

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université ZIANE ACHOUR - DJELFA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ET DES ARTS

Département des Langues



Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de
Master Académique de français
Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Thème :

**La rédaction d'une production écrite chez les étudiants de 1ère
année français (LMD) de Djelfa**

Réalisé par:

Sadek BACHIRI

Encadré par :

M. Amer BOUHALI

Devant le jury composé de :

- **M. Said GHEZAL**

Président

- **M. Mohamed REBIHI**

Examineur

- **M. Amer BOUHALI**

Promoteur

Année Universitaire: 2016/2017

Sommaire

REMERCIEMENTS.....

DEDICACES.....

INTRODUCTION.....

ÉTATS DES RECHERCHES SUR LA QUESTION.....

CHAPITRE II

PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS.....

CHAPITRE III

QUELQUES PROBLÈMES, CONSEILS.....

CONCLUSIONS.....

BIBLIOGRAPHIE.....

TABLE DES MATIÈRES.....

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont rendu possible ce mémoire, parmi lesquelles, je tiens à exprimer ma gratitude à monsieur Amer BOUHALI mon encadreur pour avoir accepté ma demande de travailler avec moi, pour l'accueil et sa patience, ainsi que pour des suggestions et conseils apportés à ce travail, mes remerciements les plus profonds, grâce à son expérience professionnelle, il a franchi tous les obstacles afin de rédiger ce travail.

Je voudrais par la même occasion exprimer ma reconnaissance à tous mes professeurs qui m'ont toujours apporté leur soutien moral pendant ma formation.

DEDICACES

Je dédie ce travail à mes chers parents. Leur amour et patience mérite ma reconnaissance.

INTRODUCTION

La communication n'est plus uniquement réservée à l'oral. La double dimension de la communication est une réalité incontestable en classe de langue. L'enseignant et l'apprenant se trouvent souvent devant les supports écrits. C'est dans ce sens qu'on peut admettre l'idée que l'oral et l'écrit en langue étrangère sont enseignés et appris en parallèle.

Dans notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire en sciences du langage, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors de la réalisation d'une expression écrite.

Nous nous proposons dans cette étude de travailler sur : « Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année français LMD de Djelfa.

JUSTIFICATION DU CHOIX DE SUJET

La production écrite constitue un facteur déterminant et un versant incontournable. Facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus universitaire.

L'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, étant donné que cette activité constitue un des domaines de recherches dans cette langue. En réalité, les étudiants de la 1^{ère} année français LMD de Djelfa affrontent souvent des situations de l'écriture en classe de langue.

Le sujet en question traite l'un des domaines de la grammaire correctrice de FLE, son choix est fondé aussi bien sur des raisons objectives que des raisons subjectives :

- Les raisons objectives se résument dans :
 - le caractère de scientificité du sujet, c'est-à-dire la confrontation de son apport théorique avec celui de l'empirique dégagera des conclusions utiles à la compréhension des difficultés des étudiants dans la production écrite;
 - l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de FLE ;
 - la perspective d'améliorer les productions écrites en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de français LMD de Djelfa
- Les raisons subjectives sont nombreuses parmi lesquelles on cite :
 - l'abondance de l'information et de la documentation ;
 - les perspectives du sujet quant au domaine professionnel, les étudiants en tant que futurs enseignants de FLE.

PROBLÉMATIQUE

Apprendre à écrire n'est pas seulement une acquisition en terme d'*avoir* (des capacités ou connaissances graphiques), c'est aussi une évolution en terme d'*être* (scripteur, rédacteur) et de psychomotricité (activité à la fois mentale et physique) : il faut désirer « accepter grandir » pour « désirer accepter écrire ». A l'université, l'étudiant est censé maîtriser l'écriture ; la langue participe à l'élaboration des avoirs et les constitue.

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. Nous avons retenu cette opinion concernant les difficultés au cours de lecture de différents ouvrages, étant donné qu'elle est partagée par la plupart des auteurs. Nous avons signalé que le point de départ de ce travail, c'est l'étudiant, car les résultats d'enseignement/apprentissage de l'écrit sont vérifiés à partir de celui-ci. Les étudiants de français éprouvent ces mêmes difficultés évoquées ci-dessus.

Effectivement, pour leur production écrite, les étudiants doivent maîtriser le lexique, la syntaxe, la morphologie et la sémantique du français langue étrangère. Parmi les éléments linguistiques, les étudiants doivent choisir ceux qui s'adaptent le mieux à leurs objectifs pour constituer une structure ou un message. Mais pour les écrits des étudiants, les convergences sont nettement remarquées en matière de la typologie d'erreurs commises. Ceci nous a permis de poser les questions suivantes :

Pourquoi et sous l'effet de quels facteurs les étudiants commettent cette sorte d'erreurs ?
Comment franchir ces difficultés éprouvées par les apprenants en production écrite ?

HYPOTHÈSES

A notre avis, il nous semble qu'un certain nombre de facteurs sont déterminants en matière du choix des écrits des étudiants de de la 1^{ère} année de français LMD de Djelfa.

Ces facteurs peuvent constituer des hypothèses que nous allons poser ci-après et nous allons, par la suite, tester leur validité au cours de cette recherche pour les confirmer ou les infirmer.

A titre de clarification nous regroupons nos hypothèses en deux catégories :

- Pour la première catégorie : l'origine sociale, l'origine culturelle et la langue maternelle de l'étudiant sont des facteurs explicatifs de fautes de production écrite. Dans les travaux écrits en classe de langue, nous vérifions des structures qui montrent bien l'influence de la culture et de la langue source des apprenants sur la langue cible. Nous allons tester ce phénomène dans le chapitre II pour valider cette hypothèse.

- Pour la deuxième catégorie : les plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique apportent des explications aux comportements des étudiants en matière de production écrite. En classe de langue, nous constatons des difficultés des apprenants en production écrite qui prouvent bien que les niveaux de langage en français sont complexes et présentent de caractéristiques différentes de langue la source.

OBJECTIFS DU TRAVAIL

Dans cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Relever et analyser les différentes erreurs commises par les étudiants de ce niveau
- Faire une étude descriptive et déceler les causes de ces erreurs ;
- Donner des conseils pratiques pour améliorer la production écrite des étudiants. Nous prétendons faire dans ce travail une analyse descriptive des erreurs commises et trouver leurs facteurs explicatifs afin de proposer des démarches pédagogiques permettant de favoriser la compétence d'expression écrite.

MÉTHODOLOGIE

D'après le cadre général de la recherche scientifique, nous intégrons le traitement de sujet dans deux dimensions complémentaires : théorique et pratique.

Au niveau théorique : nous apportons pour chaque facteur les thèses et la synthèse pour appréhender l'importance de chacun d'eux tout en justifiant aussi bien que possible leur poids à travers les recherches antérieures. Même si le travail théorique en matière d'explication de l'écrit semble intéressant, il demeure insuffisant. Il a été complété par un travail empirique appliqué à un cas réel qui est l'environnement des étudiants.

Au niveau pratique : la validation ou la vérification pratique des facteurs explicatifs des écrits des étudiants a été réalisée par deux voies différentes.

Pour la première, nous avons relevé les différentes erreurs commises dans les copies de leurs épreuves et examens à travers une grille d'analyse, objet de l'étude conformément à notre problématique. Pour la deuxième voie, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux étudiants.

S'agissant de la première démarche ou bien de la seconde, un certain nombre d'étapes ont été respectées :

Pour les erreurs :

- observation des épreuves et des examens des étudiants de la 1^{ère} année de français des années académiques 2015 et 2016 ;
- application d'une grille d'analyse aux épreuves et examens des étudiants de ce niveau ;
- le traitement des données collectées selon le besoin du sujet et de la problématique. Pour le questionnaire :
- l'élaboration d'un questionnaire d'une façon claire et simple ;
- le choix de l'échantillon représentatif de 40 étudiants de la 1^{ère} année de français de Djelfa;
- la présentation du questionnaire aux étudiants ;
- le traitement des réponses collectées (selon le besoin du sujet et de la problématique) ;
- analyse des résultats.

PLAN DU TRAVAIL

Pour réaliser bien l'étude et mettre l'accent sur les difficultés de la production écrite des étudiants de ce niveau, nous proposons selon l'articulation entre la problématique et les hypothèses ci-dessus un plan de travail de trois chapitres:

- Chapitre I- définitions et recherches sur la question ;
- Chapitre II- Productions écrites des étudiants ;
- Chapitre III – analyses, problèmes et conseils.

Dans le chapitre I, nous apportons la définition de quelques notions, ainsi que les éléments théoriques liés à l'activité de production écrite en nous appuyant sur les contributions données par certains auteurs comme Catach, Galisson, Besse, Moirand, Kahn, etc.

Dans le chapitre II, nous avons relevé la typologie des erreurs et les réponses des étudiants. Nous avons fait nos remarques sur les données recueillies, ainsi qu'une étude comparative liée au travail du terrain.

Dans le chapitre III, nous présentons des analyses et des conseils pour améliorer les productions des étudiants.

CHAPITRE I

DEFINITIONS ET RECHERCHES SUR LA QUESTION

Nous nous attachons à aborder, dans cette étape, la thématique d'erreur et d'écriture à l'aide des recherches menées dans ce domaine en partant de sa définition jusqu'aux traits actuels du système graphique français.

DEFINITIONS

1.1. Le lexique

Il convient tout d'abord de définir ce niveau d'analyse linguistique sur lequel nous avons choisi de travailler c'est-à-dire : le lexique. Pour ce faire, nous emprunterons à **J. Dubois** dans le dictionnaire de la linguistique la définition suivante : «*le lexique est l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur* »¹. Nous précisons cette définition en soulignant que le lexique est formé d'un ensemble d'unités, mots ou lexème.

D'ailleurs, il est difficile de donner le nombre exact des unités qui le forment.

Toutes les études linguistiques qui ont été entreprises sur le lexique ont opéré la distinction entre lexique et vocabulaire. Il est donc important de clarifier ici cette dichotomie qui relève selon **R. Galisson**² et **D. Coste**³ des oppositions langue/parole (terminologie de F. De Saussure)⁴ et langue/discours (terminologie de G. Guillaume)⁵ : lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours.

¹ J. DUBOIS est un linguiste, grammairien et lexicographe français.

² R. Galisson Linguiste qui s'occupe de linguistique appliquée

³ D. Coste Linguiste qui s'occupe de linguistique appliquée

⁴ F. De Saussure Linguiste [suisse](#). Reconnu comme le précurseur du [structuralisme](#) en linguistique.

⁵ G. Guillaume [Linguiste](#) français, auteur d'une théorie originale du langage connue sous le nom de « psychomécanique du langage ».

1.1.1. Que signifie le terme lexème :

D'après la distinction entre lexique/ vocabulaire, le lexème est l'unité de base du lexique. Dans le dictionnaire de la linguistique, le lexème est assimilé au morphème (= morphème lexical) ou à l'unité de signification (souvent supérieur au mot). Plus souvent on cherchera à distinguer le morphème grammatical et le morphème lexical (J.DUBOIS, 1994 : 310).

- A. MARTINET⁶ propose une appellation différente, il propose le terme monème pour désigner l'unité significative de première articulation ; il suggère ensuite de distinguer
- B. +lexème et morphème, le lexème trouvant sa place dans le lexique et le morphème dans la grammaire, nous allons revenir sur la définition du monème lexical incessamment. A présent, nous allons définir l'unité lexicale (lexie).

1.1.2. Que signifie l'unité lexicale (lexie) :

Dans le dictionnaire de la linguistique, la lexie est définie comme suit :

« La lexie est l'unité fonctionnelle significative du discours, contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. La lexie simple peut être un mot : chien, table .La lexie composée peut contenir plusieurs mots en phase d'intégration ou intégrés ».

(J.DUBOIS ,1994 : P282)

Il est indispensable pour la clarté de l'analyse de définir les unités linguistiques qui constituent le lexique.

Nous savons qu'une langue est formée d'unités significatives minimales : les monèmes. Ces derniers se divisent en deux classes :

1.1.3. Les monèmes lexicaux :

Le

ur nombre dans une langue n'est jamais limité puisque des lexèmes nouveaux apparaissent afin de satisfaire de nouveaux besoins communicatifs, alors que, d'autres disparaissent, il ne

⁶ A. MARTINET [linguistefrançais](#), père de l'[analyse fonctionnaliste](#) en linguistique française.

faut pas oublier comme le précise A. MARTINET que « *l'apparition de nouveaux besoins de communication entraîne celle de nouvelles désignations, les progrès de la division du travail ont pour conséquence la création de nouveaux termes correspondant aux nouvelles fonctions et aux nouvelles techniques* ». (1970 :119)

Par conséquent, nous dirons que les monèmes lexicaux appartiennent à un inventaire, illimité. D'ailleurs, A. MARTINET l'a bien souligné dans *les éléments de linguistique générale*. « *Les monèmes lexicaux (lexèmes) sont ceux qui appartiennent à des inventaires illimités.* » (1970 :118)

1.1.4. Les monèmes grammaticaux :

Contrairement aux monèmes lexicaux, ils sont en nombre limité dans toute langue (ex : les possessifs, les prépositions...).

A. MARTINET dans *éléments de linguistique générale*, dit que « *les monèmes grammaticaux sont ceux qui alternent, dans les positions considérées avec un nombre relativement réduit d'autres monèmes* ». (1970 :118).

La définition de cette unité linguistique à savoir les monèmes grammaticaux nous permet de faire une distinction lexique/grammaire.

La liste des éléments composant le lexique est illimitée. Celui-ci ne pourra jamais être un système clos puisque de nouveaux éléments s'ajoutent à toute langue donnée, pour satisfaire de nouveaux besoins.

La grammaire quant à elle est « *constituée par un ensemble de petits systèmes à l'intérieur desquels s'opposent des termes peu nombreux : par exemple, dans le système du nombre, un singulier, un pluriel éventuellement un duel, rarement plus* ». (J. PERROT, 1973 :283)⁷.

Pour conclure nous dirons que le lexique et la grammaire apparaissent comme indispensables comme le souligne F.DE SAUSSURE, la place du lexique est aussi fondamentale que celle des faits étudiés dans la grammaire. Autrement dit, pour lui, le lexique et la grammaire sont deux niveaux interdépendants.

⁷ J. PERROT est un st un **linguiste** français (1925-2011).

L'interférence :

Puisque nos apprenants sont bilingues, ils doivent s'adapter à des normes différentes dans des contextes différents ce qui entraînera la production d'interférences, notion qu'il est nécessaire de définir.

Pour ce faire, nous emprunterons la définition de TABOURET- KELLER. Pour elle ce terme désigne « *le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système* »⁸. (1973 :308).

Selon WEINREICH, il existe trois niveaux d'interférences :

- 1 Les interférences phoniques.
- 2 Les interférences grammaticales.
- 3 Les interférences lexicales.

Si l'interférence peut se réaliser à ces trois niveaux, c'est plus spécialement dans le domaine lexical qu'elle est inévitable. D'ailleurs, pour WEINRICH, « *les unités lexicales jouissent d'une diffusion facile (comparativement aux unités phonologiques ou aux règles grammaticales) et il suffit d'un contacte minimum pour que les emprunts se réalisent.* »⁹

(WEINRICH, 1973 : 664)

Nous allons voir qu'il existe différents types d'interférences à savoir, l'emprunt et le calque, ce sont ces deux phénomènes que l'on désigne sous le nom d'interférences lexicales.

1.1 L'emprunt:

Selon A. LEHMANN¹⁰, F. M.BERTHET¹¹ dans introduction à la lexicologie : « *le terme emprunt désigne tout élément provenant d'une autre langue, il a une valeur générique.* » (2000 :06).

⁸ Professeur de psychologie à l'Université Louis-Pasteur, Strasbourg, directrice de l'UA 668 du CNRS, Laboratoire LADISIS, Strasbourg, présidente de la Société internationale de linguistique fonctionnelle (en 1987)

⁹ WEINRICH est un linguiste allemand.

¹⁰ A. LEHMANN Agrégée de grammaire, docteur en linguistique, elle est maître de conférences

¹¹ F. M.BERTHET est un écrivain français.

Autrement dit, l'emprunt est l'utilisation pure et simple dans une langue d'un lexème appartenant à une langue étrangère.

On peut préciser avec R. GALLISSON et D. COSTE que « dans l'emprunt (...), le transfert est total c'est à dire que le signifiant et le signifié du signe étranger- généralement un lexème – sont conservés. » (dict, 1976 :317)

1.2 Le calque :

Le calque « Désigne l'emprunt qui résulte d'une traduction littérale soit d'une expression, soit d'une acception. » (A.LAHMANN, F. M. BERTHET, 2000:06.)

J. P. VINAY in le langage (p.740) défini le calque comme suit: « le camouflage de l'impuissance à créer un nouveau terme ou à trouver le mot juste ».

A. MARTINET, par contre, dit au sujet du calque « qu'il soit parfait ou approximatif, va constater dans la combinaison de deux ou plusieurs unités significatives existant dans une langue sur le modèle d'une autre langue. » (1970 :169).

1.3 Apprentissage d'une langue étrangère :

Apprendre une langue étrangère, c'est "apprendre à être un autre, c'est découvrir d'autres façons de se représenter le monde". La maîtrise de cette langue est basée sur des représentations nouvelles et liée à des opérations de classifications, de généralisation et de mise en correspondance.

Comme le soulignent DUQUETTE et TREVILLE, la compréhension est le premier stade de l'apprentissage d'une langue. Elle développe une capacité à produire. Lorsque le stade de la production est atteint, on peut parler d'apprentissage (c'est-à-dire d'acquisition de connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, DUQUETTE et TREVILLE considèrent trois phases :

- Une « *étape cognitive* » qui est celle de la compréhension,
- Une « *étape associative* » également appelée phase d'interlangue (il convient de donner une définition de ce terme. DUQUETTE et TREVILLE définissent l'interlangue de l'apprenant comme le « *système structuré (qu'il) se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère* ». ce système est en fait un moment de l'apprentissage de l'apprenant au cours duquel ce dernier peut se faire comprendre en langue étrangère sans connaître tout les éléments de celle-ci. Cette phase est importante pour une étude des erreurs lexicales puisqu'elle correspond à la situation vécue par l'apprenant qui est confronté à des difficultés qu'il doit surmonter pour pouvoir communiquer, se faire comprendre. Egalement appelé « *dialecte idiosyncrasique* » par CORDER (1971), cette langue propre à l'apprenant est définie par J. GIACOBBE comme ne pouvant pas être identifié ni à la langue source de l'apprenant ni à la langue cible. GIACOBBE insiste sur son aspect instable et évolutif.
- Enfin, la troisième et dernière phase est une étape d'autonomie (ce vers quoi tend l'enseignement des langues).

Si l'on regarde l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère, on s'aperçoit que deux courants s'opposent. D'un côté, la conception behavioriste prend l'environnement de l'apprenant comme facteur déterminant à l'acquisition d'une langue (que ce soit L1 ou L2). D'un autre côté, la grammaire générative transformationnelle (CHOMSKY) développe une conception interne de l'apprentissage, soulignant l'activité cognitive de l'apprenant comme facteur primordial.

Si l'on prend la définition de GAONAC'H de l'apprentissage d'une langue, on peut affirmer que celui-ci « *relève d'une activité cognitive de traitement de données et de résolutions de problèmes* ». Puisque apprendre une langue revient à effectuer des hypothèses sur un système, c'est à dire l'appréhender de façon approximative et par tâtonnements, il est clair qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs.

1.4.1. L1 langue source (langue maternelle) :

Nous avons l'habitude de dire que la langue parlée la première, celle de la première enfance, est naturellement la langue maternelle. Or, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause « *de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* » dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde 2003 p150. En effet, plusieurs facteurs interviennent afin de saisir cette notion complexe qu'on appelle langue maternelle.

Nous pouvons également assimiler la notion de langue maternelle à celle de langue source en didactique de langue étrangère. Cette dernière est la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur/interprète décode dans le but de ré encoder dans une autre langue appelée langue cible.

Nous pouvons substituer à la langue maternelle une appellation plus neutre, celle de langue première L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. L'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives, c'est un phénomène émotionnel résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'apprenant avec lesquelles il entretient une relation affective intense.

En ce qui concerne notre travail de recherche, la langue maternelle des apprenants soumise à l'enquête est pour certains, la langue berbère, pour d'autres, la langue arabe. Nous allons préciser cette question lors de l'analyse de notre questionnaire d'enquête.

Nous allons à présent définir un autre concept qui nous semble avoir de l'influence dans l'apprentissage d'une langue et qui cause aussi de nombreuses erreurs chez les apprenants adultes.

1.4.2. L2 langue cible :

On appelle langue cible le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. la langue cible peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). cette définition se fonde sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2, des systèmes de L1 sur L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences de L1 sur L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opération de "transcodage" et d'apprentissage.

1.4.3. Langue étrangère et langue seconde:

Toute langue, non première, possède le statut de langue étrangère. Le français est ainsi langue étrangère dans les écoles algériennes où il est enseigné comme matière, c'est-à-dire langue vivante dans un programme.

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

Nous allons expliquer cette notion, en prenant pour exemple la langue française tant qu'étrangère FLE ou seconde FLS. Ce choix se justifie par le statut qu'occupe cette langue dans notre pays, statut géré par la réalité historique (la langue française est la réalité positive reçue comme héritage du colonialisme).

Ces notions de français langue étrangère et français langue seconde évoquent des situations

d'enseignement : le français peut être soit langue enseignée et donc une simple matière au sein d'un programme, soit langue d'enseignement et, dans ce cas vecteur d'apprentissage

Nous pouvons dire aussi que le français langue seconde est une langue étrangère à statut privilégié, c'est-à-dire occupant une place importante au sein de la société. . Dans l'article d'A.A. BOUACHA,¹² intitulé pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, in (« français dans le monde, 189, ») où il définit le français au Maghreb comme suit : « *première langue vivante comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée, le français peut-être considéré au Maghreb comme une langue seconde. Il y a permanence d'un environnement francophone plus ou moins présent dans les trois pays et qui donne l'occasion aux apprenants d'exercer et d'évaluer leurs connaissances dans des situations authentiques de communication* ». (1984.pp33.37). Le statut de langue privilégié donne aux communautés qui l'utilisent un droit de propriété, d'autant plus important que la différence est grande entre la norme des pays qui ont le français pour langue première et les usagers locaux, transformations et aménagements.

J.P. CUQ, affirme que le français « *participe au développement psychologique et cognitif de l'enfant et aux capacités informatives de l'adulte* ».

La langue seconde, produit du concept de langue étrangère convient mieux aux réalités de l'espace francophone car elle prend en compte les politiques d'aménagement linguistique développées ici et là. Elle peut être définie à travers les aspects institutionnels, socioculturels et surtout techniques qui s'organisent autour des critères de statut, de fonction de la langue et des critères sociologiques.

¹² A . BOUACHA est un spécialiste de didactique du français langue étrangère, professeur à l'université de Paris VIII

1.4.4. L.V.1 langue vivante 1 (1ere langue étrangère étudiée)

En Algérie, le français est considéré comme une langue étrangère (véhiculaire d'une autre culture) c'est aussi une langue vivante première dans le système éducatif car elle fait partie du programme scolaire, comme l'anglais, qui occupe la seconde place (langue vivante2).

En ce qui concerne cette notion de langue vivante1, elle peut être définie en terme de son utilisation et en terme de nombres d'apprenants qui étudient et choisissent une langue étrangère précise, telle que celle choisie et étudiée en Algérie, en l'occurrence, la langue française.

Toutes les notions présentées précédemment nous permettent de faire le lien entre les difficultés supposées rencontrées par les apprenants adultes de la langue française et les causes ou les phénomènes qui induisent les difficultés ou les erreurs.

Après avoir illustré les concepts qui peuvent influencer le processus d'apprentissage et de ce fait, être capable de causer des erreurs et des difficultés surtout d'ordre lexical, nous allons à présent caractériser la notion d'erreur lexicale, en définissant d'abord l'erreur, ensuite distinguer entre l'erreur et la faute ainsi que l'erreur et la norme, pour enfin arriver à distinguer les différents visages des erreurs lexicales.

2.1. Définition de l'erreur :

L'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Dans le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde l'erreur est définie comme « *un écart par rapport à la représentation normé* ». (2003.86)

Le Robert de la langue française propose cette définition-ci : « *erreur : chose fautive, erronée par rapport à une norme (différence par rapport au modèle ou au réel). Faute, inexactitude* ».

Nous remarquons que la notion d'erreur n'était pas positive (au même titre qu'errements, errant, etc.).

Si l'on se place de point de vue de l'apprenant, l'erreur peut en effet être considérée comme ce qui entrave, gêne, voire empêche l'apprentissage (selon seve François).

Mais la notion a pris une dimension nouvelle avec l'application des théories linguistiques et psychologiques aux recherches sur l'apprentissage, selon ces dernières « *l'erreur résultait de l'interférence des habitudes de langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre langue* » corder.

L'erreur est donc nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est une étape très importante qui permet d'accéder au savoir, l'erreur n'est pas un simple faux pas, mais au contraire la trace d'un processus d'appropriation d'une L2.

L'écriture :

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure cité par Vigner « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier »¹³. Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Warnant¹⁴ se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par Van Den Avenne dans *Savoir rédiger*: « un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son »¹⁵. « Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission »¹⁶- remarque Vigner.

¹³ Cité par G. VIGNER (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, p. 10.

¹⁴ L. WARNANT (2006), *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p.

¹⁵ C. VAN DEN AVENNE (2009), *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 9.

¹⁶ G. VIGNER, *op. cit.*, p. 20.

Le dictionnaire du français ¹⁷fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela. Une notion étant également définie par son contraire, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas :

- Faire des exercices d'écriture ;
- Faire des lignes ;
- Compléter des feuilles d'exercices.

Au-delà de ces éléments constitutifs d'une définition de l'écrit, on peut encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue exigeant des compétences variées au niveau de :

- La gestion de l'interaction : point de vue pragmatique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive) ;
- La gestion de l'objet du discours : point de vue sémantique (analyser et créer le référent)
- La gestion de l'objet texte : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases) ;
 - La relecture (évaluer) ;
 - La réécriture (mettre au point et finaliser).

Comme l'écrit Espéret : « De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non-linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les “ traduire ” linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empans de contenu »¹⁸

1.2 L'ÉCRITURE CHEZ L'APPRENANT

¹⁷ *Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 32

¹⁸ E. ESPERET (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-monpellier.fr>>

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »¹⁹. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et universitaires.

Marzano et Paynter²⁰ parlent de 6 processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

1. Processeur de tâche – ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information ;

2. Processeur logique – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette ;

3. Processeur par phrase – lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

4. Processeur par mot – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur ;

5. Processeur par lettre – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots ;

6. Processeur de relecture – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

«La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante».²¹

¹⁹ Programmes d'études en FL2 (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca> >

²⁰ R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*.

²¹ J.-P. GATE (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p. 150.

Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. A travers la lecture les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle. Selon Gate, « dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement »²².

Les recherches les plus récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est aussi en écrivant qu'elle apprend à mieux apprécier ses lectures et en lisant avec le point de vue d'un auteur qu'elle peut développer son propre style à l'écrit. Ce rapport entre lecture et écriture est aussi souligné par Moirand. A son avis, « on devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il était donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension ».

Les programmes d'études, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue, devraient aider les étudiants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et production de textes. Pourtant, certains comportements des étudiants en situation de production de textes témoignent de stratégies dysfonctionnelles d'écriture.

1.2.1. Les erreurs d'orthographe

Courberand remarque que « lorsqu'on écrit, commence l'angoisse ; non pas l'angoisse de la page blanche, mais l'angoisse de mal écrire »²³. Il cite quelques idées reçues concernant l'écriture : « je n'ai jamais été bon en français », « je fais des fautes », « je suis nul en orthographe ». Morhange-Begue²⁴ dans *Les fautes de français les plus courantes* énumère les difficultés éprouvées par le sujet en production. La plupart du temps, lorsque nous vérifions les feuilles d'exercices, d'épreuves et d'examens des étudiants, nous remarquons qu'elles sont parcourues de fautes d'orthographe. Les étudiants possèdent de grandes difficultés face aux consonnes doubles et aux mots qui ne s'écrivent pas comme on doit les prononcer. Les exemples ci-après montrent ce que nous constatons chez nos étudiants de français.

- Ils n'ont pas accepter.
- L'enseignant acompagne...
- Une letre amicale...

²² S. MOIRAND (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, p

²³ M. COURBERAND, *op. cit.*, p. 7.

²⁴ C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, 80 p.

Ils oublient couramment les accents, les accords (les pluriels des mots).

Pere de famille...

- Et le deux garçons...
- Parmi les formation reçues...

Puisque le lexique d'usage n'a pas encore été maîtrisé, certains étudiants font recours aux mots de la langue source, difficulté signalée dans *1.2.2 La sélection du vocabulaire*.

- Mas le problème est très grand.

La trace écrite est devenue un problème pour diverses raisons. La première vient de l'hétérogénéité des classes. Parmi les étudiants qu'on rencontre en 1^{ère} année, quelques uns ne comprennent pas le français. D'autres étudiants gardent cependant un niveau tout à fait convenable. Ils comprennent vite les textes et commettent peu de fautes d'orthographe. Entre ces deux extrêmes, le reste de la classe paraît tou aussi hétérogène. Il est difficile de faire travailler toute la classe de la même manière. En echerchant un juste milieu, les plus faibles se sentent vite dépassés et les plus forts paraissent frustrés de ne pouvoir avancer plus vite dans le cours.

Le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que tous les étudiants suivent, qu'aucun ne sente dépassé. Sinon, le rejet vis à vis des matières d'enseignement général ne peut que s'accentuer. Les étudiants incapables de suivre ne peuvent progresser : c'est un échec pour l'enseignant.

1.2.2. L'orthographe française

D'après Catach, « l'orthographe est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) »²⁵. Cette orthographe liée à d'autres sous-systèmes reçoit l'étiquette d'« orthographe grammaticale »

²⁵ N. CATACH (2005), *L'orthographe française*, Armand Colin, 3^e éd., Paris, p. 16.

CHAPITRE II

PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS

2.1 PRODUCTIONS ÉCRITES DES APPRENANTS

Nous avons choisi la 1^{ère} année pour notre étude, puisque c'est le niveau où l'on trouve les étudiants d'origines différentes. Nous considérons que la formation dispensée au cours de cette année est la base des enseignements liés à la filière de français de 1^{ère} année LMD de Djelfa.

Toute attention doit être portée sur la 1^{ère} année, étant donné que les connaissances acquises dans le niveau en référence seront approfondies en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années. Nous avons travaillé sur les copies des étudiants de la 1^{ère} année de 2015 et celles de la 1^{ère} année de 2016 dans le dessein de relever et analyser leurs erreurs.

1. Le corpus :

Ce questionnaire a pour objectif la précision de la situation sociolinguistique des apprenants et puis, il nous permettra de recueillir leurs besoins linguistiques, ce qui nous permettra, par la suite, de vérifier l'origine des difficultés lexicales des apprenants.

Il nous faut donc, identifier leurs erreurs à travers le test de production écrite et cela par le biais d'une enquête réalisée auprès des apprenants.

Nous allons, à présent, faire part du questionnaire soumis aux apprenants. Deux grands axes ont été pris en considération :

Premièrement, il s'agit d'un questionnaire sociologue : qui nous rapporte des informations concernant la profession, la résidence, l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, langue pratiquée à la maison, le milieu le plus fréquenté.

En second, il s'agit d'un questionnaire épilinguistique qui vise à recueillir les besoins et les attentes des apprenants.

2. Le questionnaire :

Age :

Sexe : F M

Profession :

Résidence : Ville Compagne

Le milieu le plus fréquenté : Ville Compagne

Dites pourquoi ?.....

.....

Langue parlée à la maison : Français Arabe parlé

Dites pourquoi.....

.....

Quelle (s) langue (s) parlez- vous le plus souvent dans la rue, à vos camarades, avec vos collègues de travail.

 Français Arabe

Combien d'années de français avez-vous fait ?

.....

A quel niveau estimez-vous être ?

Mauvais Moyen Bon Très bon

Pourquoi êtes-vous inscrit à la filière de français ?

.....

Quels sont vos besoins les plus immédiats ?

.....

.....

A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

.....

Estimez vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important

important

Peu important

peu important

Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Peu aisée

peu aisée

Aisée

Aisée

Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

.....

Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe

Grammaire

Vocabulaire

Autres

Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- Une valorisation professionnelle et sociale ;
- Un développement culturel ;
- Une meilleure communication avec les autres.

A quels facteurs essentiels attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- Aux contacts avec les parents, votre famille ;
- A l'enseignement que vous avez reçu ;
- Aux contacts avec vos amis et vos pairs ;

A la lecture. Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? OUI NON

Dites pourquoi ?.....
.....

Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique Orthographe Grammaire autres

Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique Orthographe Grammaire Autres

Faites une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.1.1 Productions des étudiants de l'année 2016

1. Analyse du questionnaire

Nous allons commencer l'analyse de notre questionnaire par la présentation des résultats de l'enquête dans des tableaux, ces derniers présenteront des statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des apprenants adultes du français langue étrangère.

Nous allons présenter les statistiques de la manière suivante : tableau relatif à l'âge des apprenants formé de deux colonnes : une colonne représente la catégorie d'âge, une autre colonne présente les réponses des apprenants. Le deuxième tableau est relatif à la nationalité des apprenants. Le troisième tableau est relatif au lieu de résidence des apprenants. Un autre tableau représente la langue parlée à la maison par les apprenants.

Aussi un tableau pour le niveau qu'ils estiment avoir (très bon, bon, mauvais, ...).

Les statistiques présentées dans les tableaux :

1.1. Tableau relatif à l'âge des apprenants :

Question : âge	Réponses
22-----25ans	huit 08
26-----30ans	Douze 12
31-----35ans	Dix 10
Plus de 36 ans	Quatre 04
Pas de réponse	Six 06
Total	40

1.2. Tableau relatif à la nationalité des apprenants :

Question : nationalité	Réponses
algérienne	40
Total	40

1.3. Tableau relatif au lieu de résidence :

Question : lieu de résidence	Réponses
Ville	14
Compagne	23
Pas de réponse	3

1.4. Tableau relatif à la langue parlée à la maison :

Question : langue parlée à la maison	Réponses
Arabe parlé	24
Français	6 (mélange arabe/ français).

1.5. Tableau relatif au sexe des apprenants :

Question : sexe	réponses
Féminin	23
Masculin	17
Total	40

1.6. Tableau relatif au niveau des apprenants :

Question : à quel niveau estimez- vous être	Réponses
Nul	04
Mauvais	06
Moyen	16
Bon	03
Très bon	0
Pas de réponse	11

CHAPITRE III

QUELQUES PROBLÈMES, CONSEILS

Nous nous attachons à indiquer quelques problèmes associés aux erreurs de production écrite et proposer des démarches pédagogiques indispensables en classe de langue. Dans le chapitre précédent, nous avons constaté les difficultés suivantes éprouvées par les étudiants de la 1^{ère} année en production écrite :

1. Erreurs de morphologie ;
2. Erreurs de syntaxe ;
3. Erreurs de sémantique ;
4. Erreurs de lexique ;
5. Erreurs d'orthographe.

3.1 ERREURS DE MORPHOLOGIE

Pour les erreurs de morphologie, nous avons affirmé au point 1.2.4 du chapitre I que l'intériorisation de la grammaire est un des objectifs fondamentaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous venons de remarquer au point 2.1.4 *Remarques sur les productions des étudiants* que certaines erreurs de genre comme *un ceinture noir, une pantalon* sont peut-être dues à la morphologie de genre de la langue source de l'étudiant, puisque ces noms en portugais se trouvent respectivement au masculin et au féminin. C'est à l'enseignant de présenter des listes de noms dont le genre se diffère en portugais et en français. Ce qui permettra à l'apprenant lui-même de découvrir d'autres noms qui ne partagent pas le même genre en deux langues.

Pour les erreurs d'utilisation de l'auxiliaire *être* à la place de l'auxiliaire *avoir*, erreurs d'accord entre participe passé/sujet, suppression et addition de lettres de verbes, erreurs d'accord entre sujet/verbe, emploi déformé du participe passé, utilisation de la préposition *à* au lieu de la troisième personne du verbe avoir *a* dues peut-être à des difficultés de conjugaison de verbes, la lecture systématique de la grammaire et la pratique des exercices de rédaction sont indispensables pour franchir cette sorte de difficultés.

Nous pensons que les erreurs comme la confusion entre le possessif *son* et troisième personne du verbe être au pluriel *sont* (erreurs à dominante logogrammique, Grille typologique des erreurs, dans *Orthographe française*)²⁶, confusion de l'article contracté, confusion entre les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs *M. Omar écrit à ces amis* au lieu de *ses amis*) sont dues à la méconnaissance des catégories grammaticales. La confusion de nombre des noms, adjectifs, articles (erreurs à dominante morphogrammique)²⁷ peut être un problème de fautes d'étourderie. Nous écrivons « les formation » et nous oublions le *s* de formation. À cela un seul remède, une relecture attentive de notre texte, en faisant tout particulièrement porter notre attention sur ces accords élémentaires, parfaitement connus de nous, trop peut-être, puisque nous les oublions. Pour éviter cette typologie d'erreurs, les enseignants et les apprenants doivent jouer des rôles déterminants. Du côté des enseignants, c'est à eux de fournir aux apprenants les règles grammaticales. Du côté des apprenants, c'est à eux d'acquérir des connaissances sur la morphologie de la langue étrangère d'une façon implicite d'après Krashen (voir 1.2.4), ainsi qu'apprendre les règles fournies par l'enseignant ou en lisant la grammaire et de bons ouvrages.

3.2 ERREURS DE SYNTAXE

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre I que l'étudiant devant une langue étrangère possède déjà des connaissances sur la grammaire de sa langue source (portugais, voir 1.2.4). Ce qui est à la base de la confusion d'emploi de prépositions, absence des articles, emploi inutile de la préposition *de* et emploi de deux déterminants à la fois (le son) comme nous l'avons souligné au point 2.1.4. Lado cité par Besse et Porquier distingue le transfert positif du transfert négatif ; d'après lui « les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles de leur langue maternelle »²⁸. Ce qui est similaire est facile à apprendre ; ce que Lado appelle « transfert positif »²⁹. Ce qui est différent donne lieu à l'interférence, donc à un transfert négatif, on parle alors des difficultés signalées plus haut. Pour éviter cette sorte d'erreurs, l'enseignant en classe de langue doit proposer des exercices structuraux centrés surtout sur une étude comparative de deux grammaires (langue source et langue cible).

²⁶ N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 283.

²⁷ *Idem.*

²⁸ Cité par H. BESSE et R. PORQUIER, *op. cit.*, p. 201.

²⁹ *Idem*

La démarche consiste alors à partir de structures profondes supposées communes aux deux langues, pour remonter aux structures superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en termes de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues confrontées. Les enseignants de Langue Française et de Pratique de Langue doivent jouer un rôle primordial et indispensable pour éviter ces erreurs, bien qu'apprendre à l'apprenant la communication écrite en langue étrangère soit une affaire, avant tout, de tous les enseignants de cette langue. Les apprenants, eux-mêmes, doivent aussi apprendre les règles de la communication écrite par leurs efforts individuels.

Les erreurs de confusion des pronoms relatifs qui/que, de mauvais emploi des partitifs à la forme négative, de mauvais emploi du sujet, d'utilisation inutile du pronom *y*, d'absence des articles sont peut-être dues aux difficultés d'adaptation au français langue étrangère. Il faut que les apprenants se familiarisent avec cette langue en faisant souvent des lectures pour savoir comment cela se fait. Une activité proposée par les auteurs et par les étudiants eux-mêmes.

3.3 ERREURS DE SÉMANTIQUE

La langue est un produit de l'homme qui vise un objectif central, la communication. Si les étudiants ont des problèmes de communication, ce n'est plus l'influence de la langue source sur la langue cible, mais c'est quelque chose d'assez grave et inquiétante.

Les structures incompréhensibles que nous avons relevées, montrent bien qu'un certain nombre d'étudiants ont des problèmes de tous les niveaux de langage. Nous avons constaté que ces étudiants n'ont pas de notions de base pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.4 ERREURS DE LEXIQUE

Nous l'avons souligné dans le chapitre précédent que l'utilisation de mots de la langue d'origine et leur transformation montrent que le lexique d'usage n'est pas suffisamment mémorisé.

Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot). En langue maternelle, ce sont ces indices

formels qui déclenchent dans un premier temps le processus d'acquisition des mots ; chez l'enfant, ces indices véhiculés par les mots sont de type perceptuel ; chez l'adulte, progressivement, les réseaux mentaux tendent à se former à partir d'indices sémantiques. L'apprenant qui écrit *la corde s'est rompé, après le voleur commence pour agredir la dame*, a déjà l'aspect sémantique du contenu qu'il veut transmettre, mais il n'a pas encore acquis l'aspect formel. Lorsqu'un certain nombre de mots sont déjà entreposés dans la mémoire à long terme et organisés en réseaux formels et sémantiques, l'apprenant intègre les mots nouveaux en établissant des liens entre eux et les connaissances déjà acquises en langue source et cible. Selon Treville et Duquette : «l'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique : si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire ; s'il y a association, le mot nouveau s'intègre dans des types de réseaux divers : syntagmatiques, paradigmatisques, etc.»³⁰.

Le mot *chien*, par exemple, va entrer en relation paradigmatisque avec *chat, oiseau, cheval*, etc ; en relation syntagmatique avec *aboyer, mordre*, etc. ; en relation hyponymique avec *animal, canidés*, etc. et en relation conceptuelle avec *gardien, police, chasse*, etc.

D'après Treville et Duquette : «l'aptitude de mémoriser et à produire un lexème de façon appropriée se développe graduellement allant de la reconnaissance vague à la reconnaissance juste et de la définition vague à la définition juste»³¹. On peut donc affirmer que le «dictionnaire» de l'apprenant est une construction instable qui se développe en se transformant tout au long d'un continuum entre l'aptitude à reconnaître un mot qu'on entend ou qu'on lit (l'aptitude à lui donner un sens) et l'aptitude à l'activer automatiquement pour le produire oralement ou par écrit.

Du point de vue pédagogique, il faut enseigner à apprendre les vocabulaires. Voilà l'opinion de McCarty cité par Bogaards : «parmi les questions les plus difficiles à résoudre pour l'enseignement du vocabulaire, on peut relever : quelle quantité de vocabulaire faut-il introduire ? Combien de fois faut-il le répéter ? Quelles sont les meilleures tactiques pour consigner en mémoire de nouveaux mots ? Quand peut-on dire que de nouveaux vocabulaires sont appris ?»³². Dans le contexte de l'élargissement de connaissances lexicales en L1 Graves cité par Bogaards³³ présente les trois objectifs suivants :

1. apprendre les mots ;
2. apprendre à apprendre les mots ;
3. apprendre des faits sur les mots.

³⁰ M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE, *op. cit.*, p. 57.

³¹ Idem.

³² Cité par P. BOGAARDS, *op. cit.* p. 162.

³³ Idem.

Ce triple objectif peut être transposé dans l'apprentissage des langues étrangères. Comme on le voit, il est formulé en termes d'apprentissage, ce qui nous rappelle utilement que l'acquisition du lexique est avant tout l'affaire des apprenants et que le rôle des enseignants doit être déduit de leurs besoins.

Parmi les tâches impliquées par le premier objectif cité par Graves, apprendre les mots, cet auteur compte :

a) l'apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus ; ici, Graves parle de la polysémie de mots ; l'apprenant peut attacher un seul sens à un mot, ce qui peut poser des problèmes lorsque ce mot est employé dans des contextes différents ; voilà pourquoi l'enseignement/apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus est nécessaire ;

b) l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus ; l'auteur parle, ici, des relations de sens ; puisque l'apprenant connaît un nombre important de synonymes, il évitera l'emploi répétitif de mots ; ce phénomène a été signalé par les étudiants enquêtés ;

c) l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux (la tâche difficile) ; il s'agit d'élargissement du répertoire lexical et sémantique, ce qui permet bien d'éviter l'emploi de mots de la langue source ;

d) le transfert des mots de l'usage réceptif à l'emploi productif ; on conseille la pratique de la lecture pour l'acquisition de ce savoir-faire.

Les tâches concernant le second objectif, apprendre à apprendre, incluent :

a) l'utilisation de diverses sources d'informations : contexte, parties analysables de mots, ouvrages de référence ; les grammaires, les dictionnaires et les bons ouvrages constituent des outils pour apprendre à apprendre ;

b) mise au point de techniques pour traiter les mots inconnus. La lecture de textes de typologies différentes en classe et dans des situations authentiques aboutit à l'acquisition du vocabulaire.

Pour le troisième objectif, apprendre des faits sur les mots, les apprenants doivent se rendre compte :

a) de ce que connaître un mot veut dire ; il faut que l'apprenant sache que connaître un mot, c'est savoir s'en servir, c'est-à-dire connaître son emploi ;

b) du fait que les sens varient et comment ils varient ; la polysémie de mots est un phénomène incontournable et le sens varie en fonction du contexte ; le sens du mot, c'est son usage ;

c) des mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots ; la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie expliquent les mécanismes de relations de sens ;

d) des mécanismes qui président à l'emploi figuratif des mots. A part l'emploi propre des mots, on trouve la connotation qui caractérise un texte littéraire ; les étudiants sont censés connaître les mécanismes qui président à cet emploi de mots.

Toute cette énumération montre très clairement que l'apprentissage du vocabulaire ne peut pas être réduit et ne devrait jamais se réduire à un simple apprentissage de mots nouveaux. La façon dont Graves pose les objectifs semble, en effet, bien plus adéquate que les nombreuses approches qui cherchent surtout à établir le nombre de mots à apprendre. Une attitude extrême relativement à l'apprentissage du vocabulaire est celle de «l'approche naturelle» conçue par Terrell et Krashen, soulignée au point 1.2.2, qui consiste à penser que le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient. La position inverse consiste à croire à l'apprentissage conscient et laborieux, en salle de classe ou individuellement, et à la nécessité d'élaborer un programme destiné à développer systématiquement la compétence lexicale en observant les mots dans leurs divers contextes et dans leurs réseaux morphologiques et sémantiques. Ces deux approches sont valables, étant donné que l'apprentissage du vocabulaire peut être conscient ou inconscient.

Le savoir-faire (l'aptitude à utiliser les mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale. «Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance, c'est-à-dire que son enseignement doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé) et une dimension «stratégique» (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et objectifs motivants »³⁴.

³⁴ M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE, *op. cit.*, p. 97.

3.5 ERREURS D'ORTHOGRAPHE

L'orthographe française est complexe, contrairement à celle du portugais. Ce qui a été souligné par Grevisse cité par Dupriez : « Notre orthographe est donc difficile, elle est savante, trop savante. Que ne s'est-elle libérée, comme l'a su faire, celle des Italiens, des Espagnols ou des Portugais, de certaines servitudes étymologiques, qui l'empêchent si fâcheusement de se mieux conformer à la prononciation [...] Une réforme progressive et raisonnable se fera peut-être ». L'un des buts des rectifications orthographiques est de supprimer des difficultés rencontrées par les non natifs qui apprennent le français.

L'orthographe ne s'apprend pas d'un jour à l'autre. Il faut du temps pour la mémorisation de l'orthographe d'usage. C'est pourquoi tout apprenant de français langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage, toutefois les enseignants de Langue Française et de Pratique de Langue doivent souvent corriger les erreurs pour permettre la progression des étudiants. Nous l'avons signalé au point 1.2.1 que dans les productions des étudiants, certaines erreurs ne sont pas corrigées.

L'utilisation incorrecte des accents, utilisation inutile des accents, absence des accents (erreurs à dominante phonogrammique)³⁵, absence de l'apostrophe (erreurs à dominante idéogrammique), difficultés d'emploi de consonnes doubles, utilisation inutile de consonnes doubles, suppression, addition et substitution de lettres sont des erreurs fréquentes des étudiants du français langue étrangère. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre I, les erreurs à dominante idéogrammique peuvent altérer ou pas la valeur phonique. La complexité du système graphique du français peut être la cause de ces erreurs d'orthographe. Les trois objectifs exposés par Graves sont valables pour l'apprentissage orthographique des unités lexicales. Signalons que, d'une façon générale, la consultation d'un mot dans un dictionnaire, permet la mémorisation de son contenu graphique. Pour les fautes d'étourderie, nous insistons sur les conseils apportés sur les erreurs de morphologie.

³⁵ M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE, *op. cit.*, p. 97.

CONCLUSIONS

La production écrite est une activité complexe qui comporte les dimensions lexicale, morphologique, syntaxique et sémantique. Les erreurs de production écrite que nous avons relevées montrent clairement la complexité de cette tâche pour l'apprenant de langue étrangère, étant donné que ce domaine implique de multiples compétences.

Nous avons signalé que l'apprenant maîtrise cette forme de communication graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et la somme de différentes étapes de cette activité, développera sa compétence à l'écrit.

Les erreurs commises par les apprenants en production écrite sont liées :

- au lexique ;
- à la syntaxe ;
- à la morphologie ;
- à la sémantique ;
- à l'orthographe.

Après avoir analysé la typologie des erreurs commises, nous avons conclu que ces erreurs sont dues :

- à l'origine sociale, à l'origine culturelle et à la langue source de l'étudiant ;
- à la particularité des plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique de la langue cible ;
- à la mémorisation insuffisante du lexique d'usage ;
- à la complexité de l'orthographe française ;
- à des difficultés d'adaptation à la syntaxe de la langue étrangère ;
- à la méconnaissance de certaines catégories grammaticales ;
- à l'absence de pratiques de lectures ;
- à l'absence d'exercices pratiques de l'écriture.

Pour améliorer les productions des étudiants, nous conseillons les pratiques suivantes :

- il faut réaliser des exercices de lecture de textes en classe ;
réaliser d'exercices pratiques de l'écriture variée ;
- développer la capacité de lecture, chez l'étudiant en situations authentiques ;
- regarder de plus en plus les chaînes françaises ;
- respecter les étapes de la production écrite ;
- les fautes d'orthographe doivent être corrigées par l'enseignant.

Les structures incompréhensibles n'ont rien à voir avec la complexité de la tâche écrite ni avec la langue source de l'apprenant, mais il s'agit des difficultés communicatives. L'enseignant devant ce problème n'a rien à faire, puisque ce comportement de l'étudiant en situation de production écrite témoigne des stratégies dysfonctionnelles de communication.

La complexité de l'orthographe française est souvent soulignée par les auteurs, d'où les difficultés des étudiants dans ce domaine graphique. Nous devons accepter l'erreur, car c'est un signe de progrès. Au fur et à mesure qu'elle se présente, nous cherchons la cause afin de proposer des méthodologies d'enseignement/apprentissage les plus efficaces qui feront face à ce phénomène. Les programmes de Langue et de Pratique doivent être conçus en fonction des compétences de communication à acquérir en FLE.

Nous avons affirmé qu'aucun individu ne peut maîtriser intégralement l'étendue du vocabulaire d'une langue, mais nous devons conclure que l'acquisition du lexique peut être inconsciente ou consciente. Il s'acquiert soit par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, soit par l'apprentissage laborieux en classe.

La grammaire peut aussi être acquise de façon implicite ou apprise à travers les règles fournies par l'enseignant. On parle d'un côté du processus subconscient et d'autre côté du processus conscient.

La révision est très importante dans le processus de production écrite, étant donné que cette étape permet à l'étudiant de corriger et revoir son écriture.

L'existence d'une langue première est souvent considérée comme un inconvénient, ce qui amène les auteurs à affirmer qu'apprendre une langue étrangère revient essentiellement à désapprendre la langue source.

En résumé, vouloir ou pas les erreurs font partie du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Et la qualité de l'écriture est un processus dynamique, progressif qui s'effectue au fil du temps.

« Il convient ici d'être persuadé qu'écrire n'a rien d'une activité mystérieuse, mais est simplement un moyen de communiquer avec des mots que nous comprenons, que nous lisons chaque jour, dont nous connaissons bien la physionomie »³⁶. Il semble évident de partager cette affirmation de Burfin, vu que lorsqu'on écrit, on cherche les mots dont on maîtrise la graphie. A ce propos, le rédacteur est censé remplacer un mot dont il hésite la graphie par un synonyme bien connu plutôt que commettre une erreur d'orthographe.

Bien que l'insuffisance d'ouvrages liés à l'écrit et didactique de FLE à la bibliothèque ait été un des obstacles rencontrés pour mener ce travail à son terme, la langue était notre principale difficulté éprouvée en tant qu'étudiant étranger. Notre recherche au niveau de l'écrit ne s'achève pas là, nous manifestons notre désir de l'approfondir, s'agissant d'une activité indispensable pour les enseignants et les futurs enseignants de FLE.

³⁶ R. BURFIN (1991), *Français pour tous, écrire sans fautes*, Chronique sociale, Lyon, p. 13.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1999), *Linguistique textuelle. De genres de discours aux textes*, Editions Nathan, Paris, 208 p.
- AKMOUN, Houda (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification* in *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.
- AKYÜZ, Anne et al (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*, Hachette, Paris, 128 p.
- AKYÜZ, Anne et al (2006), *Les exercices de grammaire*, Hachette, Paris, 192 p.
- ANIS, Jacques, CHISS, Jean-Louis et PUECH, Christian (1988), *L'écriture, théories et descriptions*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 254 p.
- ARENILLA-BEROS, Aline (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris, 80 p.
- Cuq, Jean-Pierre (dir). 2003. *dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale, coll. Asdifle.
- Dubois, J. et al. 1994. *dictionnaire linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- ARRIVE, Michel (1993), *Réformer l'orthographe ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 240 p.
- BERLION, Daniel (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris, 176 p.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris, 286 p.
- BLANC-RAVOTTO, Mireille (2005), *L'expression orale et écrite en français*, Ellipses Editions Marketing, Paris, 208 p.
- BOGAARDS, Paul (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris, 255 p.
- BONNAMOUR, Jean-Yves (1997), *Guide pratique de l'écrit*, Chronique Sociale, Lyon, 196 p.
- BOULARES, Michèle et GRAND-CLEMENT, Odile (2004), *Conjugaison progressive du français, avec 400 exercices*, CLE International, Paris, 223 p.

- BURFIN, Régine (1991), *Français pour tous, écrire sans fautes*, Chronique sociale, Lyon, 245 p.
- CAPUT, Jean-Pol (1991), *Guide d'expression écrite*, Hachette, Paris, 256 p.
- CATACH, Nina (1991), *L'orthographe en débat*, Editions Nathan, Paris, 304 p.
- CATACH, Nina (2005), *L'orthographe française*, Armand Colin, 3^e éd., Paris, 327 p.
- CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris, 150 p.
- COURBERAND, Maryz (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, 80 p.
- CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 128 p.
- DELATOUR, Y. et al (2004), *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, Paris, 370 p.
- DELAVEAU, Annie (2001), *Syntaxe, la phrase et la subordination*, Armand Colin, Paris, 192 p.
- DESQ, Monique (1999), *Écrire* : < <http://www.ac-monpellier.fr> >
- DI GIURA, Marcella Beacco, TREVISI, Sandra et DELAISNE, Pierre (1998), *Café Crème, Méthode de Français, cahiers d'exercices niveau II*, Hachette, Paris, 127 p.
- Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 329.
- DOURNON, Jean-Yves (1998), *L'orthographe en 10 leçons et tout pour déjouer les pièges du français*, Minerva, Suisse, 220 p.
- DUPRIEZ, Dominique (2009), *La nouvelle orthographe en pratique*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 240 p.
- ESPERET, Eric (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-monpellier.fr>>
- FREI, Henri (1929), *Grammaire des fautes, Thèse de doctorat*, Ennoia, Genève, 403 p.
- FRIPIAT, Bernard (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, 144 p.
- GABAY, Michèle (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, 416 p.
- GALISSON, Robert (1983), *Des mots pour communiquer*, CLE International, Paris, 160 p.
- GATE, Jean-Pierre (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, 192 p.
- GEY, Michel (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Editions Nathan, Paris, 176 p.

GIRARDET, Jacky et CRIDLIG, Jean-Marie (1991), *Panorama, Méthode de Français, cahier d'exercices, niveau II*, CLE International, 128 p.

GODARD, Emmanuel et al (2006), *Les clés du nouveau DELF, tout pour réussir le DELF nouvelle formule B1, Cadre européen commun de référence*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), Grenoble, 158 p.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.

- GOMEZ, Nieves et TOMÉ, Mario (2004), *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE* : <<http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>
- GRAVES, Michael (1987), *Vocabulary learning and instruction in E.Z. Rothkopf, Review of Research in Education* n°13, 49-89.
- GREVISSE, Maurice (1948), *Code de l'orthographe française*, Baude, Paris, Bruxelles.
- GREVISSE, Maurice (1995), *Quelle préposition ?*, De Boeck et Lacier, Bruxelles, 104 p.
- HEU, Elodie et MABILAT, Jean-Jacques (2006), *Edito, Méthode de Français, niveau B2 du CECR*, Les Editions Didier, Paris, 224 p.
- IJAZ, IHzz (1986), *Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language, Language learning* n° 36, 401-451.
- KAHN, Gisèle (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 192 p.
- KAVIAN, Eva (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 144 p.
- KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 218 p.
- KRASHEN, Stephen et TERRELL, Tracy (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Prentice-Hall International, London, 191 p.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Mi, 141 p.
- LEBLANC, Benoît (1997), *Gérer son vocabulaire, comment résoudre les principales difficultés lexicologiques du français*, Les Editions SMG, Trois Rivières, 188 p.
- MAINGUENAU, Dominique (1994), *Syntaxe du français*, Hachette, Paris, 160 p.
- MARTIN, Michel (1995), *Jeux pour écrire*, Hachette, Paris, 256 p.
- MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 160 p.
- MASSON, Michel (1991), *L'orthographe: guide pratique de la réforme*, Le Seuil, Paris 184 p.
- MCCARTHY, Michael (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 173 p.
- MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, 179 p.
- MONTElh, Bernard et DEVOUGE, Marie (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris, 420 p.
- MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, 80 p.
- MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Mieux rédiger*, Hatier, Paris, 80 p.

- MULLER, Romain (2008), *La nouvelle orthographe* :
<<http://www.nouvelleorthographe.info>>
- PENDANX, Michèle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 192 p.
- PERY-WOODLEY, Marie-Paule (1993), *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 208 p.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Editions Nathan, Paris, 26 p.
- PIERRON, Odile et Catherine (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris, 310 p.
- POISSON-QUINTON, Sylvie, MIMRAN, Reine et COADIC, Michèle (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE International, Paris, 434 p.
- Programmes d'études en FL2* (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca>>
- REUTER, Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris, 184 p.
- ROBERT, Jean-Michel (2002), *Difficultés du français : Des clés pratiques pour éviter et expliquer les pièges du français*, Hachette, Paris, 96 p.
- SARTOUT, Colette (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris, 96 p.
- SAUSSURE, Ferdinand (1962), *Cours de linguistique générale*, Editions Payot, Paris, 520 p.
- SCHULER, Eric (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrama, Levallois-Perret, 176 p.
- SIMONET, Renée et MARRET, Annick (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*, Editions d'Organisation, Paris, 328 p.
- SPICHER, Anne (2006), *Savoir rédiger*, Ellipses Edition Marketing, Paris, 256 p.
- TERS, François, MAYER, Georges et REICHENBACH, Dani el (1988), *L'échelle Dubois-Buyse*, Editions OCDL, Paris.
- TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 191 p.
- VAN DEN AVENNE, Cécile (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, Levallois-Perret, 150 p.
- VAN DEN AVENNE, Cécile (2009), *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret, 160 p.
- VIGNER, Gérard (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, 128 p.
- WARNANT, Léon (2006), *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
Dédices.....	2
INTRODUCTION.....	3
0.1 Justification du choix de sujet.....	3
0.2 Problématique.....	4
0.3 Les hypothèses.....	5
0.4 Objectifs du travail.....	5
0.5 Méthodologie.....	6
0.6 Plan du travail.....	7
CHAPITRE I	
ÉTATS DES RECHERCHES SUR LA QUESTION.....	8
Définitions.....	8
1.1 Le lexique.....	8
1.1.1 Que signifie le terme lexème.....	9
1.1.2 Que signifie l'unité lexicale (lexie).....	9
1.1.3 Les monèmes lexicaux.....	9
1.1.4 Les monèmes grammaticaux.....	10
L'interférence.....	11
1.1 L'emprunt.....	11
1.2 Le calque.....	12
1.3 Apprentissage d'une langue étrangère.....	12
1.4 .1 L1 langue source(langue maternelle).....	14

1.4.2. L2 langue cible.....	15
1.4.3. Langue étrangère et langue seconde.....	15
1.4.4. L.V.1 langue vivante1 (1 ere langue étrangère étudiée).....	17
2)-Caractérisation de la notion d'erreur lexicale	17
2.1.Définition de l'erreur.....	17
 L'écriture	18
1.1 L'ÉCRITURE CHEZ L'APPRENANT.....	20
1.2. Les erreurs d'orthographe.....	21
1.3. L'orthographe française.....	22

CHAPITRE II

PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS.....	23
1.Le corpus.....	23
2 . Le questionnaire.....	24
3. Productions des étudiants de l'année 2016.....	28
3.1 . Analyse du questionnaire.....	28
Les statistiques présentées dans les tableaux	29
2.1.Tableau relatif à l'âge des apprenants	29
2.2.Tableau relatif à la nationalité des apprenants	29
2.3.Tableau relatif au lieu de résidence.....	30
2.4.Tableau relatif à la langue parlée à la maison.....	30
2.5.Tableau relatif au sexe des apprenants.....	30
2.6.Tableau relatif au niveau des apprenants	31

CHAPITRE III

QUELQUES PROBLÈMES, CONSEILS	32
3.1 Erreurs de morphologie.....	32
3.2 Erreurs de syntaxe	33
3.3 Erreurs de sémantique	34
3.4 Erreurs de lexique	34
3.5 Erreurs d'orthographe	38
CONCLUSIONS	39
BIBLIOGRAPHIE.....	42
ANNEXES.....	50
Annexe1.....	50
Annexe2.....	54
TABLE DES MATIÈRES	47

ANNEXES

Annexe 1

1. Le questionnaire :

Age : 35 ans

Sexe : F M

Profession : chômeur

Résidence : Ville Compagne

Le milieu le plus fréquenté : Ville Compagne

Dites pourquoi ? Rien

Langue parlée à la maison : Français Arabe parlé

Dites pourquoi nous sommes des arabes

Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus souvent dans la rue, à vos camarades, avec vos collègues de travail.

Français Arabe

Combien d'années de français avez-vous fait ?

5 ans

A quel niveau estimez-vous être ?

Mauvais Moyen Bon Très bon

Pourquoi êtes-vous inscrit à la filière de français ?

J'aime la langue française

Quels sont vos besoins les plus immédiats ?

Travailler

A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

5 ans

Estimez vous qu'il est important de bien

Parler ? Ecrire ?
Important important
Peu important peu important

Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ? A l'écrit ?
Peu aisée peu aisée
Aisée Aisée

Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

A l'orale ? A l'écrit ?

Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

En français

Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe Grammaire Vocabulaire Autres

Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- Une valorisation professionnelle et sociale ;
- Un développement culturel ;
- Une meilleure communication avec les autres.

A quels facteurs essentiels attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- Aux contacts avec les parents, votre famille ;
- A l'enseignement que vous avez reçu ;
- Aux contacts avec vos amis et vos pairs ;

A la lecture. Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? OUI NON

Dites pourquoi ? *J'ai pas le bagage*

Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique Orthographe Grammaire autres

Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique Orthographe Grammaire Autres

Faites une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

J'ai opté pour l'enseignement parce
que le dimanche au quel je
vais travailler plus tard, et comme
étant toujours mon point faible.
J'aimerais bien aider les élèves à
améliorer leurs niveaux en français.

Annexe 2

1. Le questionnaire :

Age : 30 ans

Sexe : F M

Profession : sans travail

Résidence : Ville Compagne

Le milieu le plus fréquenté : Ville Compagne

Dites pourquoi ? je suis née en ville

Langue parlée à la maison : Français Arabe parlé

Dites pourquoi C'est la langue maternelle

Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus souvent dans la rue, à vos camarades, avec vos collègues de travail.

Français Arabe

Combien d'années de français avez-vous fait ?

8 ans

A quel niveau estimez-vous être ?

Mauvais Moyen Bon Très bon

Pourquoi êtes-vous inscrit à la filière de français ?

Parce que j'aime le français

Quels sont vos besoins les plus immédiats ?

Le travail

A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

plus 10 ans

Estimez vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important

important

Peu important

peu important

Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Peu aisée

peu aisée

Aisée

Aisée

Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

en arabe

Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe

Grammaire

Vocabulaire

Autres

Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

• Une valorisation professionnelle et sociale ;

• Un développement culturel ;

• Une meilleure communication avec les autres.

A quels facteurs essentiels attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- Aux contacts avec les parents, votre famille ;
- A l'enseignement que vous avez reçu ;
- Aux contacts avec vos amis et vos pairs ;

A la lecture. Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? OUI NON

Dites pourquoi ? *Parce que ça revient à plusieurs facteurs, le lexique du français est très difficile.*

Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique Orthographe Grammaire autres

Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique Orthographe Grammaire Autres

Faites une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

L'éducation en Algérie est de pire en
pire et ça revient à la mauvaise
gestion de la maison à la rue à
l'école, -chaque un ne assume pas
son rôle bien comme il faut.

Estimez vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important

important

Peu important

peu important

Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Peu aisée

peu aisée

Aisée

Aisée

Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

L'arabe

Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe

Grammaire

Vocabulaire

Autres

Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- Une valorisation professionnelle et sociale ;
- Un développement culturel ;
- Une meilleure communication avec les autres.

Résumé

Cette recherche est une étude relative au domaine des sciences du langage, elle vise les erreurs, les compétences des enseignants concernant la préparation et l'évaluation, et la gestion de la classe dans le but décrire cette réalité de connaît des résultats faibles. Ce qui est amer, cette étude ne prétend pas résoudre le problème qui est complexe de tous ses côtés, mais elle s'intéresse à la rédaction de production écrite surtout. Cette étude est comporte trois chapitres: Dans le chapitre I, nous apportons la définition de la production écrite, ainsi que les éléments théoriques liés à cette activité en nous appuyant sur les contributions données par certains auteurs.

Dans le chapitre II, nous avons relevé la typologie des erreurs et les réponses des étudiants. Nous avons fait nos remarques sur les données recueillies, ainsi qu'une étude comparative liée au travail du terrain.

Dans le chapitre III, nous présentons des conseils pour améliorer les productions des étudiants.

Enfin l'étude se termine par des suggestions qui serviront d'aide pour arriver à des solutions pour remédier au problème que connaît le français dans la rédaction de production écrite chez nos étudiants.

تلخيص

ان في تعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية حاليا، لا تعتبر القواعد كفاءة بل وسيلة لغوية للتعبير بطريقة صحيحة والملاحظ ان عددا كبيرا من المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في التحصيل اللغوي عندما يتعلق الأمر بالتعبير الكتابي والذي يستند فيه التلاحم على المعرفة الأزمنة لقواعد اللغة.

فهذا البحث يكتسي أهمية بالغة كونه يتطرق إلى موضوع التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لما ينطوي عليه من بعد حضاري ولما له من أهمية بالغة، فالبحث يحاول معالجة صعوبة تحرير التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لدى طلبة الجامعة. بحثنا ينقسم الى ثلاثة فصول:

في الفصل الأول نقدم تعريفا لمفهوم للتعبير الكتابي كما نحاول تقديم بعض النظريات والمساهمات المقدمة من طرف الباحثين.

وفي الفصل الثاني نحاول ان نبين أنواع الأخطاء وأجوبة الطلبة، ونضع بعض الملاحظات حسب المعطيات الموجودة وكذلك دراسة ميدانية.

أما في الفصل الثالث نقدم بعض النصائح لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلبة.

في الأخير نقدم بعض الاقتراحات التي يمكن لها ان تعالج المشكل الذي تعرفه اللغة الفرنسية وهو التعبير الكتابي لدى طلابنا.

