3/ la concordance des temps.....	68
3-1-2-4/ l'emploi erroné du mode.....	69
3-1-2-5/ confusion dans l'emploi des pronoms personnels.....	70
3-1-2-6/ confusion dans l'emploi des adjectifs possessifs.....	71
3-1-2-7/ confusion entre les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs	71
3-1-2-8 / les mauvais accords.....	71
3-1-2-9/ emploi erroné du pluriel.....	75
3-1-2-10/ les fautes morpho-syntaxiques.....	76
3-1-3 / les erreurs lexicales.....	77
3-1-3-1/ confusion dans l'emploi des prépositions.....	77
3-1-3-2/ emploi aberrant d'un mot à la place d'un autre.....	78
3-1-3-3/ les erreurs morpho-lexicales.....	80
3-1-4/ les erreurs phonétiques.....	81
3-1-4-1/ confusion entre le phonème [ã] et le phonème [ɔ̃].....	81
3-1-4-2/ confusion entre le phonème [i] et le phonème [e].....	81
3-2 /les tableaux et diagrammes récapitulatifs de.....	82
chaque copie	
3-2-1/ synthèse des tableaux et diagrammes.....	95

3-3/ tableau et diagramme synoptiques des erreurs de.....	96
tout le corpus	
3-3-1/ lecture et analyse.....	99
Conclusion.....	100
Conclusion générale.....	101
Bibliographie.....	107
Les résumés.....	111
Résumé en français.....	112
Résumé en arabe.....	114
Annexes.....	116
Annexe 1 : corpus.....	117
Annexe 2	146

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Tout au long de l'histoire, les sociétés ont mis en œuvre différents moyens pour assurer l'éducation de leurs membres et pour favoriser le passage d'un certain nombre de valeurs culturelles entre générations.

Au lendemain de l'indépendance, le système d'enseignement algérien a ambitionné très tôt de se doter d'une pédagogie s'inspirant des approches les plus en vogue au plan international, à titre d'exemple, les premières méthodes d'apprentissage des langues étrangères étaient structuralistes, très à la mode durant les années soixante.

Ainsi, malgré tous les efforts déployés, le constat aujourd'hui est sévère. L'étudiant algérien en graduation ne répond plus au profil du diplôme qui lui est attribué, même en ce qui concerne l'acquisition des compétences linguistiques les plus basiques, à savoir : la lecture, l'écriture, l'expression, l'analyse et la synthèse.

En effet, ce dernier est incapable de procéder à un exercice de synthèse. Qui dit synthèse d'idées, dit créativité scientifique, dit esprit de chercheur, esprit capable de réfléchir, bref producteur.

Dans le cadre de cette recherche, il sera question d'identifier les véritables raisons de l'échec massif (spécialement celui) des étudiants de la première année de licence de langue française, durant l'année universitaire 2000 – 2000.

On tentera aussi de trouver des procédés susceptibles de rehausser le niveau et de réduire les carences. En d'autres termes, les deux questions principales autour desquelles s'oriente toute notre étude sont les suivantes : Quelles sont les véritables raisons de la faible compétence de nos étudiants quant à l'utilisation d'une langue étudiée pendant neuf ans de cursus scolaire ? Et comment pourrait-on intervenir efficacement afin de corriger les insuffisances ?

Les hypothèses de départ pourraient être vérifiées suite à la confirmation ou à l'infirmité des questions suivantes : les déviations enregistrées, sont-elles révélatrices des lacunes de l'apprentissage de la langue cible ? Sont-elles spécifiques au système de la langue cible ? Sont-elles la marque d'un stade d'acquisition du système linguistique de la langue étrangère ? Ne pourraient-elles pas être, aussi, la marque d'une difficulté à cerner la réalité extra-linguistique ? Difficulté, peut-être, inhérente à des modèles scolaires ?

Quant au choix du sujet, il a été dicté par des motivations d'ordre général et personnel :

1. Travailler dans une discipline relativement nouvelle, en Algérie : la didactique.
2. Se spécialiser en didactique du Français Langue Etrangère en Algérie .
3. Sentir un besoin intense de participer, ne serait ce que modestement, à une amélioration du système d'enseignement algérien.
4. Constater la baisse alarmante du taux de réussite des étudiants généralement, ceux du département de français précisément, et de la 1ère année particulièrement.

Notre travail sera scindé en deux parties :

- une partie théorique qui se compose de deux chapitres ; le premier sera consacré à un bilan critique du système d'enseignement algérien généralement, universitaire particulièrement, bilan susceptible d'élucider l'origine des carences linguistiques enregistrées dans la formation de nos étudiants généralement, ceux du département de français particulièrement.

Au deuxième chapitre, nous proposerons une présentation partielle et partielle d'une tendance nouvelle en didactique, que SIOUFFI et RAEMDONCK appellent « *éclectique* »¹, puisqu'elle adopte des activités découlant des approches préexistantes sélectionnées en fonction des objectifs à atteindre. C'est de cette tendance qu'on pourrait s'inspirer, éventuellement, dans un projet de réforme du système d'enseignement généralement, universitaire spécialement et en licence de langue française particulièrement.

- Une partie pratique, se composant d'une analyse exhaustive des erreurs enregistrées dans les productions écrites d'un groupe d'étudiants en première année de licence de langue française (année universitaire 2000-2001), servira à nos observations quant au niveau linguistique déficient de ces apprenants, comme elle servira, aussi, à cerner concrètement toutes les carences linguistiques dont les étudiants font preuve, afin de mieux cibler leurs véritables origines et pouvoir ainsi proposer (efficacement) d'éventuelles solutions.

¹ SIOUFFI, D., RAEMDONCK, D-V, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, BREAL, Paris. 1999. p.61.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

BILAN CRITIQUE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT ALGERIEN

INTRODUCTION :

Le système d'enseignement, généralement, et l'université, particulièrement, sont en difficulté. Les changements politiques, économiques, sociaux et culturels intervenus dans le contexte national, interpellent ce dernier, l'universitaire en particulier dont la mission essentielle est la formation d'élites culturelles, à réformer ses pratiques pédagogiques.

Nous proposons dans ce chapitre une description succincte et critique de l'état actuel du système d'enseignement algérien, car il serait vain de prescrire les remèdes avant d'avoir effectué le diagnostic.

En effet, les suggestions qui seront proposées ultérieurement impliquent préalablement un retour critique sur le système éducatif. Subséquemment un état des lieux s'impose. Il sera conçu par appréhension du triplet du système didactique : Savoir, Apprenant et Enseignant.

1- LE SAVOIR :

1-1 METHODOLOGIE

Le taux de réussite très faible aux examens particulièrement en première année de licence de langue française, (2,64 % en première année ; 5,11 % en deuxième année ; 14.20 % en troisième année ; 5,88 % en quatrième année)¹ est souvent expliqué par le fait que l'enseignement secondaire actuel ne consiste qu'en l'accumulation d'informations, l'élève ne sait que répéter dans les mêmes termes ce qu'il a retenu (connaissance déclarative) alors qu'il est demandé à l'étudiant, un effort de compréhension et de synthèse (connaissance procédurale).

En effet, l'environnement scolaire, dès l'école fondamentale, n'aide pas l'enfant à construire son raisonnement et sa compétence créative .

La psychologie de l'enfant piagétienne décrit la fonction hypothético-déductive, laquelle se développe au contact d'interactions positives de 4 à 6-8 ans, sous la forme de créations infinies et inquantifiables de thèses à partir d'hypothèses, toute l'intelligence de ce dernier est construite dans cette tranche d'âge. A 06 ans l'enfant passe de l'acquisition de l'oral à l'acquisition des règles de l'écrit : discursivité du texte académique, sa ponctuation, sa thématique, sa grammaire, sa redondance et son abstrait. Chose qu'il ne retrouve guère dans les méthodes qui lui sont proposées.

Aussi, ce qui a accru, davantage, la gravité de la situation c'est « l'éclectisme » méthodologique, le manque de cohésion dans les méthodes d'enseignement du français, du fondamental à l'université et parfois dans un même cycle.

¹ Procès-verbal de la réunion du Département de Français, samedi 16 juin 2001

La situation de l'apprentissage méthodologique de la langue française apparaît ainsi un peu paradoxale, comme le montre l'analyse succincte de quelques manuels scolaires :

- Au cycle fondamental, le livre de lecture de français de la quatrième année, *premier livre de français*,¹ s'inscrit, selon CUQ, « dans une lignée qui a son origine dans Le tour de France par deux enfants, de G. Bruno, paru chez Belin en 1877, et dont le modèle le plus connu est un livre sur lequel des générations de petits enfants ont appris à lire en France : La méthode Boscher ou La journée des tout petits, éditée à l'origine (1906 !) par son auteur et aujourd'hui avec des modifications minimales par les éditions Belin. »²

Dans les classes de cinquième³ et sixième⁴ années fondamentales on trouve le manuel, *Livre unique de français*, d'inspiration structuro-globale, mais pas audiovisuelle. Tout se passe comme si on apprenait une langue étrangère à un adulte. L'enfant reste enfermé dans l'oral, et ce, jusqu'à l'adolescence, alors qu'à 06 ans, il quitte l'oral d'après PIAGET⁵.

- Au cycle secondaire :

En première année, la méthode proposée dans le manuel de français, *Français*⁶, est axée sur la compréhension à travers les activités de

¹ IPN : *Premier livre de Français*, 4^{ème} AF, livre de l'élève, Alger.

² CUQ, J-P., De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie, in *Autour du multilinguisme*, Crédif-Hatier, Paris, 1994.p.149.

³ IPN : *Livre unique de Français*, 5^{ème} AF, livre de l'élève, Alger.

⁴ IPN : *Livre unique de Français*, 6^{ème} AF, livre de l'élève, Alger.

⁵ PIAGET, J., 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Gauthier, Paris, 1980.

⁶ IPN : *Livre de français*, 1^{ère} AS, livre de l'élève, Alger.

résolution des problèmes ; il n'y a ni présélection des points de langue pour telle ou telle leçon, ni progression prescrite ; l'enseignant puise dans la banque (très pauvre) d'activités proposées pour élaborer un plan d'étude, en tenant compte des particularités de la classe (hétérogénéité des niveaux, maîtrise des pré-requis, besoins et motivation ...)

L'élève est censé prendre une part active dans l'apprentissage de la langue dans la mesure où il ne lui est plus demandé uniquement de la manipuler pour mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises, mais de s'imprégner (tout en l'utilisant dans les activités orales et écrites) de ses différents aspects : phonétique, syntaxique, sémantique.

En deuxième année, le manuel de français utilisé, *Français*¹, propose une méthode mixte structuro-fonctionnelle.

L'apprentissage de la langue est centré sur son utilisation à des fins communicatives. Les stratégies de communication ainsi que les structures nécessaires à leur développement sont présentées conjointement. Deux principes sous-tendent les activités pédagogiques :

- 1- La variété des stimuli, de façon à développer la compétence linguistique de l'apprenant.
- 2- La participation de celui-ci à des travaux de groupe, notamment des simulations et des jeux de rôles pour développer sa compétence de communication, qui est plus complexe que la compétence linguistique.

Le constat au niveau du terrain révèle que, même si les élèves réagissent bien aux stimuli des exercices structuraux, ils éprouvent énormément de difficultés à réinvestir les connaissances acquises dans

¹ IPN : *Français*, 2^{ème} AS livre de l'élève, Alger.

des situations nouvelles, particulièrement lorsqu'il s'agit de situation de communication authentique.

Enfin, pour la dernière année du cursus scolaire, troisième année secondaire, est conçu un manuel nommé *Français¹*, proposant des textes authentiques, des activités typiques de l'approche cognitive communicative et qui utilise des techniques comme la grammaire de texte (technique utilisée dans les livres de français de terminale pour des natifs de la langue).

Ces activités visent à développer certaines capacités intellectuelles (analyse, synthèse, discrimination, esprit critique, anticipation...), à doter les élèves de modèles d'expression au niveau formel (techniques d'expression) et au niveau discursif (typologie des textes) et à les mettre en contact fécond avec des aspects de culture et de civilisation.

On voit donc que les élèves passent successivement par une méthode syllabique de type français langue maternelle, puis par une méthode structuro-globale de type français langue étrangère, et à la fin du cycle secondaire par une méthode qui se rapproche d'une méthode de français langue maternelle.

1-2 LES PROGRAMMES :

Un certain arbitraire préside à la détermination des programmes (de l'enseignement des langues en graduation), d'ailleurs ces programmes ne sont pas homogénéisés sur tout le territoire national². D'autre part, ces mêmes programmes ne sont ni actualisés ni évalués.

S'ajoute à cela le peu de cohérence entre les programmes des différents cycles de l'enseignement, particulièrement entre le secondaire

¹ IPN : *Français*, 3^{ème} AS livre de l'élève, Alger.

² Voir documents en annexes. P.

et le supérieur, le premier étant une étape préparatoire pour le second. Toutefois, les programmes de français réécrits en 1996, ont été conçus en fonction des objectifs de fin de cycle secondaire :

- Munir le lycéen d'un bagage linguistique assez consistant lui permettant ainsi, de poursuivre des études supérieures ou une formation professionnelle.
- Lui (le lycéen) faire acquérir une compétence linguistique et une compétence de communication, suffisantes, en langue française.

En effet, ces programmes n'ont été appliqués sur le terrain qu'approximativement, car ni les enseignants n'avaient été formés pour assurer des apprentissages dans de telles perspectives, ni les élèves n'étaient accoutumés à ce renouveau méthodologique, ni les manuels n'étaient conçus pour de semblables innovations.

1-3 LES CONTENUS DES PROGRAMMES

Du point de vue des contenus des programmes, en graduation, nous ne pouvons nous prononcer car ces derniers (les programmes), comme nous l'avons signalé précédemment, ne sont pas homogénéisés sur tout le territoire national.

Pour ce qui est des cycles antérieurs, ce qui domine c'est le simplisme, les stéréotypes et l'absence de progressions claires, notamment dans le domaine des structures syntaxiques dans les textes. Ceux-la sont toujours construits selon le modèle du dialogue qui prive les élèves des avantages pédagogiques et cognitifs liés à la pratique du récit et d'autres textes non dialogués (leur introduction se fera un peu

plus tard, ce qui a rendu leur appréhension par les apprenants ardue, et délicate).

L'élève (futur étudiant) reste enfermé dans l'oral. Le texte écrit dans sa redondance, sa ponctuation, ses lois discursives et thématiques, est occulté. Les facultés intellectuelles (analyse, synthèse,...) sont atrophiées au profit de la compréhension superficielle, et de la mémorisation. En graduation, le bachelier arrive, par conséquent, avec des mécanismes déjà installés.

1-4 LES OBJECTIFS

Les programmes de français réécrits en 1996, ont été conçus en fonction des objectifs de fin de cycle secondaire :

- Préparer les apprenants à entamer, éventuellement, des études supérieures ou une formation professionnelle en langue française avec le maximum de chance de réussite.
- Les doter d'une maîtrise suffisante de la langue française, à l'oral et à l'écrit, leur permettant de s'en servir d'une manière correcte dans leur vie quotidienne, personnelle ou professionnelle.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les programmes de licence en langue française, étalés sur quatre années, poursuivent les finalités et buts suivants :

- La maîtrise de la langue cible sous tous ses aspects, (pratique de la langue, étude scientifique de la langue, langue des sciences et des techniques).
- L'acquisition d'une bonne culture générale (littérature et Civilisation de la langue cible).

Ce qui est frappant, par contre, c'est l'opacité des objectifs qu'ils soient généraux ou spécifiques, ainsi que la confusion profonde entre thème (sujet) et objectif, celui-ci n'étant jamais la simple description d'un cours. TAGLIANTE, dans *L'évaluation*, distingue le rôle de chacun des concepts ; selon elle, « **Les buts** : définissent, d'une manière générale, les intentions de l'institution (...).

Les objectifs généraux : indiquent, en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin du cursus, d'une unité ou d'une séquence (...).

Les objectifs spécifiques : affinent l'objectif général en le démultipliant en autant d'objectifs spécifiques qu'il est nécessaire pour que l'élève l'atteigne (...).

La description de cours : consiste en une énumération des savoirs et des savoir-faire qui seront étudiés au cours du programme total ou partiel. (...). »¹

1-5 L'EVALUATION

La docimologie a montré l'importance de la fonction d'évaluation en tant que partie intégrante du processus d'apprentissage. Toutefois, elle paraît quasiment absente dans le système d'enseignement, hormis la sommative qui revêt une marque de sanction. L'examen a aujourd'hui un caractère sacro- saint, il rythme toute la vie scolaire de l'élève et de l'étudiant avec toutes les perversions que cela implique dans les domaines pédagogique et didactique : mémorisation pour les besoins de l'examen, par coeurisme, etc.

¹ TAGLIANTE, C, 1991. *L'évaluation*, coll. Techniques De Classe, CLE International, Condé-sur-
Noireau 1998. p.12.

La portion congrue qui est attribuée à l'évaluation formative ne pourrait attester de son efficacité et de son rendement dans l'apprentissage. Sa fonction pronostique, à titre d'exemple, serait très efficace dans l'orientation des bacheliers.

1-6 LA LANGUE

La politique nationale des langues étrangères, n'a jamais été explicitement définie.

Par ailleurs, le français a continué d'être utilisé au lendemain de l'indépendance, comme langue d'enseignement (statut de langue véhiculaire) à tous les niveaux de l'instruction et de la formation. Par la suite, il a été relégué au statut de première langue étrangère, son niveau d'introduction a progressivement été décalé de la première année à la quatrième année fondamentale. Aussi le volume horaire hebdomadaire a progressivement diminué, passant de 10 heures à 5 heures.

2- L'APPRENANT

2-1 NIVEAU :

Le niveau des bacheliers en langue française est relativement faible, ceci est dû à des facteurs qui remontent jusqu'au cycle fondamental. Ces étudiants n'ont bénéficié d'aucune préparation en langue française. Ils ont eu un enseignement dispensé en arabe, dit classique ou régulier, pendant tout le cursus scolaire et se retrouvent à l'université face à un enseignant totalement francophone.

2-2 ORIENTATION

Souvent les vœux du futur étudiant ne sont pas exaucés en raison du nombre élevé de spécialités qu'il doit lister par ordre de préférence sur

sa fiche de vœux, ainsi que le nombre des inscriptions préalablement fixé dans les filières par souci de régler le flux des étudiants. Certains étudiants en première année de licence de langue française, « atterrissent » donc dans un département qu’ils n’ont jamais envisagé de rejoindre.

3- L’ENSEIGNANT

Le système éducatif algérien, à l’instar des systèmes éducatifs des pays en voie de développement, a connu des changements et a subi des réformes. Ces changements et ces réformes se sont, dans leur majorité, adressés à la structure du système, à son administration et aux contenus ainsi qu’à l’approche de ses programmes. L’enseignant est resté le parent pauvre de tous ces changements.

Sa formation accuse des lacunes aussi bien dans ses aspects académiques que pédagogiques et professionnels. Le besoin de cadres immédiatement opérationnels, exigé par la politique d’algérianisation du corps enseignant, a abouti à une insuffisance de l’encadrement, en nombre et en qualité.

Le niveau de qualification des enseignants demeure faible en raison d’une formation générale déficiente, les flux croissants de nouveaux élèves, au lendemain de l’indépendance, a nécessité le recours à des enseignants recrutés massivement à des niveaux de qualification peu élevés pour être formés dans des délais très courts ; c’est ainsi que 85 % des enseignants du primaire et 65 % des enseignants du moyen ne sont pas titulaires du baccalauréat¹.

¹ Intervention de M. BENBOUZID, Boubakeur, Ministre de l’éducation nationale, *Le système éducatif algérien bilan et perspectives*, in Commission nationale de la réforme du système éducatif, Assemblée générale ordinaire des 09 et 10 juillet 2000.

De plus, leur formation pédagogique est insuffisante à cause du recrutement de diplômés, et même de non diplômés, affectés directement à des postes d'enseignement sans aucune formation pédagogique préalable.

4- FACTEURS EXTERNES AU SYSTEME DIDACTIQUE

Au terme de ce chapitre qui a décrit partiellement la situation actuelle de l'enseignement de la langue française au sein des institutions algériennes, nous proposons un certain nombre de facteurs externes au système didactique, néanmoins actifs dans le processus de tout enseignement / apprentissage :

- 1- Prix exorbitant des livres et documents (le dictionnaire, *Petit Larousse illustré* à 2500DA).
- 2- Bourse trimestrielle dérisoire (2700DA).
- 3- Absence d'infrastructures adaptées aux conditions de vie minimales dans les cités universitaires (chambres, sanitaires, etc.).
- 4- Insuffisance des infrastructures pédagogiques, ce qui a provoqué un manque frappant de salles de cours et une surcharge des groupes (insuffisances de salles de cours, de laboratoires de langues, etc.).
- 5- Les représentations que se font les apprenants de la langue cible : les préjugés, les préconceptions ou les connaissances fragmentées, concernant l'univers culturo-idéologique de cette langue cible.

Conclusion

L'identification et l'analyse des causes qui seraient à la base d'éventuels dysfonctionnements relevés dans un système de formation donné, sont à même de déterminer les actions à mener et de suggérer toutes les mesures susceptibles de rectifier les erreurs, de corriger les insuffisances constatées et d'apporter les solutions à même d'optimiser le rendement de ce système.

Ainsi, l'état des lieux, partiellement, dressé identifiant les dysfonctionnements majeurs, laissera entrevoir des pistes pouvant conduire à l'amélioration de la situation actuelle.

CHAPITRE II

PRESENTATION D'UNE TENDANCE NOUVELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

INTRODUCTION

Comme d'autres domaines de l'activité humaine, l'enseignement des langues est perméable aux changements et à l'évolution. Un facteur semble avoir été particulièrement influent ces dernières années : le développement des sciences cognitives, qui donnent une importance majeure à l'activité mentale de l'individu, et particulièrement celui de la psychologie cognitive qui a pour tâche principale d'examiner comment se réalisent les processus d'apprentissage.

Depuis quelques années, se sont fait jour des pratiques pédagogiques d'un type nouveau, faisant appel notamment à la réflexion, à la conscientisation, aux dimensions méta langagières. Pour PENDANX, ces activités « *n'ont pas donné lieu à une méthodologie nouvelle, entendue comme un ensemble cohérent de démarches, elles coexistent diversement à côté d'activités de type communicatif et d'autres correspondant à des pratiques plus anciennes remises à l'ordre du jour.* »¹

Dans ce chapitre, il est proposé une présentation d'une tendance récente en didactique des langues étrangères, que SIOUFFI et RAEMDONCK appellent « *éclectique* »² et qui s'inscrit dans un mouvement de relativisation des théories précédentes, préconisant un mélange des méthodes, ainsi qu'une prise en compte des particularités de l'apprenant, tant au niveau de sa manière de communiquer que devant son éventuelle insécurité face à une langue et une culture différentes.

¹ PENDANX, M, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris. 1998. p.10.

² SIOUFFI, G, RAEMDONCK, D-V, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, BREAL, Paris. 1999. p. 61.

Dans le cadre de ce travail, il sera question de présenter uniquement quelques aspects servant d'assise à l'enseignement / apprentissage de toute langue étrangère, en occultant d'autres à savoir, l'acquisition de l'expression orale et de l'expression écrite, la place de la littérature, etc.

1- LA PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE AU SEIN DE CETTE NOUVELLE TENDANCE

Depuis plusieurs années, les recherches en psycholinguistique reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif dans l'apprentissage de la langue cible. Avec l'apparition de l'approche communicative, on utilise volontiers la langue maternelle de l'apprenant comme moyen pédagogique de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible. GALISSON note à ce propos que « *Dans l'acte éducatif, la langue maternelle ne fait plus peur : elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissage et, à ce titre, réhabilitée. La méthodologie cognitiviste relève donc d'une approche indirecte de la langue étrangère puisqu'elle a recours à la langue maternelle (acceptation de la comparaison et même de la traduction pour faire réfléchir l'apprenant :*

- *sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence ;*
- *sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère – particulièrement dans le domaine grammatical, ou les carences en langue maternelle se font durement sentir en langue étrangère -). »¹*

2-LES OBJECTIFS

La Pédagogie Par Objectif (PPO), a réhabilité la notion d'objectif et lui a donné une place centrale dans l'action d'enseignement / apprentissage. La formulation des objectifs d'apprentissage permet

¹ GALISSON, R, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, coll. DLE, CLE International. 1980. p.64, 65.

d'informer l'apprenant du trajet à parcourir, celui-ci contribue alors à la réalisation et à la réussite de la tâche ou du projet.

L'analyse par objectifs propose de démultiplier un objectif général qui est, selon HAMELINE, « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.* »¹, en objectifs spécifiques qui, selon le même auteur « *sont issus de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés que nécessaire.* »² pour que la maîtrise de cet objectif général soit atteinte. Les objectifs spécifiques qui en sont issus seront directement évaluables, (étant assez ciblés contrairement à l'objectif général) après leur opérationnalisation.

Voici un exemple d'un objectif général démultiplier en objectifs spécifiques : au terme de la séance l'étudiant sera capable de défendre une thèse.

Etre capable de défendre une thèse est un objectif trop vaste pour pouvoir être évalué. Est-ce savoir argumenter ? Est-ce savoir réfuter ? Est-ce savoir participer à un débat ? Ou n'est-ce rien de tout cela ?

Dans les objectifs spécifiques qui découlent de ce vaste objectif général, il y a deux domaines de savoir : les savoirs de type linguistique et les savoir-faire de type communicatif. Les premiers, constitués par les moyens linguistiques (lexicaux et grammaticaux), sont nécessaires à la réalisation des seconds.

Un des objectifs spécifiques qui pourrait être directement évaluable serait : au terme de ce dossier l'étudiant sera capable de formuler dans

¹ HAMELINE, D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur, Paris. 1990. p 122.

² *Idem.* P.125.

ses expressions argumentatives écrites ou orales le rapport logique de cause.

Ainsi, traduire le contenu du programme en termes d'objectifs opérationnels, permet de recourir à des procédés d'analyse consciente des démarches et des activités pédagogiques adoptées et d'évaluer périodiquement les acquis des apprenants. Le bilan ainsi fait, permettra une orientation précise pour un suivi pédagogique.

Un proverbe touareg dit : « *Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver.* »

3- L'ÉVALUATION

Si on n'évalue pas, on n'évolue pas. En effet, pourquoi contrôle-t-on si ce n'est pour mieux évaluer et pourquoi évalue-t-on si ce n'est pour pouvoir définir, avec le maximum de précision possible, les besoins de formation réels et prévoir ainsi les développements futurs.

L'évaluation vise, selon des modalités différentes, à vérifier les acquis des apprenants, à dépister leurs lacunes et à évaluer l'efficacité de l'apprentissage, tout en s'intégrant à l'enseignement ; d'où la nécessité de la rendre rationnelle, objective, claire et fiable.

C'est aussi une pratique fondamentale de l'acte pédagogique. Elle consiste en une mesure ou une appréciation du degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à un objectif fixé au préalable. Pour PORCHER, « *Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visé ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation.* »¹

¹ PORCHER, L. *Note sur l'évaluation*, in *Langue Française* n°36, décembre 1977. p.111.

Quand on parle d'évaluation des acquis, il faut tout d'abord nettement définir et fractionner tout ce qui est du domaine du contrôle, qui mène à la certification (évaluation sommative) et ce qui est du domaine de l'évaluation formative.

3-1/ L'EVALUATION FORMATIVE

Elle est partie intégrante du processus éducatif et dépasse de loin le cadre de la notation. Elle intervient à la fin de chaque tâche d'apprentissage et permet à l'enseignant d'analyser ses techniques de travail et de recueillir des informations sur les acquis des apprenants, afin de moduler sa pratique, de réviser la démarche d'enseignement / apprentissage ou de procéder, si nécessaire, à des activités de remédiation. C'est donc, pour l'enseignant, une action régulière, fondée sur des tests fréquents.

Avec l'évaluation formative, précise TAGLIANTE, « *l'apprentissage, du début à la fin du cursus va être un appui, une aide. Elle (l'évaluation) ne sera plus une sanction mais plutôt un outil, dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée.* »¹

L'évaluation formative permettra aussi à l'apprenant de :

- faire le bilan de ce qu'il sait,
- repérer ce qu'il ne sait pas,
- combler progressivement ses lacunes,
- progresser selon son rythme personnel,
- se situer par rapport à lui-même, et à l'ensemble du groupe.

¹ TAGLIANTE, C, 1991. *L'évaluation*, coll. Techniques De Classe, CLE International, Condé-sur-Noireau 1998. p.12.

Ainsi la pratique de l'évaluation formative centrée sur le parcours individualisé de l'apprenant, donnera son sens à la pédagogie de la réussite.

Selon LANDSHEER, dans l'évaluation formative, « *il s'agit de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître.* »¹

Donc pour l'évaluation formative trois items suffisent : acquis, en voie d'acquisition, pas acquis.

3-1-1 L'AUTO-EVALUATION

L'approche communicative cognitive donne à l'auto évaluation un rôle important dans l'apprentissage de la langue étrangère, en la considérant comme l'un des moyens qui conduisent vers l'autonomie. Par ailleurs, l'auto évaluation nécessite, pour qu'elle devienne une pratique formatrice, une prise en considération de la capacité de l'apprenant à apprécier en termes de REUSSI / NON-REUSSI l'objet de l'évaluation proposée. Il faudra que ce dernier soit capable :

- d'observer sa performance,
- de l'analyser,
- de la comparer à une performance témoin,
- de s'habituer à interpréter ses résultats en les comparant aux résultats fixés par les objectifs,
- de porter un jugement sur son travail.

L'auto évaluation peut et doit intervenir à tous les moments de l'évaluation formative. Elle sera, dans sa dimension interactive, dans le

¹ LANDSHEER, G, *Définir les objectifs de l'apprentissage*, PUF, Paris. 1984. p. 120.

dialogue enseignant/apprenant un auxiliaire très précieux dans l'objectivation de la pratique de la classe.

3-2/ L'EVALUATION SOMMATIVE

C'est une évaluation-bilan qui fait la somme des acquis des apprenants, elle utilise des notes et permet une prise de décision comme l'accès à une année supérieure. Elle intervient aux examens et aux épreuves officielles. Dans ce cas elle est certificative.

Selon LANDSHEER « *Elle intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage, après une formation, constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble des cours d'un trimestre. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont des évaluations sommatives.* »¹

3-3 QUE DOIT-ON EVALUER ?

A tout apprentissage correspond une évaluation. Il faut donc évaluer aussi bien la compétence de communication que les méthodes de travail. Il est de grande importance d'évaluer les savoir faire aussi bien que les savoirs. Ainsi, la mémorisation des connaissances n'est pas un but en soi, ni le critère essentiel dans une évaluation : toute connaissance doit être réinvestie dans un savoir-faire communicationnel.

Les méthodes de travail qui sous-tendent l'apprentissage seront aussi évaluées de façon à rendre l'apprenant conscient de leur importance et de leur efficacité.

Evaluer les objectifs d'apprentissage ne se limite donc pas à évaluer la connaissance et la compréhension, mais surtout leur mise en œuvre dans la compétence de communication, par exemple, on n'évalue pas

¹ LANDSHEER, G, *op. cit.* P140

seulement la connaissance des pronoms personnels mais plutôt leur utilisation en situation.

4/ LES INTERACTIONS :

Selon KRAMSCH , « *Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. (...), son apprentissage (celui de l'apprenant) dans la classe se fera toujours à travers cette interaction.* »¹

En l'occurrence, dans tout enseignement/apprentissage, l'enseignant et l'enseigné sont dans une interaction inéluctable. Les deux protagonistes (l'enseignant et l'apprenant) se retrouvent engagés dans un contrat pré établi par le processus même d'apprentissage.

4-1/ Enseigner et apprendre à apprendre

Le rôle de l'enseignant de langue s'inscrivait dans ce que Henri HOLEC appelle « *la version la plus dure des systèmes traditionnels, où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion ; il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer.*

L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation, ou de la gestion

¹ KRAMSCH, C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll.LAL, Crédif- Hatier, Paris. 1984. p.78.

de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions. (...) aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant. »¹

Aujourd'hui avec le développement des sciences cognitives, l'apprenant n'est plus cet individu passif qui se fige au pôle de la réception, disposé à percevoir et à emmagasiner des savoirs et dont les habilités intellectuelles déployées se limiteraient aux processus cognitifs inférieurs de la taxonomie de BLOOM.

Selon Benjamin BLOOM cité par LANDSHEER², dans l'apprentissage, les capacités intellectuelles se mettent à l'œuvre dans un ordre précis de six niveaux, chacun englobant l'autre. La **mémoire** et la **compréhension** sont sollicitées en premier, ce qui permettrait à l'apprenant de transférer ses connaissances mémorisées et assimilées, par l'**application**. On atteindrait alors un niveau supérieur de capacités intellectuelles déterminées par la capacité d'**analyse**, puis de **synthèse**, cet ensemble de capacités permettrait la **création** et l'**expression**.

Dans les approches de type traditionnel, les capacités de mémorisation, compréhension et application sont fortement sollicitées : on explique une règle de grammaire, puis on demande à l'élève ou à l'étudiant (pas l'apprenant) de l'apprendre par cœur sans vérifier par une application si elle a été effectivement saisie et assimilée.

¹ HOLEC, H, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, in *Les auto-apprentissages*, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, février-mars 1992. p.47.

² LANDSHEER, G. *La Taxonomie de BLOOM* in *Définir les objectifs de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1984.

Actuellement dans les approches cognitives la suprématie est à la capacité d'analyse. Dans *La classe de langue*, TAGLIANTE précise « que la réflexion est un facteur d'acquisition. Qu'un phénomène linguistique dont on comprend le fonctionnement par l'observation, la réflexion et l'analyse, s'assimile mieux, se grave dans la mémoire de façon plus profonde et peut donc être rappelé par l'apprenant au moment où, dans son désir d'expression, il en éprouve le besoin. »¹

A présent on admet le fait que chacun apprend à son rythme et qu'il existe autant de stratégies d'apprentissage que d'apprenants. Or, des capacités intellectuelles complexes sont sollicitées chez l'apprenant, attendu que ce qui est découvert par la réflexion et la comparaison se retient mieux que ce qui est appris par cœur.

En fait, la primauté est léguée à « l'autogestion ». On enseigne aux apprenants à devenir autonomes et à ne pas tout attendre de l'enseignant. Désormais, c'est à eux-mêmes de gérer leur apprentissage.

Dans cette optique, l'enseignant enseigne aux enseignés comment on apprend à apprendre. De ce fait, le professeur n'est plus le dispensateur du savoir mais assure le rôle de guide et d'animateur, qui conduit cet apprenant vers sa propre « indépendance ».

4-2 COMMUNIQUER

La façon d'enseigner les langues aujourd'hui, tend à positionner les deux acteurs (enseignant / apprenant), dans une relation que GALISSON qualifie d'« égalitaire »². Ainsi, ces deux protagonistes se retrouvent

¹ TAGLIANTE, C, 1994. *La classe de langue*, coll. Techniques De Classe, CLE International Condé-sur-Noireau, 2000. p.18.

² GALISSON, R, *Lignes de force du renouveau actuel en Didactique des Langues Etrangères*, Coll.DLE, CLE International, 1980. p.51.

impliqués dans une relation d'échanges et de modulations. Selon TAGLIANTE, « *L'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel (...), celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question* »¹

La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant – élève), à l'horizontalité interactive.

5/ L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE :

On a longtemps privilégié l'enseignement de la grammaire implicite inductive (méthode structuro-globale audio visuelle S.G.A.V) et l'étude des structures morfo-syntaxiques pour elles-mêmes.

L'approche communicative a, quant à elle, privilégié la communication orale ou écrite. Et comme l'apprenant a besoin de structures grammaticales pour réaliser ces tâches communicatives (écrite ou orale), il est important qu'il les comprenne et les maîtrise.

5-1 LA CONCEPTUALISATION

Pour les nouvelles approches didactiques, la conceptualisation est la pierre angulaire dans l'apprentissage de la grammaire de toutes les langues, on lui accorde donc une très grande place considérant que ce qui est découvert par soi-même n'a pas besoin d'être mémorisé pour être acquis. Elle sollicite des capacités intellectuelles négligées jadis

¹ TAGLIANTE, *op. cit.* P21.

(analyse, réflexion, synthèse, déduction) dans l'apprentissage du fonctionnement de la langue cible.

Ce qui est proposé, donc, est une activité de repérage à partir d'un support écrit ou oral, puis une mise en commun des éléments repérés permettant de faire naître une sorte de représentation grammaticale du fait de langue étudié. Il faudra par la suite procéder à un classement permettant de proposer une formalisation acceptable. Finalement, il y aura lieu de vérifier les conclusions.

Cette démarche formatrice fait échapper l'activité grammaticale à son aspect mécaniste en encourageant la réflexion individuelle et collective, et en amenant l'apprenant à formuler lui-même sa règle de grammaire.

5-2 LA SYSTEMATISATION

Systematiser, c'est faire le point sur le fonctionnement d'un fait linguistique conceptualisé ou rencontré dans un document authentique. Selon TAGLIANTE, « *Systematiser, c'est replacer dans un contexte méthodique ce qui a été mis à jour par la déduction. C'est renforcer la conviction de l'apprenant que la découverte est importante puisqu'elle entre dans un système organisé. C'est l'aider à la mémoriser. C'est lui donner un statut officiel qui lui permet de prendre place dans le langage d'outils linguistiques mobilisables en cas de nécessité. Cette étape de systématisation ne signifie pas que l'acquisition est faite (...), mais simplement qu'elle est en bonne voie.* »¹

5-3 L'APPROPRIATION ET LA FIXATION

Cette phase est consacrée aux exercices structuraux de substitution et de transformation en situation pour l'acquisition des réflexes et

¹ TAGLIANTE, *op. cit.* P.18.

l'automatisation des mécanismes, néanmoins ces exercices, plutôt, ces activités, ne seront proposées qu'après la réalisation des deux tâches précédentes, ce qui les différencie des exercices structuraux de la méthode audio-orale qui exige au préalable une mémorisation d'une structure modèle.

6- LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR

Dans la perspective de la psychologie cognitive la notion d'erreur prend une nouvelle dimension. Elle est considérée comme un indice de l'apprentissage, au même titre que les acquisitions. PERDUE et PORQUIER précisent que *« les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise à un moment donné du programme qu'il suit. Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre.*

Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquière, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant (...) Enfin, (...) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre . C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. »¹

¹ PERDUE, C., PORQUIER, R, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in *Langages*, n°57, Larousse, Paris, 1980. p.13.

7- LA CIVILISATION

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer. Les mots, les expressions et les structures qu'on emploie, véhiculent un passé, une culture, une civilisation par leur histoire et leur étymologie.

Les deux mots « culture » et « civilisation » sont, pour ainsi dire, synonymes dans ce contexte pédagogique, parce que la culture, comme l'indiquent GALISSON et COSTE, est « *un ensemble de caractéristiques propres à une société donnée se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme civilisation (qui ne satisfait pourtant presque personne) qu'on a généralement recours pour dénoter culture* »¹

L'enseignant doit mettre en permanence les apprenants au contact de la civilisation, la culture de la langue cible d'un point de vue historique, sociologique et ethnologique, à travers des documents authentiques.

L'introduction de ces derniers permettrait une réflexion sur les phénomènes sociaux (religieux, politiques, moraux, esthétiques...) et les comportements (conduites, croyances, pratique intellectuelles...) des natifs de la langue cible, ainsi qu'une comparaison avec les mêmes phénomènes ou comportements existants dans le pays des apprenants.

CONCLUSION

Par la présentation partielle et partielle d'une tendance nouvelle en didactique des langues étrangères, et par une juxtaposition aux pratiques didactiques et pédagogiques prédominantes (premier chapitre), nous discernons plus nettement les insuffisances du système d'enseignement

¹ GALISSON, R., COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976. p.137.

prééminent, insuffisances susceptibles d'être à l'origine des carences linguistiques enregistrées. Ainsi, les lacunes relativement ciblées, il serait possible par la suite (dans une recherche plus approfondie) de concevoir des procédés et des méthodes adéquates pour mettre au point des programmes de réforme.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE III

L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES

INTRODUCTION:

Dans ce chapitre nous proposons une étude analytique des productions écrites d'un groupe d'étudiants en première année de licence de langue française durant l'année universitaire 2000-2001.

Nous donnerons initialement un aperçu succinct sur la situation sociolinguistique de ces derniers, suivie d'une description du corpus proposé. Par la suite chaque copie sera analysée individuellement, d'où la conception d'un inventaire exhaustif de toutes les erreurs enregistrées, ces dernières seront catégorisées en fonction de leur nature. Un tableau récapitulatif sera proposé pour chaque copie ainsi qu'un diagramme des fautes.

Les erreurs relevées dans tout le corpus, seront transcrites dans un tableau synoptique accompagné d'un diagramme synthétisant. C'est ainsi qu'il nous sera, par la suite, possible de répondre à certaines interrogations posées en introduction.

1-SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DES APPRENANTS

Nous nous proposons dans ce travail d'étudier les productions écrites d'un petit groupe de dix apprenants en français langue étrangère.

Nous avons choisi des étudiants en première année de licence. Le cursus suivi par ces apprenants en français est le suivant : apprentissage scolaire du français débute en quatrième année fondamentale, c'est-à-dire trois ans en deuxième cycle, puis trois autres années en troisième cycle fondamental, et enfin trois ans en secondaire.

Le programme de français est pratiquement identique pour les littéraires comme pour les scientifiques.

Les autres matières enseignées pendant leur cursus scolaire se sont faites en arabe, dit régulier ou classique, la langue officielle. Les propriétaires des copies que nous avons analysées, au cours de l'année universitaire (2000-2001), en sont normalement à leur dixième année d'enseignement du français, ils sont âgés entre 19 et 21 ans, cinq de sexe féminin et cinq autres de sexe masculin.

Généralement ces étudiants parlent l'arabe dialectal qui est la langue de communication sociale la plus répandue et, à des niveaux différents pratiquent trois langues (l'arabe dialectal, le berbère et le français)

Ces étudiants ont plus souvent l'occasion d'entendre parler français que de le lire. Ceci laisse supposer que leur compétence sera plus importante à l'oral qu'à l'écrit. De plus, à l'oral la compréhension se fait plus aisément lorsque le message est accompagné d'un support visuel, comme c'est le cas pour la télévision qui est leur distraction préférée.

Ainsi, la pratique d'un multilinguisme modulé selon les types de communications, et le degré de compétence des différents systèmes linguistiques en usage, est avérée, du moins en théorie.

Nous avons pu relever aussi au cours d'une petite enquête, que les familles de ces étudiants n'étaient ni particulièrement favorisées, ni particulièrement défavorisées au plan socio-économique, et proviennent pratiquement tous de la wilaya d'Alger.

2- DESCRIPTION DU CORPUS

Notre corpus est constitué de 10 copies (comptant approximativement : 18.5 pages et 483 lignes) d'étudiants en première année de licence, année universitaire (2000-2001).

Nous avons opté pour deux modules : Textes et Historie (T.H) et Lecture Critique (LC), puisqu'il y s'agit de productions personnelles, d'expression écrite et de rédaction, et non « d'exercices d'application » de règles linguistiques déjà enseignées pendant le cours (cas du module de T.E.E.O et de P.S.L). Notre objectif étant d'évaluer le « transfert » des maîtrises de connaissances (censées être acquises en cours de T.E.E.O et P.S.L) à un champ d'application, a été effectivement réalisé.

Les déviances enregistrées seront catégorisées en fautes d'orthographe (O), de syntaxe (S) de lexique (L) et enfin de phonétique (P). Cette dernière catégorisation a été prise en considération vu la récurrence de la confusion entre les voyelles, certains étudiants écrivent « é » à la place de « i », en effet le phonème [i] est prononcé [e] .

3 - ANALYSE DU CORUS

Notre analyse du corpus sera appréhendée en fonction des quatre catégories fautives, chaque copie sera étudiée individuellement afin que notre analyse soit la plus exhaustive possible. Ainsi et pour des raisons fonctionnelles :

- Copie sera désignée par : C.
- Le numéro de la copie en chiffre romain.
- Garçon sera désigné par : g.
- Fille par : f.
- Et enfin ligne par : L.

3-1 LA CATEGORISATION DES ERREURS

3-1-1 LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE

La difficulté de l'orthographe française vient de la différence qui existe entre phonie / graphie ; on n'écrit pas exactement ce qu'on entend, on n'entend pas toujours ce qu'on doit écrire.

Dans toutes les langues la question de l'orthographe ne se pose pas avec la même acuité qu'en français. Dans cette langue, les différents principes qui gouvernent l'orthographe s'entrecroisent avec une complexité sans égale.

3-1-1-1/ les accents

a) Omission de l'accent grave et de l'accent aigu sur le « e »

- *Premiere* au lieu de *première* (C I g – L : 2-38) ; (C V f – L : 1-29-68)
- *Deuxieme* au lieu de *deuxième* (C I g – L : 8-41) ; (C II g – L : 6) ; (C III f – L : 5-8) ; (C V f – L : 4)
- *Troisieme* au lieu de *troisième* (C I g – L : 15-44) ; (C II g – L : 12) ; (C III f – L : 6-14) ; (C V f – L : 6)

- *Quatrieme* au lieu de *quatrième* (C I g – L : 47) ; (C II g – L : 16) ; (C III f – L : 9-18) ; (C V f – L : 11)
- *Cinquieme* au lieu de *cinquième* (C I g – L : 27-50) ; (C II g – L : 20) ; (C III f – L : 10)
- *Sixieme* au lieu de *sixième* (C I g – L : 31-52) ; (C II g – L : 26) ; (C III f – L : 12-30)
- *Septieme* au lieu de *septième* (C II g – L : 36) ; (C II f - L : 2) ; (C III f – L : 15-28-34-64) ; (C V f – L : 34)
- *Huitieme* au lieu de *huitième* (C III f – L : 16-29) ; (C V f – L : 45)
- *Neuvieme* au lieu de *neuvième* (C III f – L : 17-31) ; (C V f – L : 48)
- *Dixieme* au lieu de *dixième* (C III f – L : 19)
- *Onzieme* au lieu de *onzième* (C III f – L : 20)
- *Douzieme* au lieu de *douzième* (C III f – L : 22)
- *Treizieme* au lieu de *treizième* (C III f – L : 23)
- *Quatorzieme* au lieu de *quatorzième* (C III f – L : 24)
- *Quinzieme* au lieu de *quinzième* (C III f – L : 25)
- *Seizieme* au lieu de *seizième* (C III f – L : 27)
- *Vingtieme* au lieu de *vingtième* (C III f – L : 32)
- *Après* au lieu de *après* (C I g – L : 53) ; (C V f – L : 46-60-78)
- *Sequence* au lieu de *séquence* (C I g – L : 2-8-15-21-31-36-38-41-45-47-51-52) ; (C II g – L : 36) ; (C III f – L : 53)
- *hesitation* au lieu de *hésitation* (C I g – L : 46)
- *qui s'avererait* au lieu de *qui s'avèrerait* (C I g – L : 46)
- *l'evacuation* au lieu de *l'évacuation* (C I g – L : 21)

- *le depart* au lieu de *le départ* (C I g – L : 31) ; (C V f – L : 50)
- *decouper* au lieu de *découper* (C I g – L : 36)
- *l'auteur decrit* au lieu de *l'auteur décrit* (C I g – L : 42)
- *la reserve* au lieu de *la réserve* (C I g – L : 42)
- *proprietaire* au lieu de *propriétaire* (C I g – L : 47)
- *ce qu'ils executent* au lieu de *ce qu'ils exécutent* (C I g – L : 49)
- *l'execution* au lieu de *exécution* (C II g – L : 21)
- *sans repondre* au lieu de *sans répondre* (C II g – L : 25) ; (C V g – L : 6) ; (C II f – L : 1) ; (C III f – L : 25)
- *resistance* au lieu de *résistance* (C II g – L : 34) ; (C V f – L : 44)
- *les petits points de feu etaient* au lieu de *les petits points de feu étaient* (C II g – L : 43-45-46-48) ; (C IV g – L : 1) ; (C II f – L : 25) ; (C V f – L : 62-70-72-73)
- *pour eclairer* au lieu de *pour éclairer* (C II g – L : 44-53) ; (C V f – L : 22-65)
- *d'avoir bien geré* au lieu de *d'avoir bien géré* (C III g – L : 33)
- *tragedie* au lieu de *tragédie* (C IV g – L : 19) ; (C II f – L : 9-15)
- *il prefere* au lieu de *il préfère* (C I f – L : 11)
- *se deplacer* au lieu de *se déplacer* (C I f – L : 20)
- *siecle* au lieu de *siècle* (C II f – L : 3)
- *il a escrit* au lieu de *il a écrit* (C II f – L : 4) ; (C V f – L : 53)

- *la piece du Cid* au lieu de *la pièce du Cid* (C II f – L : 25)
- *les deux bonnes sœurs obeirent* au lieu de *les deux bonnes sœurs obéirent* (C III f – L : 22-55) ; (C V f – L : 29)
- *consequence* au lieu de *conséquence* (C V f – L : 1-4-11-27-34-45-48-58)
- *la presentation* au lieu de *la présentation* (C V f – L : 49-50-78)
- *le general* au lieu de *le général* (C V f – L : 51)
- *un certain mepris* au lieu de *un certain mépris* (C V f – L : 71)
- *ses confreres* au lieu de *ses confrères* (C V f – L : 72)
- *la presence* au lieu de *la présence* (C V f – L : 74)
- *ils entrerent* au lieu de *ils entrèrent* (C V f – L : 75)
- *ils (...) presenterent* au lieu de *ils (...) présentèrent* (C V f – L : 75)
- *derriere* au lieu de *derrière* (C V f – L : 77)
- *le reglement* au lieu de *le règlement* (C V f – L : 81)

Cette lacune est due principalement à la méconnaissance des règles orthographiques par les étudiants, dans ce cas précis, BENTOLILA indique qu' « *en règle générale, le E n'est accentué que s'il termine la syllabe graphique. Autrement dit, l'accent aigu ou grave sur le E n'apparaît qu'en syllabe graphique ouverte, c'est à dire terminée par la voyelle. L'accent disparaît en syllabe graphique fermée, c'est à dire terminée par la consonne.* »¹

Il suffit donc de découper le mot en syllabes graphiques puis d'appliquer la règle.

¹ BENTOLILA et (al), 1995. *Orthographe*, NATHAN/VUEF, Italie, 2001. p.12.

Cette méconnaissance est probablement une conséquence de la négligence, voir de l'inexistence dans le programme de P.S.L de cours consacrés à l'orthographe.

Cette déficience peut être aussi due à cette différence de prononciation, qui n'est pas toujours perçue à l'oral, entre l'accent aigu et l'accent grave. Ce qui induit les étudiants à n'opérer aucun choix qui pourrait être préjudiciable à leur production et à se limiter, ainsi, à la « neutralité » (dans ce cas précis : omission de l'accent)

b) Omission de l'accent circonflexe

- *Hotel* au lieu de *hôtel* (C I g – L : 7-40) ; (C II g – L : 2-4) ; (C III f – L : 6-38-39-47-51) ; (C IV f – L : 7-47)
- *La grosse fille tachait de se dominer* au lieu de *la grosse fille tâchait de se dominer* (C I g – L : 28) ; (C II g – L : 29-33) ; (C III f – L : 28)
- *D'etre calme* au lieu de *d'être calme* (C I g – L : 28-46)
- *Un homme de théâtre* au lieu de *un homme de théâtre* (C IV g – L : 2)
- *Se controler* au lieu de *se contrôler* (C I g – L : 50)
- *De chaque coté* au lieu de *chaque côté* (C II g – L : 58) ; (C III f – L : 19) ; (C V f – L : 67)
- *L'officier est agé* au lieu de *l'officier est âgé* (C II g – L : 59-62)
- *Rougeatre* au lieu de *rougeâtre* (C II g – L : 71)
- *Puis s'arretèrent* au lieu de *puis s'arrêtèrent* (C V f – L : 57-60)

L'accent circonflexe, appelé *accent du souvenir*, puisqu'il remplace le plus souvent une consonne ou une voyelle d'une ancienne graphie, note des valeurs phonétiques très difficiles à percevoir, entraînées par un allongement et une modification du timbre de la voyelle dus à cet effacement de la consonne ou de la voyelle.

Cette difficulté est donc la raison de l'indifférence des étudiants face à ces modifications et de leur omission, ainsi, de l'accent circonflexe.

c) L'omission de l'accent grave sur le « u »

- *Du Cid ou Rodrigue* au lieu de *Du Cid où Rodrigue* (C II f – L : 25)
- (...) *séquence ou nous avons* au lieu de (...) *séquence où nous avons* (C III f – L : 45)

Cette erreur est due à l'ignorance, par les étudiants, des différentes parties du discours, en fait ils n'arrivent pas à distinguer entre « ou » conjonction de coordination et « où » pronom relatif ou adverbe de circonstance.

d) Omission de l'accent sur la préposition « à »

- *Qui ne sont face a aucun danger* au lieu de *qui ne sont face à aucun danger* (C II f – L : 12)
- *Tenant a la main* au lieu de *tenant à la main* (C I g – L : 18) ; (C II g – L : 2)
- *Qui s'élèvent a des tragédies* au lieu de *qui s'élèvent à des tragédies* (C IV g – L : 4)

- *Ni a leurs vies ni a leurs Etats* au lieu de *ni à leurs vies ni à leurs Etats* (C I f – L : 26)
- *On assiste a une vraie illustration* au lieu de *on assiste à une vraie illustration* (C II f – L : 13)
- *On doit procéder a quelque chose* au lieu de *on doit procéder à quelque chose* (C II f – L : 17)
- *Qui nous pousse a craindre* au lieu de *qui nous pousse à craindre* (C II f – L : 20-23)
- *L'arrivée a l'hôtel* au lieu de *l'arrivée à l'hôtel* (C V f – L : 7)
- *Apparut a côté* au lieu de *apparut à côté* (C V f – L : 67)
- (...) *se mit a les lire* au lieu de (...) *se mit à les lire* (C V f – L : 79)

Ecart considérablement récurrent dans les copies analysées, qui atteste d'une grande confusion entre la préposition « à » et le verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier. Ce qui est révélateur d'un embrouillement considérable dans leur conception des différentes parties du discours.

Cette erreur pourrait être aussi simplement d'inattention.

e) Rajout de l'accent grave et de l'accent aigu

- *Tréssaillir* au lieu de *tressaillir* (C I g – L : 10)
- *L'intèrvention* au lieu de *l'intervention* (C IV g – L : 8)
- *chèrche* au lieu de *cherche* (C V g – L : 6)
- *il éxprime la vengeance* au lieu de *il exprime la vengeance* (C I f – L : 16)

Cet écart est dû incontestablement à l'ignorance des étudiants des règles orthographiques citées supra. A titre d'exemple, dans le mot : *tréssaillir* le « e » ne peut être accentué, car il est à l'intérieur d'une syllabe fermée.

f) Rajout de l'accent circonflexe

- *Il fût satisfait* au lieu de *il fut satisfait* (C V f – L : 80)
- *L'arrivée (...) se fît dans la nuit* au lieu de *L'arrivée (...) se fit dans la nuit* (C V f – L : 59)

Le rajout de l'accent circonflexe sur les voyelles « u » et « i » respectivement des verbes « être » et « faire » conjugués au passé simple de l'indicatif à la troisième personne du singulier, pourrait être interprété par le fait qu'à cette même personne (troisième personne du singulier), les deux voyelles « u » et « i » ont un accent circonflexe à l'imparfait du subjonctif. Ce qui a accru leur confusion.

g) Confusion entre l'accent grave et l'accent aigu sur le « e »

- *Rèponse* au lieu de *réponse*
- *évènement* au lieu de *événement* (C II f – L : 6) ; (C IV f – L : 60)
- *Tragédie* au lieu de *tragédie* (C II f – L : 8)
- *élément* au lieu de *élément* (C II f – L : 8)
- *une pièce de théâtre* au lieu de *une pièce de théâtre* (C II f – L : 10)

Cet embrouillement est dû incontestablement à l'ignorance, par les étudiants, de certaines règles d'orthographe, notamment celle que BENTOLILA reprend dans son ouvrage : *Orthographe*, « le E en position finale dans la syllabe, est surmonté d'un accent grave lorsque la syllabe suivante contient un E dit muet. »¹

Il est probablement dû aussi à la difficulté de discrimination auditive entre les deux phonèmes.

h) Confusion entre l'accent grave et l'accent circonflexe sur le « e »

- *Mème* au lieu de *même* (C IV g – L : 22)
- *Poête* au lieu de *poète* (C V g – L : 2)
- *L'arrêt* au lieu de *l'arrê*t (C I g – L : 15)

Cet écart est dû probablement à la difficulté du système de la langue cible quant à l'emploi des signes diacritiques.

i) Accent grave au lieu du doublement de la consonne

- *Un dilème* au lieu d'*un dilemme* (C IV g – L : 16)
- *La guère* au lieu de *la guerre* (C IV g – L : 22)

Cette erreur est due incontestablement à la méconnaissance des étudiants de certaines règles orthographiques, ainsi qu'à la difficulté du système de la langue française.

¹ BENTOLILA et (al), *op. Cit.* P13.

3-1-2 La majuscule

a) Oubli de la majuscule

- *Puis loiseau* au lieu de *puis Loiseau* (C I g – L : 25) ; (C III f – L : 23) ; (C IV f – L : 54)
- *Boule de suif* au lieu de *Boule de Suif* (C I g – L : 26-37) ; (C II g – L : 26-69) ; (C III f – L : 26-27-60) ; (C IV f – L : 56) ; (C V f – L : 35-36-70)
- *Et cornudet* au lieu de *Cornudet* (C I g – L : 26) ; (C II g – L : 67-70) ; (C III f – L : 27) ; (C IV f – L : 24-56)
- *G. de maupassant* au lieu de *G. Maupassant*.
- *En alsace* au lieu de *en Alsace* (C II g – L : 63)
- *La vengeance de rodrigue* au lieu de *la vengeance de Rodrigue* (C I f – L : 16)
- *L' allemand* au lieu de *l' Allemand* (C I g – L : 8-13-32) ; (C II g – L : 10-63) ; (C III f – L : 12-32) ; (C V f – L : 16-63)
- *Après un point (...) d'auberge. et finalement* au lieu de (...) *d'auberge. Et finalement* (C I g – L : 53) ; (C II g – L : 48-53-60-62-71) ; (C III g – L : 6) ; (C V g – L : 2) ; (C V g – L : 17) ; (C III f – L : 51) ; (C IV f – L : 36) ; (C V f – L : 80)
- *En français d'alsacien* au lieu de *en français d'Alsacien* (C I g – L : 22) ; (C II g – L : 19) ; (C III f – L : 20)
- *Au début d'un paragraphe (...) quand la portière s'ouvrit* au lieu de (...) *Quand la portière s'ouvrit* (C II g – L : 45-51-56) ; (C IV g – L : 15) ; (C I f – L : 16) ; (C I f – L : 24) ; (C III f – L : 42-49-59-64)

- *Des rois (...) et de leurs états* au lieu de *des rois (...) et de leurs Etats* (C III g – L : 22-25) ; (C IV g – L : 13) ; (C I f – L : 27)

b) Maintien de la majuscule

- *En Français* au lieu de *en français* (C IV f – L : 17)
- *La cuisine de l'Auberge* au lieu de *la cuisine de l'auberge* (C II g – L : 38) ; (C IV f – L : 27-28-61)
- *Sa Barbe* au lieu de *sa barbe* (C II g – L : 72)

Ce type d'erreurs est dû foncièrement à l'inexistence de cette contrainte dans la première langue d'enseignement (l'arabe régulier).

3-1-3 L'homophonie

- *Il fait nimporte quoi* au lieu de *il fait n'importe quoi* (C I f – L : 9)
- *Dire à l'officier quand a pas peur de lui* au lieu de *dire à l'officier qu'on n' a pas peur de lui* (C II g – L : 68)

a) Confusion entre les graphies du phonème [ã]

- *Engoisse* au lieu de *angoisse* (C II g – L : 7)
- *Un exemple* au lieu de *un exemple* (C II f – L : 25)
- *La vengeance* au lieu de *vengeance* (C IV g – L : 21) ; (C V g – L : 15) ; (C V g – L : 24-30)
- *Sa mission commancée* au lieu de *sa mission commencée* (C II g – L : 35)
- *Ce dernier tourmantait* au lieu de *ce dernier tourmentait* (C II g – L : 71)

b) Confusion entre les graphies du phonème [s]

- *Sa moustache s'aminssissant* au lieu de *sa moustache s'aminçissant* (C II g – L : 57)
- *Corneille a sité* au lieu de *Corneille a cité* (C V g – L : 29)
- *Constience* au lieu de *conscience* (C I f- L : 8)
- *Le clacissisme* au lieu de *le classicisme* (C I f – L : 1)
- *Se déplaser* au lieu de *se déplacer* (C I f – L : 20)
- *Disparission* au lieu de *disparition* (C III f – L : 65)
- *Apparission* au lieu de *apparition* (C III f – L : 53)
- *Se qui a marqué* au lieu de *ce qui a marqué* (C IV g – L : 6)
- *Ci on veut* au lieu de *si on veut* (C II f – L : 15)

c) Confusion entre les graphies du phonème [e]

- *Tous les passagés* au lieu de *tous les passagers* (C III f – L : 63)
- *L'arriver* au lieu de *l'arrivée* (C III f – L : 3-51)
- *Gauché dans la prononciation* au lieu de *gaucher dans la prononciation* (C IV f – L : 50)

d) Confusion entre les graphies du phonème [ʒ]

- *Le Jeste* au lieu de *le geste* (C III f – L : 58)

e) Confusion entre les graphies du phonème [ɛ]

- *La peur reigne* au lieu de *la peur règne* (C II g – L : 7)

Toutes ces confusions sont dues aux graphèmes homophones, indistincts à l'oral et qui ont des orthographe différentes. Il s'agit là d'une des difficultés majeures de l'orthographe française.

3-1-1-4 les lettres muettes

a) Rajout ou omission d'un graphème muet

- *Parmis* au lieu de *parmi* (C V g – L : 6)
- *Le compte et la comtesse* au lieu de *le comte et la comtesse* (C I g – L : 24)
- *Dans leure oeuvre* au lieu de *dans leur oeuvre* (C I f – L : 3)
- *Dans leur hœuvre* au lieu de *dans leur oeuvre* (C I f – L : 3-13)
- *Les trois unités* au lieu de *les trois unités* (C I f – L : 14)
- *Trois noyeaux* au lieu de *trois noyaux* (C III f – L : 43-46-50-65)
- *L'invitation (...) pour sortire* au lieu de *l'invitation (...) pour sortir* (C III f – L : 55)
- *Trops* au lieu de *trop* (C V g – L : 2)
- *Dans un discour* au lieu de *dans un discours* (C V g – L : 12)
- *Group* au lieu de *groupe* (C III f – L : 37)
- *Il préfèr* au lieu de *il préfère* (C I f – L : 11)

b) Une autre lettre muette

- *Leur vit* au lieu de *leur vie* (C I f – L : 26)
- *Le conducteur a prit* au lieu de *le conducteur a pris* (C II g – L : 51)

- *Quant la portière s'ouvrit* au lieu de *Quand la portière s'ouvrit* (C II g – L :45)
- *Une tenus* au lieu de *une tenue* (C II g – L :56)
- *Le font de la société* au lieu de *le fond de la société* (C III g – L :13)

c) Dédoublément arbitraire de la consonne

- *Ordinaire* au lieu de *ordinaire* (C IV f – L :
- *Les passagers de la diligence apperçoivent Têtes* au lieu de *les passagers de la diligence aperçoivent Têtes* (C I g – L : 39)
- *Au milieu de la salle* au lieu de *au milieu de la salle* (C II g – L :7)
- *Le comte et la comtesse parrurent* au lieu de *Le comte et la comtesse parurent* (C II g – L :23)

d) Omission d'une consonne doublée

- *L'amour ne sufit pas* au lieu de *l'amour ne suffit pas* (C IV g – L :10)
- *Le resort de la tragédie* au lieu de *le ressort de la tragédie* (C IV g – L :23)
- *Le code de l'honneur* au lieu de *le code de l'honneur* (C V g – L :29)
- *L'étonement* au lieu de *l'étonnement* (C III f – L : 14-52)
- *Un hôtel nommé* au lieu de *un hôtel nommé* (C III f – L : 38)

Ce type d'erreurs est dû aux lettres muettes, dont une grande partie sont étymologiques et qui se sont conservées dans les mots ou qui ont été rajoutées par des auteurs avant la normalisation de l'orthographe, dans un souci d'exactitude étymologique.

Ne sachant que faire de cette infinité de graphèmes muets les étudiants les nichent et les rayent arbitrairement.

3-1-2 Erreurs syntaxiques

3-1-2-1 La répétition

- *Ces petits points de feu étaient les feus qu'allumaient (...)* au lieu de *Ces petits points de feu étaient ceux qu'allumaient (...)* (C II g – L :43)
- *La portière elle s'était ouverte* au lieu de *la portière s'était ouverte* (C II g – L : 45)
- *Le bruit qu'entendaient les gens était le bruit du fourreau* au lieu de *le bruit qu'entendaient les gens était celui du fourreau* (C II g – L : 45)
- *Il (...), il a travaillé* au lieu de *il (...), a travaillé* (C III g – L : 4)
- *Pour juger une scène qu'elle est tragique* au lieu de *pour juger qu'une scène est tragique* (C III g – L :11)
- *Comme exemple qu'on peut le citer* au lieu de *Comme exemple on peut citer* (C III g – L :20)
- *Comme exemple (...), l'exemple des rois* au lieu de *comme exemple (...), celui des rois* (C III g – L :21)

- (...) *leurs peuples et leurs Etats, (...) guetter leurs Etats* au lieu de (...) *leurs peuples et leurs Etats, (...) guetter ces derniers* (C III g – L :22)
- *on voit que (...) qui est (...) que la raison (...)* au lieu de *on voit (...) qui est (...) que la raison (...)* (C V g – L :21)
- *il perd sa conscience et il fait n'importe quoi* au lieu de *il perd sa conscience et fait n'importe quoi* (C I f – L :9)
- (...) *trois actions, une stable (...)* pour avoir une action stable au lieu de (...) *trois actions, une stable (...)* pour avoir la première (C I f – L : 22)
- *il a écrit des tragédies et qui sont (...)* au lieu de *il a écrit des tragédies qui sont (...)* (C II f – L:4)
- *il a écrit des tragédies qui sont (...)* qui comportent (...) au lieu de *il a écrit des tragédies qui sont (...)* comportant (...) (C II f – L :5)
- *des événements qui finissent mal, et dans ce Discours (...)* au lieu de *des événements qui finissent mal, dans ce Discours (...)* (C II f – L :6-9-13-24); (C III f – L: 47-55)
- *Dans la deuxième séquence où nous avons (...)* au lieu de *dans la deuxième séquence nous avons* (C III f – L :45)
- *Le narrateur nous parle (...)* il nous parle d'un officier allemand (...) au lieu de *le narrateur nous parle (...), d'un officier allemand (...)* (C III f – L : 47)

- *Il montre aussi l'obéissance (...) il montre aussi à quel point (...)* au lieu de *il montre aussi l'obéissance (...), à quel point (...)* (C III f – L : 56)
- *(...) qui avait montré (...) elle voulait se montrer (...)* au lieu de *(...) qui avait montré (...) elle voulait être (...)* (C III f – L :61)
- *difficile pour elle de l'être dans ce genre de situations* au lieu de *difficile pour elle d'être dans ce genre de situations* (C IV f – L :60)

Cet écart est dû à la méconnaissance des étudiants quant à l'utilisation des substituts grammaticaux dans le but d'éviter la répétition. Répétition (dans certains cas) tout à fait admissible en première langue d'enseignement.

3-1-2-2 La neutralisation

Dans *pour enseigner le français*, MAHMOUDIAN emploie ce concept et le définit comme suit : « *La neutralisation est la suppression dans certains contextes d'une opposition.* »¹

- *Après avoir examiner* au lieu de *après avoir examiné* (C I g – L : 53)
- *Après être entrer à l'hôtel* au lieu de *après être entré à l'hôtel* (C V f – L : 78)
- *L'officier qui s'assurer* au lieu de *l'officier qui s'assurait* (C III f – L : 63)

¹ MAHMOUDIAN, M, *Pour enseigner le français*, PUF, Paris, 1976. p. 48.

- *L'officier qui crier* au lieu de *l'officier qui criait* (C III f – L : 48)
- *Qui a étonner* au lieu de *qui a étonné* (C III f – L : 52)
- *Qui se heurter* au lieu de *qui se heurtait* (C II g – 46)
- *Elle tâcher de se dominer* au lieu de *elle tâchait de se dominer* (C II g – L : 29)
- *Autrement dire* au lieu de *autrement dit* (C IV g – L : 9)
- *Qui ont débarquer* au lieu de *qui ont débarqué* (C III f – L : 38)
- *Qui avait montrer* au lieu de *qui avait montré* (C III f – L : 60)

Pour éviter les problèmes de conjugaison, les étudiants opèrent une sorte de neutralisation et, quel que soit le contexte, emploient l'infinitif.

3-1-2-3 Concordance des temps

- *Malgré que la diligence était immobile, les gens ne sont pas sortis* au lieu de *malgré le fait que la diligence fût immobile, les gens ne sont pas sortis* (C II g – L : 48)
- *Ils ne comprenaient pas ce qui se passe* au lieu de *ils ne comprenaient pas ce qui se passait* (C II g – L : 55)
- *Il avait l'air (...) qui font sortir* au lieu de *il avait l'air (...) qui faisaient sortir* (C IV f – L : 48)
- *Elle essaya (...), elle a fait preuve de bienséance* au lieu de *elle essaya (...), elle avait fait preuve de bienséance* (C IV f – L : 58)

Ces fautes sont dues à la rigidité du système de la concordance des temps en français. Les étudiants ne savent pas utiliser les modalités verbales.

Dans notre corpus, nous n'avons relevé que très peu de fautes concernant la concordance des temps. Cependant, il nous semble que ceci n'est pas dû à la maîtrise parfaite de ce point de langue, mais au type de productions effectuées par ces étudiants, évitant du moins qu'ils puissent la construction de phrases complexes, les induisant à produire des propositions principales et des propositions subordonnées et ainsi emploi obligatoire de la concordance des temps.

3-1-2-4 Emploi erroné du mode

- *Pour éclairé* au lieu de *pour éclairer* (C II g – L :44)
- *Les feux qu'allumés les habitants du village* au lieu de *les feux qu'allumaient les habitants du village* (C II g – L :43)
- *Elle doit d'abord contienne* au lieu de *elle doit d'abord contenir* (C III g – L :12)
- *comme exemple qu'on peut citer* au lieu de *comme exemple qu'on pourrait citer* (C III g – L :20)
- *Pour sauvé* au lieu de *pour sauver* (C I f – L : 9)
- *De réponde* au lieu de *répondre*.
- *Il se basé* au lieu de *il se basait* (C IV g – L :2)
- (...) *d'avoir bien gérer* au lieu de (...) *d'avoir bien géré* (C III g – L :33)

- *les deux sœurs sortirent les premières suivit du (...)* au lieu de *les deux sœurs sortirent les premières suivies du (...)* (C V f – L : 68)
- *Suivirent du comte et de sa femme* au lieu de *suivis du comte et de sa femme* (C IV f – L : 52)
- *Il préfère perd sa vie* au lieu de *il préfère perdre sa vie* (C I f – L : 11)
- *Les coups de sabre provoquait par l'Allemand* au lieu de *les coups de sabre provoqués par l'Allemand* (C V f – L : 62)
- *L'une essayé* au lieu de *l'une essayait* (C V f – L : 72)

Ce choix erroné de la modalité, peut être expliqué par le fait que le système des temps est beaucoup moins complexe en arabe et en berbère (avec l'opposition binaire : aspect accompli / aspect inaccompli) qu'en français.

3-1-2-5 Confusion dans l'emploi des pronoms personnels

- *Le cri du soldat et le bruit du sabre les ont fait peur* au lieu de *le cri du soldat et le bruit du sabre leur ont fait peur* (C II g – L : 50)
- *Il s'en alla les laissant derrière eux* au lieu de *il s'en alla les laissant derrière lui* (C V f – L : 77)

Cet écart est dû incontestablement à l'ignorance, des étudiants, des règles de la substitution par les pronoms personnels, substitution effectuée selon le nombre, le genre et la fonction du mot à remplacer.

3-1-2-6 Confusion dans l'emploi des adjectifs possessifs

- *L'homme perd leur conscience* au lieu de *l'homme perd sa conscience* (C I f – L : 8)
- *Corneille dans leur œuvre* au lieu de *Corneille dans son œuvre* (C I f – L : 13)
- *Il fait n'importe quoi pour sauver leur amour* au lieu de *il fait n'importe quoi pour sauver son amour* (C I f – L : 10)

Les erreurs ci-dessus témoignent d'une carence « aiguë » dans l'emploi des adjectifs possessifs qui, en principe, s'accordent en personne avec le nom désignant le possesseur, en genre et en nombre avec le nom désignant ce qui est possédé.

3-1-2-7 Confusion entre les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs

- *Ses petits points* au lieu de *ces petits points* (C II g – L : 43)
- *Ses voyageurs ont fait (...)* au lieu de *ces voyageurs ont fait (...)* (C III f – L : 39)

3-1-2-8 Les mauvais accords

a) L'accord de l'adjectif qualificatif

- *Seuls les têtes paraissaient effrayés* au lieu de *seules les têtes paraissaient effrayées* (C V f – L : 66)
- *L'officier paraît dure* au lieu de *l'officier paraît dur* (C III f – L : 52)

- *Un air innocente* au lieu de *un air innocent* (C IV f – L : 51)
- *Des règles (...) agrée* au lieu de *des règles (...) agréées* (C I f – L : 2)
- *Les gens noble ne donne pas* au lieu de *les gens nobles ne donnent pas* (C I f – L : 4)
- *Des faits plus grave* au lieu de *des faits plus graves* (C II f – L : 20)
- *Les gens tout puissant* au lieu de *les gens tout puissants* (C II g – L : 25)
- *Sa mission commencé* au lieu de *sa mission commencée* (C II g – L : 35)
- *Des petit points* au lieu de *des petits points* (C II g – L : 42)
- *Une tenue serré* au lieu de *une tenue serrée* (C II g – L : 56)
- *Une moustache terminé* au lieu de *une moustache terminée* (C II g – L : 58)
- *Une moustache démesuré* au lieu de *une moustache démesurée* (C II g – L : 57)
- *Les grandes passions tragique* au lieu de *les grandes passions tragiques* (C III g – L : 26) ; (C V g – L : 28)
- *Des tragédie historique* au lieu de *des tragédies historiques* (C IV g – L : 5)
- *Elle est très important* au lieu de *elle est très importante* (C V g – L : 4)
- *Ces ouvrages classique* au lieu de *ces ouvrages classiques* (C V g – L : 20)

b) L'accord du nom avec le déterminant

- *Des sabre* au lieu de *des sabres* (C II g – L : 47)
- *Les A llemand* au lieu de *les A llemands* (C II g – L : 63)
- *Ils présentèrent leurs papier* au lieu de *ils présentèrent leurs papiers* (C V f – L : 75)
- *Les intérêt d'Etat* au lieu de *les intérêts d'Etat* (C V g – L : 30)
- *Les écrivain* au lieu de *les écrivains* (C I f – L : 3)
- *Les idée des personnes* au lieu de *les idées des personnes* (C I f – L : 28)
- (...) *à les comparer à leurs visage* au lieu de (...) *à les comparer à leurs visages* (C V f – L : 80)

c) L'accord du participe

- *Les a bien regardé* au lieu de *les a bien regardés* (C IV f – L : 63)
- *Le comte et la comtesse suivi du (...)* au lieu de *le comte et la comtesse suivis du (...)* (C V f – L : 32)
- *Les gens ne sont pas sortie* au lieu de *les gens ne sont pas sortis* (C II g – L : 49)
- *Les grandes passions tragiques que Corneille a cité* au lieu de *les grandes passions tragiques que Corneille a citées* (C V g – L : 29)
- *Il sont appelé* au lieu de *ils sont appelés* (C II g – L : 68)
- *Les personnes sont confronté* au lieu de *les personnes sont confrontés* (C IV g – L : 16)
- *Les idées des personnes qu'il a vue* au lieu de *les idées des personnes qu'il a vues* (C I f – L : 28)

d) Le verbe avec le sujet

- *Trois noyaux qui nous montre* au lieu de *trois noyaux qui nous montrent* (C III f – L : 43)
- *Des sujets qui touche* au lieu de *des sujets qui touchent* (C III g – L : 12)
- *Les scènes d’amour qui s’élève* au lieu de *les scènes d’amour qui s’élèvent* (C IV g – L : 4)
- *Quelque écrivains cherche* au lieu de *quelques écrivains cherchent* (C V g – L : 5-6)
- *Ses moustaches qui fait sortir* au lieu de *ses moustaches qui font sortir* (C IV f – L : 48)
- *Tout deux était indigné* au lieu de *tous deux étaient indignés* (C V f – L : 73)

e) L’accord des pronoms

- *Les Allemands, quand il parle le français, il le prononce ainsi* au lieu de *les Allemands, quand ils parlent le français, ils le prononcent ainsi* (C II g – L : 64)
- *Les autre descendent* au lieu de *les autres descendent* (C II g – L : 66)
- *Eux-même* au lieu de *eux-mêmes* (C V g – L : 3)
- *Tout deux* au lieu de *tous deux* (C V f – L : 73)

f) Identifier le véritable sujet

- *Le bruit qu’entendait les gens* au lieu de *le bruit qu’entendaient les gens* (C II g – L : 45)
- *Le cri du soldat et le bruit du sabre leur a fait peur* au lieu de *le cri du soldat et le bruit du sabre leur ont fait peur* (C II g – L : 50)
- *La gloire et la vengeance qui nous pousse* au lieu de *la gloire et la vengeance qui nous poussent* (C II f – L : 19)
- *Le narrateur nous parlent* au lieu de *le narrateur nous parle* (C III f – L : 46)

Les problèmes d’accord sont dus incontestablement à la non maîtrise des étudiants des règles d’accord, conséquence de la difficulté de la langue française quant à ce point précis de langue.

3-1-2-9 Emploi erroné du pluriel

- *Les trois unités de lieux* au lieu de *les trois unités de lieu* (C I f – L : 15)
- *Le déroulement de leurs arrivée* au lieu de *le déroulement de leur arrivée* (C III f – L : 41)
- *Leurs obéissances* au lieu de *leur obéissance* (C IV f – L : 20)
- *Les yeux pleins de surprises et d’effrois* au lieu de *les yeux pleins de surprise et d’effroi* (C IV f- L : 43)
- *Ils avaient un certains mépris* au lieu de *ils avaient un certain mépris* (C V f – L : 71)

3-1-2-10 Les fautes morpho-syntaxiques

- *L'entrée des voyageurs aux bourg* au lieu de *l'entrée des voyageurs au bourg* (C III f – L : 44)
- *Répondre aux bonjour* au lieu de *répondre au bonjour* (C III f – L : 58)
- *Les deux sœurs descende* au lieu de *les deux sœurs descendent* (C II g – L : 65)
- *Sa casquette plate et cirés* au lieu de *sa casquette plate et cirée* (C IV f – L : 46)
- *Quand on passent* au lieu de *quand on passe* (C III f – L : 45-59)
- *Cette officier* au lieu de *cet officier* (C II g – L : 59)
- *Cette homme* au lieu de *cet homme* (C II g – L : 61)
- *Des poils blanche* au lieu de *des poils blancs* (C II g – L : 60)
- *Une peuple* au lieu de *un peuple* (C III g – L/34)
- *les classicisme* au lieu de *le classicisme* (C I f – L :1)
- *l'éclairage du lumière* au lieu de *l'éclairage de la lumière* (C III f – L :52)
- *Aux même temps* au lieu de *en même temps* (C III f – L : 62)
- *La carrosse* au lieu de *le carrosse* (C IV f – L : 36)
- *Les deux sœurs sortèrent* au lieu de *les deux sœurs sortirent* (C V f – L :68)
- *Descendre les derniers* au lieu de *descendirent les derniers* (C II g – L : 28)

- *Corneille qui a eut* au lieu de *Corneille qui a eu* (C V g – L : 8)
- *Il ne comprenaient pas* au lieu de *ils ne comprenaient pas* (C II g – L : 55)
- *Le conducteur a réagit* au lieu de *le conducteur a réagi* (C II g – L : 51)
- *Il revien* au lieu de *il revient* (C I f – L : 22)
- *Il parti* au lieu de *il partit* (C V f – L : 81)
- *L'officier apparu* au lieu de *l'officier apparut* (C V f – L : 67)

Les erreurs morpho-syntaxiques sont dues à une fusion de toutes les causes citées supra, la complexité du système linguistique de la langue cible, l'influence des deux langues sources, etc.

3-1-3 Les erreurs lexicales

3-1-3-1 Confusion dans l'emploi des prépositions

- *L'arrivée de bourg* au lieu de *l'arrivée au bourg* (C III f – L : 47-51)
- *Il entra chez l'auberge* au lieu de *il renta à l'auberge* (C IV f – L : 27-61)
- *Boule de Suif par G. de Maupassant* au lieu de *Boule de Suif de G. de Maupassant* (C I g – L : 37)
- *Aucun sentiment vers leur peuple* au lieu de *aucun sentiment envers leur peuples* (C III g – L : 21)

- *La vengeance de Rodrigue de son père* au lieu de *la vengeance de Rodrigue pour son père* (C I f – L : 17)
- *L'amour n'a aucun danger (...)* ni à leur vie ni à leurs Etats au lieu de *l'amour n'a aucun danger (...)* ni sur leur vie ni sur leurs Etats (C I f – L : 26)
- *On entra de le bourg* au lieu de *on entra dans le bourg* (C III f – L : 5)
- *Le stationnement de bourg* au lieu de *le stationnement au bourg* (C III f – L : 8)
- *Il passe (...)* à montrer au lieu de *il passe (...)* pour montrer (C III f – L : 53)

3-1-3-2 Emploi aberrant d'un mot à la place d'un autre

- *Sa grande barbe* au lieu de *sa longue barbe* (C II g – L : 71)
- *Il a travaillé dans une carrière juridique* au lieu de *il a fait une carrière juridique* (C III g – L : 4)
- *L'amour ne fait aucun danger sur les rois* au lieu de *l'amour n'a aucun danger sur les rois* (C I f – L : 26)
- *Quand les Allemands parlent le français, ils le disent ainsi* au lieu de *quand les Allemands parlent le français, ils le prononcent ainsi* (C II g – L : 64)
- *Une histoire simple prise de la société* au lieu de *une histoire prise de la réalité sociale* (C III g – L : 9)

- *Pour juger une scène de tragique au lieu de pour qualifier une scène de tragique (C III g – L : 10)*
- *Comme exemple qu' on peut absorber de l'extrait au lieu de comme exemple qu' on peut citer de l'extrait (C III g – L : 20)*
- *Ils ne sentent pas le danger vers leur peuples au lieu de ils ne sentent pas le danger guetter leur peuples (C III g – L : 21)*
- *La dignité (...) est la cause d'avoir bien géré (...) au lieu de La dignité (...) est la preuve d'avoir bien géré (C III g – L : 33)*
- *Trop de poètes et d'auteurs au lieu de beaucoup de poètes et d'auteurs (C V g – L : 2)*
- *Le carrosse au lieu de la diligence (C IV f – L : 39)*
- *Difficile pour elles de se retrouver dans ce genre d'événements au lieu de difficile pour elles de se retrouver dans ce genre de situations (C IV f – L : 61)*
- *Tenir son sang-froid au lieu de garder son sang-froid (C IV f – L : 58)*
- *Très gaucher dans la prononciation au lieu de très gauche dans la prononciation (C IV f – L : 50)*
- *Elle a fait voir sa bienséance au lieu de elle a fait preuve de bienséance (C IV f – L : 58)*
- *Une longue durée de trajet au lieu de un long trajet (C V f – L : 56)*
- *Il fut satisfait par le règlement de leurs papiers au lieu de il fut satisfait par la réglementation de leurs papiers (C V f – L : 81)*

3-1-3-3 les erreurs morpho-lexicales

- *Très gaucher dans la prononciation* au lieu de *très gauche dans la prononciation* (C IV f – L : 50)
- *C'était* au lieu de *c'était* (C IV g – L : 8)
- *meter* au lieu de *mettre* (C IV g – L : 19)
- *de la tragie* au lieu de *la tragédie* (C V g – L :23)
- *ce la ne suffit* au lieu de *cela ne suffit* (C II f – L :14)
- *pour prendre haleine* au lieu de *pour reprendre haleine* (C IV f – L :35)
- *La situation de voyageurs* au lieu de *la situation des voyageurs* (C III f – L : 30)
- *Sa moustache mal mesurée* au lieu de *sa moustache démesurée* (C II g – L : 57)
- *Ne donne pas de l'intéressant à l'action* au lieu de *ne donne pas d'intérêt à l'action* (C I f – L : 5)

Nos étudiants ont tendance à employer, indépendamment du contexte, des prépositions et mots en lieu et place d'autres, créent des « néologismes » dans leur « *dialecte idiosyncrasique* »¹.

Ceci est dû foncièrement à la complexité de la langue cible, à l'influence des deux langues sources, ainsi qu'à l'inexistence de situations authentiques ou simulées, pour une pratique intense de la langue enseignée. Ces apprenants ont beaucoup plus l'occasion

¹ CORDERC, S-Pit., *Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs in Langage*, n°57, Larousse, Paris, 1980. p. 17.

d'entendre parler français que de le pratiquer (en cours, à travers les moyens de communications audiovisuels, etc.)

3-1-4 Les erreurs de phonétique

3-1-4-1 Confusion entre le phonème [ã] et le phonème [ɔ̃]

- *En parle* au lieu de *on parle* (C II g – L : 63) ; (C V g – L : 18)
- *Réponse* au lieu de *réponse* (C V g – L : 6)
- *Pronençant* au lieu de *prononçant* (C II g – L : 62)
- *Conscionce* au lieu de *conscience* (C I f – L : 8)
- *Il tourmontait* au lieu de *il tourmentait* (C II g – L : 30)

3-1-4-2 Confusion entre le phonème [i] et le phonème [e]

- *indéfinément* au lieu de *indéfiniment* (C II g – L : 58)
- *la dignété* au lieu de *la dignité* (C III g – L : 33)
- *Apparaition* au lieu de *apparition* (C III f – L : 18)
- *L'Allemand qui créait* au lieu de *l'Allemand qui criait* (C III f – L : 48)
- *La tragidie* au lieu de *tragédie* (C IV g – L : 24)
- *L'éclirage* au lieu de *l'éclairage* (C III f – L : 14-51)

Ceci est probablement dû à une opacité de discrimination articulo-auditive entre certains phonèmes tels que [ɔ̃] et [ã], [i] et [e] surtout pour des non natifs de la langue.

3-2 Les tableaux et les diagrammes récapitulatifs de chaque copie

Après l'essai d'analyse du corpus, nous avons tenté de présenter les résultats sous forme de tableaux et diagrammes, donnant une évaluation quantitative des fautes, et de dégager le nombre d'occurrences de chaque type de fautes pour chaque copie (page suivante)

LES TABLEAUX ET LES DIAGRAMMES
RECAPITULATIFS DE CHAQUE COPIE

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**ECOLE. NATIONALE. SUPERIEURE
BOUZERIAH
Département de français**

Module de P. S. L

Objectifs :

Consolidation des acquis par une pratique systématique de la langue au niveau du vocabulaire, de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire.

Contenu :

Formation des mots :

- *dérivation*
- *composition*
- *emprunt*
- *onomatopée*
- *abréviation*

Champs lexicaux :

- *polysémie et synonymie*
- *homonymie, paronymie, antonymie*

Emplois et valeurs des formes du verbe

Temps et aspect : la conjugaison de l'infinitif

Les auxiliaires et les périphrases verbales

Valeurs et emplois des temps de l'indicatif

Le subjonctif : formes et emplois

L'infinifif : formes et emplois

L'accord : marques orales et orthographe

L'accord du verbe

L'accord de l'adjectif qualificatif

La phrase sans verbe

La phrase segmentée

Les adverbes d'intensité, d'affirmation, d'opposition, de négation et de liaison.

La phrase simple et la phrase complexe : juxtaposition, coordination, subordination.

Les figures de rhétorique : la comparaison, la métaphore, la métonymie

BIBLIOGRAPHIE

M. GREVISSE, *Précis de Grammaire française*, Ed. J. Duculot, S.A. Gembloux, 1969.

F. NEUVEU, D, *Vers la maîtrise du texte*, Hachette, Paris, 1993.

3-2-1 SYNTHÈSE DES TABLEAUX ET DIAGRAMMES

L'analyse statistique des erreurs (écarts) au niveau des copies (garçons), montre une forte proportion au niveau orthographique, vient en deuxième position le niveau syntaxique.

Ceci est dû à une mauvaise manipulation de la langue, surtout les mécanismes structuraux syntagmatiques qui font réellement défaut au moment de l'acte d'écriture, puisque l'apprenant ne fait pas une correspondance réfléchie entre d'une part la pensée et de l'autre l'écrit.

Ce dysfonctionnement apparaît clairement au vu des copies, d'où l'on remarque avec force l'absence d'une stratégie opérationnelle scripturale basée sur des fondements sûrs et avérés en matière de maîtrise de la langue. L'omniprésence d'un fort taux d'erreurs au niveau orthographique de la copie (1) à la copie (5), est révélateur de la thèse susmentionnée.

Au niveau syntaxique, la méconnaissance des règles grammaticales d'usage, les omissions involontaires, la non correspondance sujet-verbe, les accords en genre et en nombre, sont tout au long de la copie récurrents, rendant celle-ci illisible et difficilement évaluable.

De ce fait, on assiste à une certaine errance au niveau de l'écrit, et l'objectif essentiel de l'apprenant reste l'impression des idées ciblées, mettant en second pôle la scripturalité de ces idées en fonction des normes à respecter.

La non structuration du texte et aussi l'absence de paragraphisation, induit indéfectiblement à ce type d'écarts. L'abondance des erreurs syntaxiques atteste de ce fait.

La lecture des diagrammes des fautes pour la catégorie (filles) est quasi-identique à celle des garçons, rendant ainsi la comparaison filles-garçons caduque. Il y a à chaque fois prédominance des erreurs orthographiques et

syntaxiques, les écarts au niveau lexical et phonétique étant moins répandus.

Le tableau synoptique de l'ensemble des fautes relevées dans le corpus est édifiant, puisqu'il met en exergue les différentes difficultés rencontrées au niveau de l'écrit et met à nu les carences graves du fait de l'absence des automatismes normatifs relatifs à la grammaire d'usage.

3-3 Tableau et diagramme synoptiques des erreurs de tout le corpus

(page suivante)

3-3-1/ Lecture et Analyse:

Nous constatons à la lecture du tableau synoptique que les fautes d'orthographe (oubli des doubles consonnes, de l'accent circonflexe...etc.) sont les plus nombreuses avec un taux de 63.17%, en particulier l'oubli des accents qui est inhérent pratiquement à toutes les productions analysées.

Dans une moindre mesure, les fautes relatives à la syntaxe « *les solécismes* »¹ avec un taux de 27.36 %, les plus répandues sont les fautes de pluriel, les mauvais accord en genre, les fautes d'emplois des temps, des auxiliaires, ou des modes, comme l'emploi du subjonctif après « après que ».

En troisième position les déviations lexicales, avec un taux de 7.04%. La majorité de ces fautes, sont des « *barbarismes* »² (faute de langue commise par un étranger).

Certaines consistent à construire des mots ou à les transformer sous l'influence de la langue maternelle, de même la traduction littérale d'expressions propres à la langue première, les fautes aussi commises au niveau de la forme des mots, ou encore l'usage inapproprié d'un terme (tenir *son sang –froid* au lieu de *garder son sang –froid*).

En quatrième position, et dans une mesure qui peut nous paraître secondaire, les fautes d'ordre phonétique, qui sont les moins étendues, avec un taux de 2.41 %. Dans notre corpus, nous n'avons relevé que très peu de fautes concernant la phonétique. Cependant, il nous semble que

¹ SIOUFFI, G., RAEMDONCK, D-V, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, BREAL, Paris, 1999. p. 104.

² *Idem* p. 104.

ceci n'est pas dû à une compétence phonétique avérée, mais à la nature du corpus (productions écrites) qui ne permet pas de déceler les difficultés de prononciation.

CONCLUSION

Nous avons proposé au début de ce chapitre, l'étude des productions écrites d'un groupe d'apprenants en français langue étrangère, ces apprenants étaient à un stade d'apprentissage similaire (la première année de licence de langue française).

Nous avons étudié ces productions en fonction d'un paramètre théorique, l'analyse d'erreurs, en fonction de ce paramètre, nous avons suivi la progression suivante :

Dans un premier temps nous avons identifier les déviations des productions, ces déviations ont été caractérisées par des « écarts » aux règles de la langue cible.

Dans un deuxième temps nous avons analysé et classé ces dernières en fonction de la nature de la faute (syntaxique, lexicale, etc.). Chaque copie a été étudiée individuellement afin que notre étude soit la plus exhaustive possible.

Les résultats de la taxonomie des erreurs ont été formulés, intégralement, sous forme d'un inventaire de toutes les fautes enregistrées dans l'ensemble du corpus. Les proportions, ont été précisées par un tableau et un diagramme récapitulatif pour chaque copie. L'analyse statistique globale des écarts, a été agrémentée par un tableau et un diagramme synoptique. Quant aux conclusions, celles-ci, ont été synthétisés dans une lecture analytique et critique détaillée.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Dans notre recherche, nous nous étions fixé comme principal objectif, l'identification des véritables raisons de la faible compétence de nos étudiants (de la première année de licence de langue française durant l'année universitaire : 2000-2001), quant à l'utilisation d'une langue étudiée pendant neuf ans de cursus scolaire. Cette identification nous permettrait une brève réflexion sur les moyens et les méthodes qu'il serait possible de proposer, afin d'ouvrir des perspectives pour une intervention, efficace, dans la rectification des erreurs et la correction des insuffisances.

Au début de notre travail nous nous sommes, donc, penché sur l'analyse des causes qui seraient à la base d'éventuels dysfonctionnements. Nous avons pu voir, tout d'abord sur un plan général, comment les conditions d'apprentissage ont pu influencer le degré de maîtrise du français. Ainsi, nous avons constaté que l'inexistence d'un bain linguistique favorable à une pratique systématique de la langue cible, le changement de statut du français (passant d'une langue seconde à l'aube de l'indépendance à une langue véhiculaire puis à une langue étrangère) avec une contraction du volume horaire imparti à l'enseignement de cette langue, les conditions d'enseignement (politiques, économiques, sociales et idéologiques), « l'éclectisme » des méthodes d'enseignement / apprentissage adoptées dans l'enseignement du français du fondamental à l'université et parfois dans un même cycle, les représentations et préjugés que se font les apprenants de la langue enseignée, ont joué un grand rôle dans la détermination du niveau de nos étudiants.

La difficulté majeure rencontrée au niveau de ce premier chapitre a été d'ordre sélectif. Notre objectif était, certes, de cibler les véritables raisons de l'échec massif des étudiants de la première année de licence de langue française (durant l'année universitaire : 2000-2001), néanmoins il nous a été, pour ainsi dire, impossible d'occulter les autres cycles de l'enseignement. En fait, pallier la situation dans les étapes scolaires précédant l'université a été inéluctable, ainsi, nous n'avons pu disjoindre cette phase (la première année de licence de langue française) d'apprentissage de l'ensemble du système d'enseignement, vu que cette dernière, représente la charnière du scolaire et de l'universitaire. C'est le point de jonction dans un ensemble où les pratiques et les méthodes, les insuffisances et les carences se mêlent et s'enchevêtrent.

Au deuxième chapitre nous avons évoqué brièvement, et présenté sommairement, une tendance nouvelle en didactique des langues étrangères, dite « éclectique », vu qu'elle préconise un amalgame des méthodes préexistantes, ceci en fonction des besoins et des attentes de chaque catégorie d'apprenants. Par une juxtaposition aux pratiques didactiques et pédagogiques prédominantes (premier chapitre), nous avons pu discerner plus clairement les insuffisances du système d'enseignement prééminent, ces insuffisances sont susceptibles d'être à l'origine des carences linguistiques enregistrées.

Ainsi, il nous sera possible, par la suite, (dans une recherche plus approfondie) de concevoir des procédés et des méthodes adéquates, pour mettre au point des programmes de réforme en corrélation avec nos besoins réels et nos exigences actuelles.

Le troisième chapitre, consacré à l'analyse des productions écrites, a été lucratif puisqu'il a permis un examen minutieux et une explication exacte des fautes. Par le classement et la catégorisation des erreurs enregistrées dans le corpus, nous avons pu discerner leur provenance. Ainsi, nous avons constaté que certaines erreurs sont dues à la complexité de la langue cible. Une difficulté perceptible notamment en orthographe, en effet en langue française on n'écrit pas exactement ce qu'on entend et on n'entend pas toujours ce qu'on doit écrire. D'autres erreurs sont dues à l'influence des deux langues sources (arabe dialectal et berbère) et aussi à celle de la première langue d'enseignement (l'arabe régulier). C'est le cas de l'emploi erroné du mode, qui peut être expliqué par le fait que le système des temps est beaucoup moins complexe en arabe et en berbère (avec l'opposition binaire : aspect accompli / aspect inaccompli) qu'en français. D'autres carences sont dues à l'ignorance des étudiants de règles qualifiées d'élémentaires en grammaire française, c'est le cas (par exemple) de la confusion dans l'emploi de l'accent grave et de l'accent aigu sur le « e ». Par contre certaines erreurs sont d'inattention, comme l'oubli du « s » du pluriel.

Cette deuxième partie du travail s'est avérée la plus complexe et la plus rébarbative, la multiplicité des types d'erreurs rencontrés parfois dans un même item, rendait le travail de catégorisation et de classement l'une des tâches des plus délicates et des plus ardues. Il était parfois extrêmement difficile de pouvoir attribuer telle faute à telle catégorie d'erreurs, ce qui nous a demandé un long travail de réflexion et de concentration.

Les productions analysées sont, nous semble-il, susceptibles de se retrouver chez l'ensemble des étudiants. Or, nous pensons que seule la résolution de tous les problèmes susmentionnés, par l'adoption de méthodes sélectionnées en fonction des objectifs à atteindre, pourrait nous permettre d'envisager un changement qualitatif de l'enseignement.

A la fin il serait bénéfique, nous semble-il, d'aspirer à un enrichissement de notre recherche par un élargissement du corpus, incluant des productions écrites d'étudiants issus d'autres régions, notamment, l'intérieur (Constantine, Batna...), le sud (Ourgla, Tamanrasset...), ainsi que l'ouest du pays, ceci, pour une meilleure appréhension de la situation de l'enseignement de la langue française en Algérie.

Nous tenterons, par la suite, de mettre au point un programme de réforme, visant à la rectification des erreurs et à la correction des insuffisances. Ce programme de réforme sera adapté aux objectifs de la fin du cursus, afin d'atteindre les buts et les finalités escomptés.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA et (al), 1995. *Orthographe*, NATHAN/VUEF, Italie, 2001.
- BENTOLILA et (al), 1995. *Conjugaison*, NATHAN/VUEF, Italie, 2001.
- BENTOLILA et (al), 1995. *Grammaire*, NATHAN/VUEF, Italie, 2001.
- BESSE, H, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Crédif-Hatier, Paris, 1985.
- BESSE, H., PORQUIER, R.,1984. *Grammaire et didactique des langues*, coll. LAL, Hatier, Italie, 1990.
- BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDAUX, M, *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*, CLE International, 1990.
- CHEVALIER, J.C, *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris, 1977.
- CORDERC, S-Pit., *Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs in Langage*, n°57, Larousse, Paris, 1980.
- CUQ, J-P., *De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie*, in *Autour du multilinguisme*, Crédif-Hatier, Paris, 1994.

- CUQ, J-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, coll. Didactique du français, Didier-Hatier, Paris, 1996.
- FEVE, G, *le français scolaire en Algérie*, office des publications universitaires, Alger. 1977.
- G. FEVE., *Grammaires de fautes et grammaire d'apprentissage*, Diplôme d'Etudes Approfondies, 1977.
- GALISSON, R, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, coll. DLE, CLE International, 1980.
- GALISSON, R., COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- GALISSON, R, *Lignes de force du renouveau actuel en Didactique des Langues Etrangères*, Coll. DLE, CLE International, 1980.
- GREVISSE, M, 1994. *Précis de grammaire française*, ENL, Alger, 1998.
- HADJI, C, 1997. *L'évaluation démystifiée*, coll. PEP, ESF, Paris, 1999.
- HAMELINE, D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur, Paris, 1990.
- HOLEC, H, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, in *Les auto-apprentissages*, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, février-mars 1992.
- I P N : *Premier livre de français*, 4^{ème} A F, livre de l'élève, Alger.
- I P N : *Livre unique de français*, 5^{ème} A F, livre de l'élève, Alger.

- I P N : *Livre unique de français*, 6^{ème} A F, livre de l'élève, Alger.
- I P N : *Livre de français*, 1^{ère} A S, livre de l'élève, Alger.
- I P N : *Français*, 2^{ème} A S, livre de l'élève, Alger.
- I P N : *Français*, 3^{ème} A S, livre de l'élève, Alger.
- I P N : *Enseignement du français*, 1^{ère} A S, livre du professeur, Alger.
- I P N : *Livre de français*, 2^{ème} A S, guide du professeur, Alger.
- I P N : *Français*, 3^{ème} A S, guide du professeur, Alger.
- KRAMSCH, C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll.LAL, Crédif- Hatier, Paris, 1984.
- LANDSHEER, G, *Définir les objectifs de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1984.
- LOUANCHI, D, 1990. *Eléments de pédagogie*, office des publications universitaires, Alger, 1994.
- MAHMOUDIAN, M, *Pour enseigner le français*, PUF, Paris, 1976.
- PENDANX, M, *Les activités d'apprentissage en classe de longue*, Hachette, Paris, 1998.
- PERDUE, C., PORQUIER, R, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in *Langages*, n°57, Larousse, Paris, 1980.
- PORCHER, L. *Note sur l'évaluation*, in *Langue Française* n°36, décembre 1977.
- *Projet de charte nationale d'éducation et de formation du royaume du MAROC* octobre 1998.

- Projet de charte nationale d'éducation et de formation du Liban 1998.
- RICHTERICH, R, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, coll. F, Hachette, 1985.
- SIOUFFI, G., RAEMDONCK, D-V, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, BREAL, Paris, 1999.
- TAGLIANTE, C, 1994. *La classe de langue*, coll. Techniques De Classe, CLE International, Condé-sur-Noireau, 2000.
- TAGLIANTE, C, 1991. *L'évaluation*, coll. Techniques De Classe, CLE International, Condé-sur-Noireau 1998.

RESUMES

RESUME

Nous nous sommes proposé au début de ce travail, la présentation d'un bilan succinct et critique du système d'enseignement en Algérie, bilan susceptible d'éclaircir la situation quant au niveau linguistique déficient des étudiants de la première année de licence de langue française durant l'année universitaire : 2000-2001. Ce dernier (le bilan critique) établi, nous permettrait, éventuellement, d'identifier les véritables raisons de l'échec massif de ces mêmes étudiants.

Par la suite, une exposition partielle et partiale d'une tendance récente en didactique du Français Langue Etrangère a été nécessaire, et ce, afin d'en extraire des procédés et méthodes, susceptibles de réhabiliter et de majorer le système d'enseignement algérien, particulièrement en licence de langue française.

Le troisième chapitre a été consacré à l'étude des productions écrites d'un groupe d'apprenants en première année de licence de langue française, et ce, en fonction d'un paramètre théorique : l'analyse des erreurs.

Nous avons d'abord enregistré les déviations des productions écrites dans chaque copie, ces déviations ont été caractérisées par des « écarts » aux règles de la langue cible.

Dans un deuxième temps nous avons analysé et classé ces dernières en fonction de la nature de la faute (syntaxique, lexicale ...etc.). Un tableau récapitulatif a été proposé pour chaque copie ainsi qu'un diagramme des fautes.

Les erreurs relevées dans tout le corpus, ont été transcrites dans un tableau synoptique accompagné d'un diagramme synthétisant. Ce qui nous a permis de mieux cibler les carences linguistiques, et ainsi, tenter de localiser leur provenance, afin de pouvoir (dans une étude plus approfondie) intervenir efficacement quant à la correction de ces dernières.

LES DIX MOTS CLES

- Les erreurs ;
- Les apprenants ;
- L'apprentissage ;
- Le français ;
- La méthodologie ;
- Les programmes ;
- Les objectifs ;
- Didactique ;
- L'enseignement;
- L'analyse ;

ملخص البحث

لقد اقترحنا في بداية هذا العمل ، حصيلة نقدية موجزة لنظام التعليم في الجزائر ، حصيلة تمكن من توضيح حالة المستوى الضعيف للطلبة و خاصة طلبة السنة الأولى ليسانس لغة فرنسية خلال، العام الجامعي 2000-2001.

تبعاً لذلك قمنا بتقديم تعريف جزئي و موجز لاتجاه جديد في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، لاستخراج طرق و أساليب جديدة لإعادة تأهيل و تحسين أنظمة التعليم الجزائرية .

الباب الثالث تم تخصيصه لدراسة نتائج (كتابات) منجزة من طرف مجموعة من المتعلمين، طلبة السنة الأولى ليسانس لغة فرنسية خلال العام الجامعي 2000-2001 بواسطة معامل نظري : تحليل الأخطاء .

أولاً قمنا بالتعرف على انحرافات الكتابات في كل ورقة ، ثم تم تصنيف الأخطاء حسب بعدها عن قواعد اللغة المقصودة ، في المرحلة الثانية قمنا بتحليل و تقسيم الأخطاء نسبة إلى طبيعتها (النحوية ، المصطلحية،.....الخ).
توجت هذه الدراسة المعمقة للأخطاء بجدول تحليلي ورسم بياني لورقة كل طالب.

هذا ما سمح لنا بتحديد النقائص و كذا محاولة تحديد مصادرها و مواضعها و هذا للتدخل بفعالية لاستئصال هذه النقائص.

الكلمات المفاتيح

المتعلم

التعلم

الفرنسية

التحليل

البرامج

علم المنهجية

الأهداف

الغلطات

التدرج

التعليمية

ANNEXES : 2