

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION :

TITRE

**LE CHOIX INAPPROPRIÉ DES MOTS DANS LA
PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANTS EN FLE :
Cas des élèves de 2ème année secondaire
Lycée Larbi Ben M'Hidi– Biskra**

Directeur de recherche :

Mme. Nawel Hamel

Présenté et soutenu par :

Mme. Mechraoui Lemia

**Année universitaire
2014 / 2015**

Dédicace

Je dédie ce travail de recherche à :

Mes parents pour tout ce qu'ils m'ont donné et que j'aurais tant aimé leur rendre : ma chère mère qui s'inquiète tout le temps pour moi, mon cher père qui a veillé au succès de mes études.

A mon mari Fethi Lammari qui m'a encouragée jusqu'au bout.

A mes frères et mes sœurs : Salah, Sabrina, Hind, Nadia, Houria, Ahmed, Mebarka, Rachid et hammadi.

A mes jolies : Ines, Imen, Hajer, Nahla, Mina, Halima, Hanane et manel.

A mes beaux garçons : Mohamed yazid, Mosatafa et chamsou.

A mes collègues de promotion : Fatima, Radhia, Manel, Hafida, Ikram.

A tous les étudiants de la promotion 2015.

Ainsi qu'à mes meilleur amies Manel fadel et Radhia Ghamri, qui ont toujours été là pour me soutenir et pour me motiver quand j'en avais vraiment besoin.

A toute personne ayant une place dans mon cœur.

Remerciements

*Je me dois de remercier Allah
pour la volonté et le courage qu'il m'a donné pour l'achèvement de
ce travail.*

*Je remercie mon directeur de recherche Mme. Nawel Hamel pour
avoir accepté d'encadrer ce mémoire, ainsi que pour ses conseils,
ses encouragements et surtout pour ses orientations.*

*Un grand merci, va pour mon frère : le D. Salah Eddine Mechraoui
qui m'a offert une aide très précieuse et qui m'a assisté avec une
très grande générosité pour avancer dans ma recherche.*

*Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté
d'évaluer ce travail de recherche.*

*Enfin, je remercie toute personne ayant contribué de près ou de loin
à la réalisation de ce travail, en particulier l'enseignante qui m'a
ouvert les portes de ses classes Melle. Youssra Biskri. Sans oublié
le Dr. Salim Khider et Lahcen Lammari.*

Table des matières

RESUME	3
INTRODUCTION GENERALE	4
CHAPITRE I : LA PRODUCTION ECRITE ET LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.....	8
INTRODUCTION.....	9
1. LA MAITRISE DE LA LANGUE.....	9
1.1. Le projet pédagogique	10
1.2. Savoir lire, écrire et parler	11
2. LES NORMES REGISSANT LA LANGUE	12
2.1. L'orthographe.....	12
2.2. La grammaire	12
2.3. Le vocabulaire	13
2.4. La conjugaison	14
3. LA PRODUCTION ECRITE.....	14
3.1. Qu'est-ce qu'exprime :.....	15
3.2. Qu'est-ce qu'écrire ?	16
3.3. Place de l'écrit.....	18
3.4. Qu'est-ce que produire un texte ?.....	18
4. LA COMPETENCE DE COMMUNICATION	20
4.1. Qu'est-ce que la communication ?	21
4.2. La communication écrite	23
4.3. Fonction de la communication écrite :	24
4.4. Eléments de la communication écrite :.....	24
CONCLUSION.....	26
CHAPITRE II : FAUTES DE LANGUES ET INTERFERENCES.....	27
INTRODUCTION.....	28
1. LES FAUTES DE LANGUE	28
1.1. Les fautes d'orthographe.....	28
1.2. Les fautes courantes de langue	31
1.3. Fautes sur l'usage.....	33

1.4. Fautes sur le sens des mots.....	34
2. L'INTERFERENCE LINGUISTIQUE.....	34
2.1. Définition de l'interférence linguistique	34
2.2. Les types d'interférences.....	36
3. LE CHOIX INAPPROPRIE DES MOTS.....	37
3.1. Précision du vocabulaire.....	37
3.2. Les registres de langue	37
4. L'IMPACT DU BILINGUISME SUR LA PRODUCTION ECRITE.	38
4.1. Le changement de langue d'écriture.....	39
4.2. Changement de langue et interférence	40
5. L'ORDRE DES MOTS	41
CONCLUSION.....	41
CHAPITRE III. ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES.....	42
INTRODUCTION.....	43
1. CONTEXTUALISATION DU CORPUS.....	43
1.1. Le terrain	43
1.2. Le public visé	44
1.3. L'enseignante	44
1.4. Description de la classe	45
1.5. Choix du corpus.....	46
1.6. Méthode de travail.....	46
2. RESULTATS, ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES TESTS.....	49
2.1. Respect des consignes	49
2.2. Qualification générale de la production écrite des apprenants	51
2.3. Quantification générale des fautes des apprenants	52
2.4. Qualification et analyse des fautes des apprenants.....	52
2.5. Analyse et discussion générale.....	55
3. CONCLUSION.....	62
CONCLUSION GENERALE	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	66

Résumé

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise de la compétence qui est "*la communication écrite*". C'est une activité évaluative qui relève toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, le long de son parcours scolaire ou pédagogique. Mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent la vie de l'apprenant et surtout l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société.

Nous avons porté notre étude sur un échantillon d'apprenants de la 2ème année secondaire du lycée "*Larbi Ben M'Hidi- Biskra*", tout en prenant en considération le niveau générale des élèves à ce stade d'apprentissage. Au cours de la production écrite, on est arrivé à noter que : les apprenants du "*lycée Larbi Ben M'Hidi*" en 2eme année trouvent plusieurs difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité et leur manque d'expérience, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Néanmoins, ces apprenants testés manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence après des sciences de travail préalable à la production écrite (des échanges, des textes lu, ...etc.). Cette méthodologie peut être parmi des facteurs à considéré comme élément maitre à la réussite de l'apprenant à communiquer en écrit correctement.

Introduction Générale

Qui parmi nous un jour n'a pas utilisé l'expression : «j'ai le mot sur le bout de ma langue mais il m'échappe ! » ; tous sans doute alors, nous avons tous vécu une situation de difficultés écrite ou orale. Dans certains cas, les difficultés écrite ou orale sont liées directement au choix inapproprié des mots.

Ce problème a généralement un impact sur la production écrite de l'apprenant et se traduit par une faible capacité à produire ses phrases, par des phrases souvent imprécises.

D'après Jean Cocteau, *"écrire est un acte d'amour, s'il ne l'est pas, il n'est qu'écriture"*. Alors, pour écrire nous devons aimer cet acte, ensuite nous devons avoir les capacités intellectuelles pour le faire afin de s'exprimer correctement.

En effet, la production écrite est une des compétences importantes et nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. D'abord, parce que c'est une manière de communication efficace en l'absence de la parole. D'autre part, à travers elle, les étudiants peuvent évaluer eux-mêmes leur niveau de FLE. Alors, c'est dans la production écrite que se manifestent les connaissances linguistiques, culturelles et textuelles.

En réalité, pour la plupart des apprenants de LE, l'apprentissage de la production écrite est une grande difficulté. Et les enseignants pourraient bien reconnaître cette difficulté et mettre le doigt sur l'importance de la compétence de la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères.

Le travail de la production écrite est souvent mal vécu par les apprenants. Généralement, ils font part de leurs difficultés en disant qu'ils n'ont pas d'idées, que c'est long, ou même que c'est ennuyeux de réfléchir afin de trouver leurs formulations. Il nous est arrivé, en classes, de nous retrouver face à deux types de comportement évocateurs : l'apprenant bloqué, refusant même de tenir son stylo ou celui qui remplit sa page d'un flot de mots inappropriés et des phrases désorganisées. Pour eux, pourvu qu'ils finissent au plus vite possible et qu'on les laisse faire autre chose. Il est facile de prétendre qu'ils n'ont presque rien acquis dans les classes antérieures. On estime qu'ils font une utilisation inappropriée de ces acquisitions et qu'ils n'ont pas encore construit une méthodologie pour organiser leurs idées bien qu'ils soient inventifs.

D'après les chercheurs, à la lecture des premiers travaux d'écriture réalisés par des apprenants lors d'un test de diagnostic, les difficultés étaient véritablement observables. Leur

ampleur était telle ; absence de relecture efficace, pas d'utilisation de brouillon, compétences orthographiques et grammaticales insuffisantes, problème de lecture de consigne, ...etc. ; que la tâche pour y remédier semblait très difficile. Les obstacles étaient tellement multiples et variés que les chercheurs ne savaient par où commencer.

À partir des problèmes cités ci-dessus, nous allons mener notre travail intitulée **“le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE, Cas des élèves de 2ème année secondaire du lycée Larbi Ben M’Hidi– Biskra”**. Afin d’identifier les difficultés du choix des mots des élèves en FLE. Ensuite, identifier et analyser leurs causes. Enfin, faire quelques propositions pédagogiques pour que l’enseignement / apprentissage de FLE soit le plus efficace possible. Pour cela une question principale s’impose : «Quelles sont les difficultés qui mènent à des choix inappropriés des mots dans la production écrite rencontrées par les élèves en FLE ? ».

Afin de répondre à cette question, il y a une multitude d’hypothèses. Dans ce travail, nous avons élaboré deux hypothèses liées directement au parcours pédagogique de l’apprenant :

- 1- Il ne possède pas le bagage linguistique nécessaire pour réussir sa production écrite. Ceci se traduit par un choix inapproprié des mots lors de la production écrite.
- 2- Le manque du savoir et le savoir-écrire chez l’apprenant pour produire des textes de bonne qualité, ceci est due à l’absence des connaissances pratiques sur les stratégies d’écriture mises en œuvre pour gérer les processus rédactionnel.

L’objectif principal de notre travail va être alors, mettre en place une stratégie visant à permettre aux apprenants de modifier leurs productions erronées de l’écrit et de leur donner envie d’écrire. De trouver et proposer des solutions pratiques et simples pour faire face aux difficultés du choix des mots rencontrées par les élèves de FLE. Ainsi, confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Dans notre partie pratique, le travail qui a été réalisé au lycée *"Larbi Ben M’Hidi à Biskra"*, avec des élèves de deux filières différentes en deuxième année secondaire. Une en lettre et une deuxième en technique. Nous avons procédé à une stratégie de travail selon trois étapes. Dans une première étape nous avons demandé à ces élèves de rédiger un texte de production écrite sur un sujet que nous avons proposé. Une deuxième étape avec des phrases données, des échanges d’idées animés avec les apprenants. Enfin, une troisième étape avec la méthode de lecture-écriture.

Ce mémoire est divisé en deux parties, une première partie théorique composée de deux chapitres et une deuxième partie pratique synthétisée dans un troisième chapitre.

Dans la première partie, une synthèse bibliographique portant sur les définitions de quelques concepts va être présentée. Nous allons parler aussi de la maîtrise de la langue, les normes régissant la langue, la production et la communication écrite.

Le deuxième chapitre, va présenter les fautes de langue commises par les apprenants en FLE, l'interférence linguistique, le choix des mots inapproprié ainsi que l'ordre des mots.

Enfin, dans le troisième chapitre nous allons présenter notre travail pratique effectué au sein du lycée *Larbi Ben M'Hidi à Biskra*". Une analyse statistique des fautes orthographiques grammaticale, de conjugaison,etc. va être présenté et étudié dans une partie de traitement et discussion.

A la fin de ce mémoire une conclusion générale va récapituler les résultats de notre problématique.

L'objectif est de voir l'évolution qualitative de la production écrite des apprenants avec un thème imposé.

.

**Chapitre I : La production
écrite et la communication
dans
l'enseignement/apprentissage
du FLE**

Introduction

Ecrire, produire un écrit, communiquer en écriture, tous ces termes veulent dire la même chose qui est : rentrer en contact avec un interlocuteur (un récepteur) pour lui transmettre une histoire, une idée, un besoin ou tout simplement un désir. On peut appeler le produit réalisé par l'émetteur « production écrite » qui est le fruit de son imagination destiné à une ou plusieurs personnes. Néanmoins, cette production écrite pour être claire doit respecter certaines normes et règles régissant sa clarté.

En générale, l'enseignement de l'écriture en FLE est l'une des missions de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à savoir apprendre et à produire suivant un programme bien défini. L'objectif est alors d'aider l'apprenant pour acquérir des compétences et être capable de comprendre et de produire une production écrite.

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter la production écrite avec les différents aspects suivant : l'importance de la maîtrise de la langue, les différentes normes régissant la langue française, la production et la communication écrite.

1. La maîtrise de la langue

L'enseignement du français langue étrangère en général s'inscrit dans la perspective de la maîtrise d'une langue étrangère, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. Dans cette optique, la nouvelle logique d'enseignement/apprentissage, selon la nouvelle réforme du système éducatif algérien, consiste à faire partager les tâches entre enseignant et apprenant dans un climat de partenariat pédagogique.

Selon Coste, D. et Calisson, R, l'apprentissage de la langue étrangère est défini comme suit : « *L'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou, étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève* »¹

Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences ; à l'oral : (écouter/parler) et à l'écrit : (lire/écrire). C'est-à-

¹ Coste, D. et Calisson, R. (1976 :108)

dire, les rendre capables de comprendre et de s'exprimer clairement dans les quatre compétences dans une langue étrangère qui n'est pas la leur.

A ce propos, l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école consisterait à faire apprendre aux apprenants les stratégies d'écriture pour les aider dans leur parcours d'apprentissage de l'écrit en FLE et par conséquent leur permettre d'améliorer leur savoir écrire, et non pas s'intéresser uniquement à l'apprentissage des outils métalinguistiques.

1.1. Le projet pédagogique

Le projet pédagogique est un plan d'action destiné à la classe. Il est basé sur une méthode de travail qui développe chez l'apprenant l'esprit de « *Coopération plutôt que compétitions* »². Le projet pédagogique doit suivre une démarche qui aide l'apprenant à résoudre les différentes situations-problèmes auxquelles il est confronté durant l'apprentissage, seul ou en groupe. La démarche suivie doit diminuer la distance entre la vie dans la classe et la vie quotidienne. Ce qui nécessitera de faire appel à plusieurs connaissances dans de différents domaines comme le précise les documents d'accompagnement « *Cette manière d'acquérir des savoirs dépasse le cadre fragmentaire des activités scolaires habituelles et ne peut se concevoir que dans un cadre de tâche global e.* »³

La mission du projet pédagogique est d'instaurer des compétences proposées dans le programme ; « *le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquence, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques.* »⁴

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

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

² Direction de l'enseignement secondaire général et technique, Documents d'accompagnement des programmes 2ème année secondaire, p.16.

³ Ibid. p.16.

⁴ Ibid. p.42.

Il permet aussi de passer d'une logique « d'enseignement à une logique d'apprentissage. »⁵. Dans la phase de la réalisation du projet pédagogique, L'enseignant doit choisir des méthodes, des stratégies, des exercices, des techniques d'expression, tout ceci en fonction des besoins de l'apprenant. L'enseignant doit préparer des situations d'apprentissage qui visent à installer une compétence de communication dans les domaines de l'oral (compréhension/production) et de l'écrit (compréhension /production).

1.2. Savoir lire, écrire et parler

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

⁵ Direction de l'enseignement secondaire général et technique, Documents d'accompagnement des programmes 2ème année secondaire. p 42.

2. Les normes régissant la langue

On désigne par normes le système d'instruction qui définit les usages d'une langue donnée. Dans chaque langue, il y'a des normes qui la régissent. Pour le français nous avons : l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

2.1. L'orthographe

L'orthographe se définit comme l'ensemble des règles qui régissent la façon d'écrire dans une langue. Autrement dit, le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue. Elle sert à distinguer les formes correctes et les formes incorrectes dans une langue écrite.

L'orthographe est généralement divisée en deux catégories :

- **L'orthographe lexicale :**

C'est l'étude d'écrire les mots, et leur usage dans la phrase ou dans le texte. Chaque mot a une orthographe définie. Pour chaque langue, le stade oral précède toujours le stade écrit, l'orthographe lexicale représente en signes linguistique la prononciation des mots, selon une correspondance lettre –phonème régulière.

Elle s'appelle aussi : « *l'orthographe d'usage* ». Elle a perdu sa régularité dans plusieurs langues.

- **L'orthographe grammaticale :**

Elle indique graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies). Elle concerne aussi les marques du pluriel et la conjugaison des verbes.

2.2. La grammaire

La grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire, l'étude de la forme et l'organisation des règles qui constituent, avec les mots la structure d'une langue. Elle se définit ainsi comme étant le modèle de la compétence idéale qui relie le sens avec le son.

La grammaire a pour objectif d'acquérir une pratique de la langue maternelle, de maîtriser les règles d'une langue, et pour parvenir ainsi à la communication la plus large et la plus sûre. La grammaire se divise en deux catégories ; une grammaire normative et une grammaire descriptive ou linguistique.

- **La grammaire normative :**

Elle repose sur les normes de la langue, c'est-à-dire, l'utilisation correcte de la langue. Autrement dit, dans le respect des règles et de leurs exceptions. Elle prend en considération les productions fautives comme le non accord avec le sujet d'un participe passé conjugué avec « être », ou l'oubli de la marque du pluriel.

La grammaire normative sert à enseigner des règles de grammaire, des tableaux de conjugaison, des exercices grammaticaux et des dictés.

- **La grammaire descriptive ou linguistique :**

Cette catégorie a pour but d'observer scientifiquement la langue pour comprendre son fonctionnement et établir des modèles. Elle étudie par exemple l'agencement des mots en groupes ou syntagmes et leur combinaison en séquences plus étendues ou phrases.

2.3. Le vocabulaire

Le vocabulaire est un ensemble de mots et de locutions utilisables à un moment donné par une communauté linguistique.

C'est aussi l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine, c'est-à-dire, chaque langue et chaque domaine possèdent un vocabulaire qui les caractérise. Par exemple : le vocabulaire de l'aviation, vocabulaire politique, etc.... Autrement dit, et dans un sens banal, le vocabulaire n'est qu'une liste de mots d'une langue donnée.

L'opposition entre vocabulaire et lexique n'est pas faite pour certains linguistes. Par contre pour certains d'autres, cette opposition figure bien évidemment. Pour L. Hjelmslev, «le lexique concerne les unités de la langue et le vocabulaire est une liste des unités de la parole»⁶.

⁶ L. Hjelmslev

2.4. La conjugaison

La conjugaison est l'ensemble des formes d'un même verbe constitue son paradigme. Le mot "*conjugaison*" est un terme de grammaire. On appelle ainsi la suite bien ordonnée des formes d'un verbe aux trois personnes du singulier et du pluriel dans tous les temps et dans tous les modes.

Selon le dictionnaire de linguistique :

« On désigne sous le nom de conjugaison, l'ensemble des formes pourvues d'affixes ou accompagnée d'un auxiliaire que présente un verbe pour exprimer les catégories du temps, du mode de l'aspect du nombre, de la personne, etc. »

La conjugaison est un système, ou paradigme de forme verbale, tandis que la déclinaison est un paradigme de formes nominales, pronominales ou adjectivales.

Le nombre de conjugaison varie selon les classes de verbes ; la grammaire traditionnelle établit que le français a trois conjugaisons et que le latin en a quatre.

C'est ainsi qu'on parle en français de la 1^{ère} (ou modèle de variation des verbes dont l'infinitif est terminé par – er) , de la 2^{ème} conjugaison (ou modèle de variation des verbes dont l'infinitif est terminé par – ir) , de la 3^{ème} conjugaison (ou ensemble des verbes qui ne sont ni la 1^{ère} ni de la 2^{ème} conjugaison).

J, Dubois propose pour le français sept types de conjugaison selon le nombre de bases utilisées dans les variations de désinences⁷.

3. La production écrite

La production est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle un enseignant de français langue étrangère doit garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances

⁷ J, Dubois, Dictionnaire de linguistique, éd LAROUSSE, Paris ,1973.

spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement.

On doit former les apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

S'exprimer, c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication : le déficit d'information.

Donc, l'authenticité est à rechercher en expression écrite, par la mise en situation de la production. La simulation est donc nécessaire. Que vérifiez dans une consigne ainsi formulée : *l'importance de la langue française ?*

La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. Situation de communication que l'élève ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique donc. Il conviendrait de reformuler la consigne, de la façon suivante par exemple : « *Vous écrivez un article dans la magazine du lycée : l'importance de la langue française comme langue étrangère.* »

3.1. Qu'est-ce qu'exprime :

Exprimer signifie : Manifester, représenter la pensée, le sentiment ou les passions ; Exprimer ses sentiments par des gestes énergiques ; Exprimer sa douleur par des larmes, par des cris ; Ses yeux exprimaient l'amour et la reconnaissance ; Ce poète, ce peintre exprime bien les passions ; on dit, à peu près dans le même sens, qu'une passion est bien exprimée dans un tableau, dans un discours, dans un poème, pour dire quelle y est bien représentée.

Selon le petit LAROUSSE 2006 :

« 1-Manifester sa pensée ses impressions par le geste, la parole l'expression du visage. Exprimer sa douleur par des larmes.

2-Manifester sa pensée, ses sentiments par un moyen artistique.

3-Définir, en parlant d'unités de mesure, Exprimer une attitude en pieds.

4- Faire sortir un liquide par pression.

3.2. Qu'est-ce qu'écrire ?

Ecrire n'est pas recopier, c'est une activité complexe, faisant appel à l'utilisation simultanée de savoir sur la langue exigeant des savoir-faire multiples au niveau du choix d'une stratégie logique, la rédaction des phrases en structurant le texte, la révision, l'évaluation et enfin la réécriture.

C. Favier (1996) explique que :

« Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire .Nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité. »⁸

Selon le petit LAROUSSE 2006

« 1-tracer les signes d'un système d'écriture, les assemble pour présenter la parole ou la pensée .Ecrire son nom-machine à écrire : machine.

2- Orthographe, comment écrit-on ce mot ?

3- Exprimer sa pensée par l'écriture : composer un ouvrage écrit. Ecrire son journal, un roman, Ecrire un concerto. »

Selon le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (1994 :165), l'écriture

« Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. »⁹

L'écriture est une activité sociale fondamentale, savoir s'exprimer par l'écrit fait partie des compétences à acquérir par chacun. Cet apprentissage du langage écrit est bien l'une des missions essentielles de l'école.

⁸ C. Favier (1996)

⁹ Le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage 1994, p165.

J.Goody (1979 : 267) affirme que :

*« L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole (...) ; dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistique et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes. »*¹⁰

Mettre l'élève en situation d'écriture après un moment d'enseignement/apprentissage, c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habilités.

D'après Deschênes (1988 : 98), l'écriture est un processus complexe.

*« Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur »*¹¹.

A l'école, l'apprenant écrit :

- pour apprendre à écrire, pour présenter une recherche documentaire.
- pour communiquer (journal de l'école).
- pour raconter.
- pour expliquer et donner des consignes : une expérience, une recette, un mode d'emploi.
- pour agir et convaincre.
- pour donner des informations

¹⁰ J.Goody 1979, p267

¹¹ Deschênes 1988, p98.

3.3. Place de l'écrit

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale.

Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociales, les annonces et toutes sortes d'affiches.

La langue écrite avait une place seconde. L'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler).

H. Besse (1985 : 44) déclare que :

*« Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé ».*¹²

3.4. Qu'est-ce que produire un texte ?

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de temps et des habilités d'ordre varié.

Produire un écrit n'est pas simplement transcrire des mots, ou mettre côte à côte des phrases grammaticalement justes. C'est une activité qui n'est pas aussi simple, au contraire complexe, et composite, fondée sur la combinaison d'éléments de nature différente.

L'approche communicative définit et présente la production écrite comme : «une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens. »¹³

Pourtant, l'apprenant scripteur ne peut produire un texte écrit sans avoir des savoirs et des savoir-faire linguistiques, c'est-à-dire, la connaissance des règles qui régissent la langue telles que la syntaxe, le lexique, la sémantique. Il doit donner à ces derniers un sens par rapport à des situations de communications particulières. J.P. CUQ¹⁴ indique qu'à côté de

¹² H. Besse 1985, p44.

¹³ CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 203, p. 180.

¹⁴ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (203), op.cit., p.150

cette composante linguistique, interviennent trois autres types de composantes partielles :

- La composante référentielle qui concerne d'une manière générale, la connaissance des domaines d'expériences et de références.
- La composante discursive qui équivaut à la connaissance des différents types de discours, et leur utilisation selon les différentes situations de communication.
- La composante socioculturelle en relation avec la connaissance des règles culturelles qui régissent la société, en termes de communication et d'interaction.

Pour Jean Pierre CUQ « *écrire c'est aussi réaliser une série de procédures de réalisation de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.* »¹⁵

Pour le groupe DIEPE¹⁶ écrire c'est :

- Produire une communication, c'est pouvoir réaliser un produit qui respecte les caractéristiques de la typologie textuelle.
- Produire une communication où le scripteur doit respecter les règles linguistiques (syntaxe, lexicque, orthographe).
- Produire une communication ; c'est planifier, c'est-à-dire, élaborer un plan-guide.
- Produire, c'est textualités et respecter l'enchaînement des idées.
- Produire c'est récrire en modifiant le texte en vue de le perfectionner.
- Réviser, c'est contrôler la production écrite, pour repérer et corriger les incohérences.

Selon R. LARTIGUE (1992 : 78), la production écrite correspondant à de « vrais » besoins ou désirs :

« *Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire* »¹⁷

M- C. Albert (1995 : 58), distingue quatre activités de productions de texte en FLE :

¹⁵ Ibid. p. 180.

¹⁶ Groupe DIEPE, Savoir écrire au secondaire : Etude comparative auprès de quatre populations Francophones d'Europe et d'Amérique. De Boeck Université, 195, p.26.

¹⁷ R. LARTIGUE (1992 : 78),

1. Expansion de textes
2. Réduction de textes
3. Reformulation de textes
4. Création de textes

Il faudrait ajouter que ces exercices en FLE ne doivent pas faire perdre de vue à l'enseignant le type de texte abordé en lecture. Cette relation « genre de l'exercice d'écriture/ type du texte » est la préoccupation majeure de toute activité écrite.

L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique ensuite, la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle. Autrement dit, la façon dont se construit le sens à partir du passage de phrase en phrase.

L'objectif de l'enseignement de l'écrit, c'est de faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou pour autrui.

4. La compétence de communication

L'un des buts de l'enseignement du FLE est de faire prendre conscience à l'apprenant l'existence de divers groupes appartenant à d'autres cultures qui peuvent être très différentes par rapport à la sienne.

Aujourd'hui, l'apprenant du FLE est invité à acquérir une compétence de communication. C. PUREN démontre l'importance de la communication, selon lui : *« apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque une chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »*¹⁸

Selon l'un des nouveaux objectifs de l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant du FLE doit être capable de "produire et interpréter des énoncés correctement" et avoir la capacité de communiquer efficacement dans toutes les situations.

Acquérir une compétence de communication ne signifie pas seulement savoir manipuler le linguistique c'est à dire la composante savoir et savoir-faire linguistique, mais

¹⁸ Christian PUREN, cité in synergies Algérie n°04-209, p 209-216, p.210. Disponible sur : ressources - cla-univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie 4/gaouaou.fr.

aussi la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire d'ordre discursif, socioculturel et stratégique...

Ainsi, dans la didactique du FLE, être capable de produire, et de comprendre des énoncés correctement, demande la connaissance et la maîtrise non seulement d'une composante linguistique mais aussi la connaissance de la composante culturelle.

Cette dernière se fait d'une manière invisible et, est un élément aussi important dans la compétence de communication. Une bonne maîtrise de cette composante intervient et prévient de possibles mauvaises interprétations, et rend intelligible certaines situations conflictuelles.

L'apprenant du FLE dans le contexte algérien est exposé à deux systèmes linguistiques, l'arabe et le français et par conséquent à deux cultures aussi différentes l'une que l'autre, mais qui sont en interaction constante. Dans la didactique du FLE le phénomène est pris en considération à travers notamment le développement d'une compétence interculturelle dans la classe.

La relation entre l'apprentissage d'une langue étrangère et les finalités éducatives ne doit pas négliger l'aspect culturel, souvent transmis inconsciemment, au détriment de l'aspect communicatif de la langue.

Acquérir la compétence de communication dans le milieu scolaire, commence d'abord par la prise de la parole par les apprenants, et l'échange verbal en créant des situations de communication authentiques.

L'appropriation d'une compétence communicative renvoie à un savoir procédural dont la mise à jour se fait sur deux segments portant des origines différentes : l'oral et l'écrit.

Nous distinguons donc quatre habiletés de compétence communicative : habileté de compréhension de l'oral / production orale, habileté de compréhension de l'écrit/production écrite. Pour notre cas, nous nous intéresserons davantage à la dernière habileté qui est la production écrite.

4.1. Qu'est-ce que la communication ?

La communication est l'action de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Elle peut aussi désigner l'ensemble des moyens et

techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène ou l'action pour quelqu'un ou une organisation d'informer et de promouvoir son activité auprès d'autrui, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique.

Un premier courant de pensée, se regroupe derrière les sciences de l'information et de la communication et propose une approche de la communication centrée sur la transmission d'information. Il s'intéresse aussi à l'interaction homme machine qu'au processus psychique de la transmission de connaissances (avec l'appui des sciences cognitives.)

Un second courant, porté par la psychosociologie, s'intéresse essentiellement à la communication interpersonnelle complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus entrent en interaction et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. Dans cette optique, on considère que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication et que différents niveaux de sens circulent simultanément. Enfin, un troisième courant, issu de la psychanalyse, traite de la communication intrapsychique.

Autrement dit, et d'après le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, « *La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe à ses sons est la même que celle que l'auditeur associe à ses mêmes sons* »¹⁹

Une autre définition selon le petit Larousse 2006 :

« 1- Action, fait de communication, d'établir une relation avec autrui. Etre en relation avec quelqu'un. C'est aussi l'action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Communication téléphonique.

2- Action, fait de communiquer, de masse : *'ensemble des moyens et des techniques permettant la diffusion de messages écrits et / ou audiovisuels auprès d'un public plus ou moins vaste et hétérogène*

¹⁹ J. Dubois, Dictionnaire linguistique, éd Larousse, Paris ,1973

3-Fait pour qqn ; *une entreprise d'informer et de promouvoir son activité auprès du public, d'entretenir son image par tout procédé médiatique .Directeur de la Communication.*

4- Ce qui permet de joindre deux choses, deux lieux ; de les faire communiquer .porte de communication .Les Communication ont été coupées. »

4.2. La communication écrite

La communication écrite suppose un scripteur écrivant un document à et pour des lecteurs. Le « scripteur » et le « lecteur » ont des intentions de communication différentes, pour l'un au niveau de la situation de production (écriture) et pour l'autre en situation de réception (lecture).

Pour S. Moirand (1979 : 9), le scripteur, lors de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il écrit dans le but de raconter, d'écrire, informer, expliquer, convaincre...etc.

Avant de rédiger un texte, le rédacteur doit se poser les questions suivantes :

- A propos de quoi ?
- Quel est le « je » qui parle ?
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi « je » écris ?
- A qui « je » écris ?
- Pourquoi faire ?

Il faut s'interroger aussi sur quelques éléments pertinents de la situation de communication afin de trouver des informations nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte.

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?

- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

4.3. Fonction de la communication écrite :

La communication peut prendre en compte les grandes fonctions, mais elles ne sont pas forcément toutes présentes dans les textes. Leur dépend du genre de l'écrit et de la volonté de l'auteur.

Claude Peyrouet dans son livre la pratique de l'expression écrite a défini aussi les six fonctions de la communication qui sont accompagnés aux six composants du schéma de la communication écrite :

- « Fonction référentielle : correspond aux informations objectives transmises.
- Fonction expressive : correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés, c'est la fonction de la subjectivité.
- Fonction conative : correspond à toutes les implications du lecteur : questions, ordres, interpellations.
- Fonction phatique : correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité.
- Fonction métalinguistique : correspond aux définitions intégrées dans le texte : on définit et on explique un mot avec d'autres mots.
- Fonction poétique : correspond à la transformation du texte en message esthétique. »²⁰

4.4. Eléments de la communication écrite :

Lorsqu'on parle de production écrite, il y a certes une communication écrite. D'après Roman Jakobson pour que la communication écrite soit possible six éléments doivent être réunis : émetteur, lecteur, référent, message écrit, canal et code.

Claude Peyrouet dans son livre la pratique de l'expression écrite a défini les six éléments de ce schéma :

²⁰ Claude Peyrouet. La pratique de l'expression écrite, P 136.

1. l'émetteur : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs.
2. le lecteur : c'est celui qui reçoit le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.
3. le référent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. A l'écrit, le référent est seulement textuel.
4. le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.
5. le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers.
6. le code : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire).²¹

D'après les six éléments de la communication que nous avons présentés, nous pouvons aussi les présenter dans un schéma appelé « schéma de la communication écrite ».

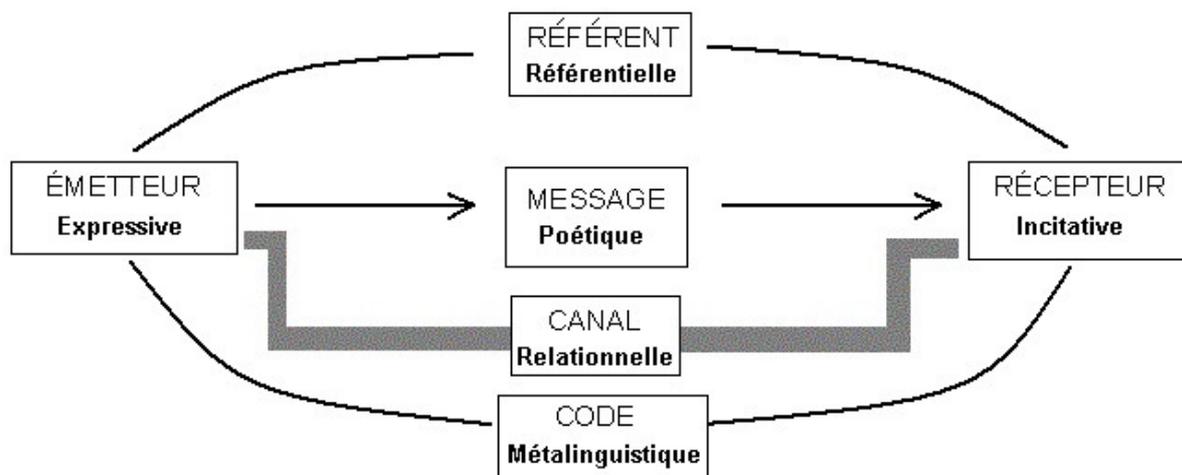


Figure 1 : Schéma de la communication écrite.

²¹ Claude Peyrouet, la pratique de l'expression écrite, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 199, p. 134

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté un résumé de tout ce qui concerne la production et la communication écrite.

Nous avons tout d'abord parlé de l'importance de la maîtrise de la langue dans la production écrite, et le savoir lire, écrire et parler.

Ensuite, nous avons présenté les différentes normes régissant la langue française, telles que l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

Puis, nous avons exposé la production écrite en définissant quelques aspects théoriques.

Enfin, nous avons vu la communication, ses définitions théoriques et ses compétences en écrit en précisant les différentes notions qui concernent la communication écrite.

Ainsi, la production écrite est un domaine et une compétence très importante dans le contexte enseignant/apprenant en Français Langue Etrangère. Néanmoins, les apprenants se retrouvent face à des difficultés pour produire leur écrit dû à leurs formations antérieures en FLE. Le chapitre suivant présente ces différents difficultés.

Chapitre II : Fautes de langues et interférences

Introduction

Dans le but de prendre en charge les différentes fautes dans la production écrite, ce chapitre a pour objectif de présenter celles les plus rencontrées par les élèves en français langue étrangère.

Tout d'abord, nous commençons par les fautes de langue produites par les élèves, telles que les fautes d'orthographe. Ensuite, les fautes courantes en français langue étrangère vont être abordé : grammaticales, fautes de conjugaison et fautes de vocabulaire.

Par ailleurs, il sera question du choix inapproprié des mots dans la production écrite (vocabulaire), ainsi que les différents registres de la langue, et le bilinguisme vont être abordé.

Enfin, le changement de langue et les interférences dans la production en langue étrangère, Enfin, les interférences linguistiques et l'ordre des mots présentés.

1. Les fautes de langue²²

Dans l'expression écrite en français langue étrangère l'apprenant trouve des difficultés qui l'empêchent d'écrire correctement sans faire des fautes. Mais puisque le français est une langue étrangère pour lui, le droit de faire l'erreur est permis.

Les fautes de langue que fait l'apprenant peuvent être au niveau du style, de l'orthographe, de la grammaire, et même au niveau du sens des mots. Sans oublier que l'apprenant fait parfois recours à sa langue maternelle pour s'exprimer en langue étrangère ; ce qu'on appelle « *l'interférence linguistique* ».

1.1. Les fautes d'orthographe

L'orthographe est un critère important dans l'évaluation d'un devoir scolaire. Dans l'expression écrite en français langue étrangère les fautes d'orthographe peuvent être au niveau de certains mots.

²² <http://www.etudes-litteraires.com>

- **Noms**

Absence, acrostiche, addition, ambiguïté, apogée, ascension, cauchemar, classicisme, digression, dilemme, échappatoire, effervescence, espèce (une espèce de...), événement, exutoire, for intérieur, hasard, impressionnisme, maintien, métonymie, paroxysme, prémisses versus prémices, recueil, ressort, soutien, synonyme, tranquillité, vraisemblance.

- **Adjectifs**

Absences, ambiguë (fém.), cohérent, concomitant, critiquable, disgracieux, elliptique, enclin, erroné, exigeant, indicible, indissociable, inhérent, insensé, intéressant, intrinsèque, irréel, nécessaire, rationnel, soi-disant, subtil, susceptible, vraisemblable.

- **Verbes**

Accommoder, acquérir, acquiescer, aggraver, annihiler, assujettir, bouleverser, il convainc, discerner, bien qu'il faille, obnubiler, occuper, pallier (*pallier à), requérir, il résout, ressusciter.

- **Adverbes, prépositions, pronoms et quelques expressions comme**

Avoir affaire à, a fortiori, apparemment, a priori, au-delà, constamment, davantage, aux dépens de, différemment, à bon escient, eux-mêmes, excepté, maintes fois, malgré, néanmoins, notamment, en l'occurrence, aller de pair, parmi, faire partie de, quant à, sine qua non, tout entière, avoir trait à, vice versa.

- **Noms propres**

Amphitryon, Anouilh, Apollinaire, Aymé, Roland Barthes, Lewis Carroll, Dionysos, Michel Foucault, Théophile Gautier, José Maria de Heredia, Huysmans, L'Iliade, Iphigénie, Lévi-Strauss, Mérimée, Montherlant, Nietzsche, L'Odyssée, Orwell, Poe, l'abbé Prévost, la Renaissance, Salammbô, Sisyphe, Madame de Staël, Stendhal, Tartuffe .

- **Accents circonflexes**

Accroître, il clôt, il connaît, il disparaît, il entraîne, extrême, grâce, ôter, il paraît versus il parait (verbe « parer » à l'imparfait), prôner, théâtre.

- **Pléonasmes**

Achever complètement

Ajouter en plus

Car en effet

Comparer ensemble

Puis ensuite, puis après

Répéter de nouveau

Pour terminer enfin

Préparer d'avance

Voire même

- **Confusions**

Censé (= « supposé ») / sensé

Compréhensible / compréhensif

Davantage (adverbe) / ... d'avantage(s) (substantif, « gain », « profit »)

Démystifier (« détromper ») / démythifier (« faire perdre son caractère de mythe à »)

Dessein (« intention ») / dessin

Différend (nom) / différent (adjectif)

Empreint / emprunt

Exaucer (« accueillir favorablement une demande, un vœu ») / exhausser (« surélever »)

Inclinaison / inclination

Participer à (« prendre part à ») / participer de (« tenir de, être de même nature / de même origine que »)

Personnaliser / personnifier

Près de / prêt à

Prodige / prodigue

Satire / satyre

- **Ponctuation**

- *Où mettre la majuscule ?*

Au début d'une phrase, d'un vers ou d'une citation ; Aux noms propres (personnes, lieux, œuvres, peuples, etc.) ; À certains termes de politesse (Monsieur, Madame, Mademoiselle) ; Titres ou qualités de certaines personnes (Monsieur le Maire) ; À certains termes historiques ou géographiques (la Cinquième République) ; etc.

- Où mettre la virgule ?

Entre des mots de même nature ou de même fonction ; Après un complément circonstanciel en tête de phrase ; Avant et après une proposition incise ; etc .

- Règles de l'élision

L'héros → le héros

Parce que il → parce qu'il

Si il → s'il

1.2. Les fautes courantes de langue ²³

Voici une liste des fautes que font les apprenants lors d'une production écrite en français langue étrangère.

- **Distinction entre futur simple et conditionnel**

L'indicatif futur ne prend pas de « s » finale à la première personne du singulier. On écrit donc « je me rappellerai cette règle » lorsqu'on formule une prévision pour l'avenir (comme « tu te rappelleras cette règle »), mais « je me rappellerais cette règle si elle était plus claire » lorsqu'il s'agit d'un conditionnel (comme « tu te rappellerais cette règle si elle était plus claire»).

L'homonymie cause une grande confusion entre ces formes

- **Orthographe de l'impératif**

Le singulier de l'impératif des verbes du premier groupe (et du verbe « aller » qui est normalement classé dans le troisième groupe) ne prend pas de « s » finale comme on le croit souvent. On écrit donc « écoute ce qu'il te dit », « va chercher ton ami » ou encore « remarque bien cette terminaison ». Ce qui risque particulièrement de tromper est l'existence dans certains cas (pour la liaison) d'une terminaison explétive : « vas-y » à côté de « va dans la maison », « manges-en » à côté de « mange de la soupe » et ainsi de suite.

²³ <http://www.madore.org/~david/misc/frspell.html>

Pour la plupart des autres verbes, la terminaison est moins inattendue : « prends ce billet », « cours », etc. (La désinence « e » existe cependant au troisième groupe, comme dans « savoir » qui donne « sache » à l'impératif.)

- **Orthographe du subjonctif présent**

La troisième personne du singulier du subjonctif présent de tous les verbes autres que « être » et « avoir » se termine par un « e ». On écrit donc « je veux qu'il conclue », « il vaut mieux qu'il coure, qu'il s'enfuie ». Il en va de même de la première personne du singulier pour tous les verbes autres que « être » : « il faut que je te voie ». La seconde personne du singulier prend la finale « es », comme dans « avant que tu ries, j'ai y ai cru ».

- **Accord de « tout »**

L'adverbe « tout » s'accorde devant un adjectif féminin ne commençant pas par une voyelle (ou une « h » muette) : on écrit donc « la Terre tout entière » mais « la Terre toute bleue ». Ceci ne concerne pas « tout » en tant qu'adjectif (« toute erreur est blâmable »), qui est régulier.

- **Terminaison des participes passés**

Au masculin singulier, on écrit « exclu » et « conclu » mais « inclus » ; les féminins sont, fort logiquement, « exclue », « conclue » et « incluse ».

Certains écrivent parfois un « t » à la place de la « s » finale de quelques participes passés lorsqu'ils sont employés pour former un passé composé, sans doute parce qu'ils ne sentent plus ce passé comme composé et veulent mettre une désinence de troisième personne. Rappelons donc « il a pris » mais « il prit ».

- **Finale de certains noms**

Les noms « maintien », « soutien » et sans doute quantité d'autres ne prennent pas de « t » final alors qu'on est tenté de le croire à cause de la terminaison de l'indicatif présent : « il maintient », « il soutient ».

Un « cauchemar » s'écrit sans « d » final. L'erreur vient probablement de la confusion avec le verbe « cauchemarder ».

- **Censé et sensé**

On est censé écrire « sensé » lorsqu'il s'agit de quelque chose de raisonnable, tandis qu'il est sensé d'écrire « censé » lorsqu'on fait référence à une obligation.

- **Place du tréma**

On parlera d'une phrase « ambiguë », d'une phrase « aiguë » : le tréma se place sur le « e ». Il est vrai que certains considèrent maintenant l'orthographe avec le tréma sur le « u » comme correcte, mais il est sans doute encore préférable de l'éviter. De même, on écrira « ambiguïté ». En revanche, le père du métropolitain s'appelle « Fulgence Bienvenüe ».

- **Autres accents**

Il est sans doute plus correct d'écrire « événement » avec deux accents aigus, même si l'accent grave sur le deuxième « e » est maintenant admis (et en tout cas conforme à la prononciation).

- **Quelques mots isolés**

Un « dilemme » s'écrit avec deux « m ». Pour une raison très mystérieuse, certains voudraient mettre « mn » à la place.

Le mot « imbécillité » s'écrit avec deux « l » alors qu'« imbécile » n'en prend qu'une.

Les mots « catéchisme » et « liturgie » s'écrivent sans « h » après le « t ».

1.3. Fautes sur l'usage

- **Régime des verbes**

Le verbe « pallier » est transitif direct : on écrit donc « il faut pallier ce problème ».

Se rappeler

Le verbe « se rappeler » est transitif direct. On écrira donc « je me rappelle bien cette époque ». L'emploi (incorrect) de la proposition « de » est probablement une confusion avec le verbe « se souvenir » : « je me souviens de cette époque ».

Cela s'applique bien sûr aux pronoms de la 3e personne : on dira donc « je me le rappelle, je me la rappelle » (qu'il s'agisse d'une personne ou d'une chose) mais « je m'en souviens » (pour une chose) et « je me souviens de lui, je me souviens d'elle » (pour une personne).

En revanche, on ne peut pas utiliser « se rappeler » avec pour complément un pronom de la 1ère ou 2e personne : il n'y a pas d'équivalent de « je me souviens de toi » avec « se rappeler » (la forme correcte théorique serait « je te rappelle à moi », mais cela signifie autre chose)

- **Emploi de l'indicatif et du subjonctif :**

La conjonction « après que » appelle l'indicatif : « il est rentré après que j'avais fini de parler ». On emploie souvent abusivement le subjonctif, probablement par confusion avec « avant que » qui, de fait, demande ce mode.

La locution « tout...que » appelle l'indicatif : « tout ingrate qu'elle est, elle devra me remercier » (pour l'accord de « tout »).

1.4. Fautes sur le sens des mots

- **Anglicismes**

Le verbe français « réaliser » signifie avant tout « rendre réel », « donner existence à ». Son emploi comme le sens du mot anglais « *to realize* » (c'est-à-dire essentiellement « se rendre compte de ») est tout à fait critiquable.

Le mot « relevant » en français n'existe qu'en tant que participe présent du verbe « relever », contrairement au mot anglais correspondant. On pourra donc écrire « la question relevant de l'autorité compétente », mais pour traduire l'anglais « the relevant question » on parlera par exemple de « la question pertinente ».

2. L'interférence linguistique

Les contacts de langues peuvent provoquer différents phénomènes parmi lesquels on relève principalement : les emprunts, les alternances codiques ou mélange de langues, et finalement les interférences linguistiques.

2.1. Définition de l'interférence linguistique

L'interférence linguistique est un phénomène linguistique qui rend l'apprentissage et l'enseignement du Français Langue Etrangère très difficile et compliqué mais non pas impossible, en tout cas chez les apprenants. C'est un phénomène qui a attiré beaucoup d'attentions des chercheurs linguistiques. Elle se présente quand la connaissance linguistique

déjà acquise dans la langue native ou simplement L1, influence négativement l'apprentissage de la langue cible ou simplement L2, C'est-à-dire, lorsqu'elle pose une confusion.

Par contre, lorsque la connaissance linguistique antérieurement acquise dans la langue native ou L1 influence positivement, ou aide l'apprentissage de la langue cible ou L2, C'est-à-dire, lorsque la langue cible devient plutôt facile à apprendre grâce à la connaissance déjà acquise, on parle de « transfert linguistique » Bref, il suffit de dire que lorsque l'interférence est un phénomène négatif, le transfert au contraire, est positif.

Selon le dictionnaire de linguistique : *« on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. L'emprunt et le claque sont souvent dus à l'origine à des interférences .Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le claque sont en cours d'intégration ou sont intègres dans la langue A.*

Un Français parlant russe pourra ne pas rouler la consonne «r» et lui donner le son qu'elle a en français. Un Allemand qui parle français pourra donner au mot français «la mort» le genre masculin du mot allemand correspondant «der Tod» (interférence morphologique). Pour dire «Je vais à l'école» un Français parlant anglais pourra utiliser pour joindre «school» à «I am going» la préposition «at» (qui est parfois l'équivalent de «à»), alors que l'anglais utilise «to» après les verbes de mouvement (interférence syntaxique). Un Italien parlant français pourra dire «une machine» (machina) pour «une voiture» (interférence lexicale)»²⁴

Selon G.Mounin l'interférence c'est : *« Les changements ou les identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait de bilinguisme ou plurilinguisme des locuteurs, constituent le phénomène d'interférence linguistique.»*²⁵ Fait langagier, c'est la production des phrases avec des dérivations provenant de la langue maternelle, J. Dubois écrit : *« il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexicale ou syntaxe caractéristique de la*

²⁴ J DUBOIS, Dictionnaire de linguistique, éd Larousse, Paris, 1973.

²⁵ 9 MOUNIN, G (1974), dictionnaire de la linguistique, Paris : Edition PUF. P58

langue B11 ». ²⁶ C'est une pratique individuelle très présente même chez les individus bilingues, l'interférence se manifeste à tous les niveaux de la structure linguistique : phonique, grammaticale et lexicale.

2.2. Les types d'interférences

2.2.1. L'interférence phonétique

Elle concerne la transposition d'un trait phonétique de L1 sur L2.

Exemple : Il utilise une brosse (interférence phonétique de l'arabe qui ne possède pas le [u]).

2.2.1. L'interférence morphosyntaxique (grammaticale)

L'apprenant use du même trait grammatical de sa langue maternelle en calquant toutes les règles s'y référant, tels que le genre et le nombre.

Exemple : La paradis qui nous espérons (paradis est féminin en arabe).

2.2.2. L'interférence syntaxique

Elle concerne l'ordre des éléments dans la phrase, le dédoublement du sujet, l'emploi transitif ou intransitif de certains verbes, l'emploi fautif des prépositions...

Exemples : ordre = il apprend à son frère à lire

Dédoublement = le cahier que je l'ai acheté

2.2.3. L'interférence lexicale

Elle concerne l'emploi fautif de mots. Il s'agit de traduction littérale de mots véhiculant un sens et un référent unique dans la langue maternelle, alors que dans la langue-cible le référent possède plusieurs dénominations.

Exemples :

- cheveux, poils, cils, en français, renvoient à poils en Arabe.
- Montre, pendule, horloge, en français, renvoient à montre en arabe.

2.2.4. L'interférence sémantique

Elle concerne l'emploi de mots dont le sens ne correspond pas ou n'existe pas en arabe. Il s'agit aussi de traduction littérale (lexicosémantique).

²⁶ 10 Dubois, J. &al. (1994), *dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse

Exemples : Faire une opération = subir une opération

Faire un accident = avoir un accident

Je te dois de l'argent = tu me dois de l'argent

D'après cette définition, nous disons que l'interférence est due au bilinguisme ou au plurilinguisme, aussi bien de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

3. Le choix inapproprié des mots

Dans la production écrite, le vocabulaire doit être précis ; pour exprimer un point de vue, une position ; un sentiment ; un lexique approprié s'impose ; de même que pour rendre compte d'un aspect spécifique ou technique.

Lors de la production écrite ; celui qui écrit doit éviter l'utilisation d'un vocabulaire familier, les anglicismes, si un mot français d'usage courant excite (dans certains domaines ; comme l'informatique les mots anglais ont souvent pris le pas sur les mots français proposés ; pour cela, il faut adapter son discours au public concerné.

3.1. Précision du vocabulaire

Cet aspect de la production est à soigner tout particulièrement. En effet, il est important de disposer d'un lexique varié et adapté afin de s'exprimer avec justesse.

Voici à ce propos, ce que disait Jules Renard dans son journal « Les mots ne doivent être que le vêtement, sur mesure rigoureuse, de la pensée »²⁷.

3.2. Les registres de langue

Le registre de langue, niveau de langue ou moins précisément style, est l'utilisation sélective mais cohérente des procédés d'une langue afin d'adapter l'expression à un auditoire particulier. Certains choix, notamment lexicaux et syntaxiques, un ton et une plus ou moins grande liberté par rapport à la norme linguistique de cette langue permettent d'ajuster la communication à une situation d'énonciation donnée : on s'exprime de façon différente selon

²⁷ Jules Renard, Journal 1887-1910, <http://www.ibibliotheque.fr>.

que l'on s'adresse à un familier, à un inconnu, à un enfant, à un supérieur hiérarchique, et selon son âge, son milieu social, son niveau culturel.

Autrement dit, on ne parle pas toujours de la même façon et on adapte sa manière de s'exprimer aux circonstances. Cette adaptation se réalise avec plus ou moins de souplesse et de succès selon l'âge, l'expérience, l'instruction, le niveau professionnel et la diversité des milieux dans lesquels on évolue.

Il existe en français une gradation descendante entre trois principaux registres de langue :

3.2.1. Le registre soutenu : *J'ignore ce qu'il est advenu.*

Le registre soutenu est surtout employé à l'écrit, notamment dans la lettre officielle et dans le texte littéraire. Le vocabulaire est recherché et les règles prescrites par la grammaire normative sont parfaitement respectées.

3.2.2. Le registre courant : *Je ne sais pas ce qui s'est passé.*

Le registre courant est employé avec un interlocuteur que l'on ne connaît pas intimement, avec lequel on a une certaine distance. Le vocabulaire est usuel et les règles prescrites par la grammaire normative sont habituellement respectées.

3.2.3. Le registre familier : *J'sais pas c'qui s'est passé.*

Le registre familier est employé avec des proches, des intimes. Le vocabulaire est relâché, il peut être abrégé. Toutes les syllabes ne sont pas nécessairement prononcées. Les règles de la grammaire normative ne sont pas systématiquement respectées.

4. L'impact du bilinguisme sur la production écrite.

Le bilinguisme peut se rapporter à des phénomènes concernant :

- un individu qui connaît deux langues.
- une communauté où deux langues sont employées.

Il consiste théoriquement dans le fait de pouvoir s'exprimer et penser sans difficulté dans deux langues à un degré de précision identique dans chacune d'elles. Les individus

authentiquement bilingues sont également imprégnés des deux cultures indifféremment et dans tous les domaines. Le bilinguisme constitue la forme la plus simple du multilinguisme, qui s'oppose au monolinguisme (fait de parler une seule langue).

Une personne bilingue peut être étroitement définie comme étant capable de s'exprimer parfaitement sans aucune préférence pour les deux langues. Le terme «bilingue » s'applique aux gens capables de communiquer, même de façon inégale et avec des petites erreurs, dans chacune des deux langues.

Les locuteurs bilingues compétents ont acquis et maintenu au moins une langue pendant l'enfance, la première langue (L1). La première langue (parfois également désignée sous le nom de langue maternelle) est acquise sans enseignement conventionnel, par des processus qui font débat. Il est possible que les enfants aient et maintiennent plus d'une première langue.

4.1. Le changement de langue d'écriture

L'apprenant bilingue, de même que toute autre personne bilingue, est cependant tôt ou tard confronté au problème de l'interférence.

Dans le domaine des échanges linguistique de la vie courante ses retombés sont multiples, mais dans l'ensemble surmontable : chacun aura recours à des stratégies particulière de manière à compenser la distance le séparant d'une maîtrise parfaite de la langue.

Mais si dans ces tentatives pour s'exprimer de façon aussi courante , aussi « idiomatique » que possible dans l'autre langue le droit à l'erreur est permis, la marge est infiniment étroite dans le domaine de l'écriture . Quel que soit le point de vue adopté, la question de la maîtrise de la langue est en effet essentielle. On sait les difficultés que rencontre celui qui décide de changer de la langue d'écriture.

C'est ce que Julien Green dans l'ouvrage sur le bilinguisme note « les plus mal reçus (des écrivains bilingues) sont ceux qui, bilingue tardifs osent écrire dans leur autre langue. On épiluche leurs livres comme des copies d'écolier. Bonne note ou pas, il est rare que leur origine ne se retrouve pas au centre de la critique et ne se substitue pas à l'analyse ».²⁸

Langue et écriture sont donc bien indissociables. Vouloir cependant rechercher dans ces moindres manifestations l'impact du bilinguisme sur l'écriture est une tâche compliquée.

En revanche, sachant que l'interférence est un obstacle que rencontre toute personne bilingue, y compris par conséquent les écrivains, on peut se demander dans quelle mesure une langue va en marquer une autre dans l'écriture. Il faut bien, effectivement, que l'on raisonne en termes de traces.

Autrement on entre dans le domaine de la subjectivité. L'objectif d'une telle démarche ne devrait pas être de relever des fautes de langue, on ne revoit pas les copies des apprenants. Non qu'ils soient à l'arbi de l'erreur, qui peut être complètement, même parmi les écrivains unilingues ! Mais il semble plus intéressant de situer en quoi l'empreinte d'une autre langue peut façonner l'écriture, voire le style d'un auteur. A la faute pure et simple il faut opposer l'effet de style (volontaire et involontaire) et invoquer si lésons est la licence poétique. Si elle peut s'avérer une source d'innovation stylistique.

Vu cette motivation d'après la participation avec l'enseignant au cours de la séance. Par contre, il ya certains d'autres qui ne veulent pas participer, peut être qu'ils ne sont pas motivés ou bien qu'ils ne sont pas compétents.

4.2. Changement de langue et interférence

Il n'en reste pas moins que parvenir à éviter qu'une langue n'interfère avec une autre est l'exception et non la règle. C'est un obstacle auquel tout bilingue est confronté. Le problème qui se pose ici pour le linguiste est celui de savoir dans quelle mesure le bilingue parvient à maintenir des structures dans tous les détails, les deux structures linguistiques avec lesquelles il opère.

²⁸ Julien GREEN, *Le langage et son double*, Editions du seuil, Paris, 1987,

L'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contacts et à tous les degrés dans le domaine du lexique en matière phonique en matière de syntaxe.

Les interférences posent donc des problèmes particuliers à l'écrivain car elles sont de nature à passer pour les fautes de style étant par définition des manquements à l'usage.

L'interférence peut se manifester à tous les niveaux et amener quelqu'un qui aller bientôt écrire en langue étrangère sa première œuvre littéraire à commettre un contresens qui le met d'emblée hors sujet dans une des première dissertations qu'il eut à rendre.

5. L'ordre des mots

L'ordre des mots en production écrite est souvent problématique pour les élèves et exige d'eux une bonne maîtrise de la langue-cible. En effet, pour pouvoir mettre correctement en relation des mots, il faut pouvoir reconnaître leur fonction et avoir conscience des concepts sous-jacents à l'énoncé que l'on veut produire. On trouve plusieurs niveaux des fautes. Il arrive que l'ordre des mots de l'énoncé dans sa globalité soit à revoir, ou que seul un groupe de mots soit mal construit.

Conclusion

Dans ce chapitre nous sommes interrogés sur les fautes que font les apprenants pour écrire en français langue étrangère : les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, ...etc. Ainsi que l'interférence linguistique qui est un obstacle que les élèves rencontrent lors d'une production écrite.

Nous avons présenté aussi l'impact du bilinguisme sur la production écrite en langue étrangère, ainsi que les erreurs liées à l'ordre des mots en français langue étrangère.

Enfin, tout ce que nous avons vu dans la partie théorique, pourrait nous servir de base dans la partie pratique que nous allons exploiter dans notre travail sur terrain. Ce travail contient un test sur la production écrite à l'intention des élèves de la deuxième année au lycée.

Chapitre III. Analyse des productions écrites

Introduction

Ce chapitre est la phase pratique de notre travail de recherche mené sur le terrain dans le but d'étudier les fautes que font les élèves lors de la production écrite en français langue étrangère, les évaluer et évaluer leurs progression selon trois étapes.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord commencer par présenter notre méthode de travail et le corpus de recherche. Ensuite nous allons analyser les séances d'études réalisées sur terrain. Enfin nous allons présenter les conclusions de nos analyses.

Cette étude a été réalisé au lycée « Larbi Ben M'Hidi à Biskra», avec des élèves de deux filières différentes en deuxième année secondaire. Nous avons procédé à une stratégie de travail selon trois étapes. Dans une première étape nous avons demandé à ces élèves de rédiger un texte de production écrite sur un sujet que nous avons choisi. Une deuxième étape avec des phrases données. Enfin, une troisième étape avec la méthode de lecture écrite.

1. Contextualisation du corpus

Tout d'abord, nous essayerons ici de mettre l'accent sur le cadre général de l'étude, nous allons exposer : le terrain, le public visé, l'enseignante, les classes avec lesquelles nous avons travaillé.

1.1. Le terrain

Notre partie pratique a été faite au lycée «Larbi Ben M'Hidi », le lycée le plus ancien de la wilaya de Biskra. La première promotion inscrite au sein de ce lycée était en 1971 en filière de lettres. Les données qui concernent le lycée "Larbi Ben M'Hidi" de cette année sont présentées sur le tableau ci-dessous.

Nombre d'élève actuel (en 2015)	Nombre de Profs. (en 2015)	Nb de Classes d'élève	Nb de Classes en 2eme année
2001	91	60	10

Tableau 1 : Données caractéristique du lycée "Larbi Ben M'Hidi" année 2015²⁹.

²⁹ Document interne du lycée "Larbi Ben M'Hidi -Biskra».

1.2. Le public visé

Comme il a été noté précédemment, nous avons travaillé avec les élèves de 2 années secondaires. Nous estimons que ces élèves ont suffisamment de parcours pédagogique pour pouvoir réaliser une production écrite claire. Aussi, les élèves peuvent suivre des consignes données. Par ailleurs, ce choix est lié plus ou moins à des questions pratiques et logistiques.

En ce qui concerne le choix du public visé, nous avons opté par la stratégie suivante :

- Nous avons calculé toutes les moyennes des classes en deuxième année (toutes filières confondues) en français. Ce choix utilise la note moyenne de toute la classe (somme de toutes les notes divisée par le nombre des élèves en classe).
- Ensuite nous voulions prendre les deux classes qui avaient les plus mauvais résultats.

Nous avons constaté que les résultats sont homogènes et très proches, entre 11/20 et 13/20. Alors, nous avons choisi deux classes au hasard mais de deux filières différentes ; une classe de la branche lettres et philosophie tandis que la deuxième classe était de la branche math technique.

Les notes moyennes ainsi des deux classes en français sont présentées sur le tableau 2.

Classe	Note moyenne de la classe
1	13,23
2	12,17

Tableau 2 : Notes moyenne des deux classes choisies³⁰.

1.3. L'enseignante

L'enseignante qui a accepté de nous ouvrir les portes de ses classes pour pratiquer les séances d'études dont nous avons besoin est Melle. Biskri Youssra. Une enseignante diplômée master 2 de français de l'université de Biskra promotion 2011. Elle a 3 années d'expérience d'enseignement Français. Toute la partie pratique, et les séances de notre étude, ont été assistées et coordonnées par la même enseignante.

³⁰ Fiches des notes des élèves en deuxième trimestre 2015 fournis par l'enseignante.

1.4. Description de la classe

Les séances d'études ont été faites avec deux classes de deuxième année secondaire.

- La première classe (2LF2) est une classe de deuxième année lettres et philosophie numéro 2. Elle contient 29 apprenants dont 14 garçons et 15 filles. L'âge des apprenants varie entre 17 et 18 ans. Tous des apprenants habitent à Biskra ville. Le niveau des apprenants, selon l'enseignante elle-même et selon les résultats obtenus cette année n'est pas très hétérogène. Cette classe à quatre heures de français par semaine. Le français pour elle est une matière essentielle dont le coefficient est de l'ordre de quatre.

- La deuxième classe (2MT1) est la classe de deuxième année math technique numéro 1. Elle a un effectif d'apprenants plus grand que celui de la première classe. Elle contient 36 apprenants (31 garçons et 5 filles), comme la première classe, l'âge des apprenant varie a entre 17 et 18ans. La majorité habite la ville de Biskra. En ce qui concerne le niveau de français de cette classe, les apprenants composent un public très hétérogène (de grands écarts de niveau de français) d'après ce qui nous a été affirmé par leur enseignante et les résultats des examens constatés. Par ailleurs, cette classe ne fait que trois heures de français par semaine.

Les caractéristiques des échantillons (des deux classes en français) sont présentées sur le tableau 3.

Classe	Filière	Nb d'élèves	Note moyenne de la classe
1	2LF2	29	13,23
2	2MT1	36	12,17

Tableau 3 : Caractéristiques des échantillons (les deux classes choisies)³¹.

Remarque :

Malgré notre insistance sur les apprenant et nos explications que nos testes seront réalisés dans le cadre d'une étude universitaire, et qu'ils n'auront aucun impacte sur leurs résultats scolaire, nous avons remarqué qu'il y'a un certains nombre d'élèves qui n'étaient pas très motivés pour les tests voir même le refuser. Ce manque de motivation peut être expliqué par le non compétence de ces apprenants dans le domaine de la production écrite. Cette

³¹ Fiches des notes des élèves en deuxième trimestre 2015 fournis par l'enseignante

constatation a été affirmé par l'enseignante même, et qui confirme qu'elle est confrontée souvent à ce genre de comportement par quelques apprenants lors des tests réguliers durant l'année scolaire. C'est pourquoi nous avons essayé de faire nos tests avec une méthode plus interactive en parlant de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère telle que le français.

1.5. Choix du corpus

Nous avons choisi comme corpus les productions écrites des élèves de la deuxième année secondaire parce nous estimons qu'ils ont une certaine compétence de la langue française ; dans la compréhension et la production écrite. En temps qu'apprenants, ils ont un parcours pédagogique de neuf ans consécutifs de français. Aussi, nous pensons qu'à cet âge (entre 17 et 18 ans) un apprenant en Algérie peut avoir une expérience personnelle ; ainsi qu'un contexte familial et social qui peuvent stimuler ses connaissances (linguistiques) et aident les apprenants à réussir une production écrite minimale.

1.6. Méthode de travail

Dans notre recherche nous avons utilisé la méthode descriptive analytique pour confirmer nos hypothèses. Ce travail pratique a été réalisé durant deux semaines (04-04-2015, 14-04-2015), six séances de teste continué effectué et dispersé. Nous avons fait une observation dans les deux classes, nous avons assisté à des séances de la production écrite pour savoir les élèves comment réagissent avec les activités de la production écrite en français langue étrangère.

La méthodologie de travail était la suivante :

- **Démarche 1.**

Dans cette partie, nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte de production. L'énoncé écrit sur le tableau était le suivant :

"Rédiger un court texte sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères chez les jeunes de nos jours".

Les consignes données pour chaque élève sont les suivantes :

a- Le texte ne dépassant pas 8 lignes impérativement.

b- Le temps de rédaction ne dépasse pas 1h.

c- L'utilisation du brouillon est impérative.

L'objectif de cette démarche est d'analyser les fautes et la production écrite des apprenants avec un thème imposé seulement.

- **Démarche 2.**

Une deuxième démarche a été réalisée avec une préparation préalable.

Le sujet de la production écrite que nous avons proposé aux apprenants, porte sur le thème. :

"L'islam".

La préparation préalable des élèves a été faite avec des phrases données, une discussion animée par moi-même et l'enseignante d'une part et les élèves de l'autre part, et des échanges d'idées ont été soutenus avant tout travail de rédaction.

Les consignes donnée avant rédaction étaient les mêmes qu'auparavant.

a- le texte ne dépassant pas 8 lignes impérativement.

b- le temps de rédaction ne dépasse pas 1h.

c- l'utilisation du brouillon est impérative.

L'objectif de la deuxième démarche est de voir l'évolution qualitative de la production écrite des apprenants avec un thème imposé et un travail de discussion préalable, d'animation d'idées et de phrase réalisé par l'enseignant/apprenants.

- **Démarche 3.**

Enfin, une troisième démarche avec la méthode de lecture écrite. Dans cette partie de travail, nous avons donné aux élèves un court article intitulé *"L'importance des langues étrangères"* de *"Mihaela Burlacu"* rédigé dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère.

"Les langues étrangères sont une nécessité de la planète : tout le monde a besoin de les connaître. Les langues étrangères sont apprises partout. Elles jouent un grand rôle dans notre vie. « Qui connaît une langue, va à Rome », ce qui veut dire que si une personne

connaît au moins une langue étrangère, elle pourra mieux réussir dans la vie, elle aura plus de chance d'avoir une belle carrière. Tant qu'une langue est parlée, elle vit parmi nous. Le français et l'anglais sont parmi les langues les plus parlées partout et grâce à cela elles vivent parmi nous. Tant qu'une langue est parlée, on connaît son peuple."³²

Après la lecture du texte pendant 30 min, nous avons demandé aux élèves de faire une production écrite avec le même sujet proposé dans la première démarche :

"Rédiger un court texte sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères chez les jeunes de nos jours".

Les consignes données avant rédaction étaient les mêmes qu'auparavant.

a- le texte ne dépassant pas 8 lignes impérativement.

b- le temps de rédaction ne dépasse pas 1h.

c- l'utilisation du brouillon est impérative.

L'objectif de la troisième démarche est de voir l'évolution qualitative de l'expression écrite des apprenants avec la méthode lecture - écriture.

Enfin les trois démarches ont été réalisées sur les deux classes choisies séparément. Une analyse statistique des erreurs lexicales, syntaxiques, orthographiques et phonétiques sera réalisée.

- **Méthodologie de quantification des fautes**

Dans notre travail nous avons utilisé le code spécifique présenté dans le tableau ci-dessus. Une correction a été adoptée pour quantifier les fautes de chaque apprenant. Ce code (tableau 4) a été utilisé afin d'avoir des pourcentages qui aident à analyser le niveau des deux échantillons.

³² <http://www.moldavie.fr/spip.php?article2566>

Code	Signification	Ce que je dois faire
O	Orthographe	Je consulte le dictionnaire pour vérifier comment s'écrit ce mot.
H	Homographe	Je recherche l'homophone qui convient : c'est/ses / ces/ s'est, ou/ou , et / est/es , sont/ son, etc.
A	Accord	Il y a une erreur d'accord dans le groupe de mot souligné : accord en genre ou en nombre.
C	Conjugaison	Je vérifié que le verbe est bien accordé avec le sujet ou je vérifie que la terminaison est correcte .
X	Oublie	J'ai oublié un mot , je relis ma phrase et je la complète pour qu'elle soit correcte .
R	Répétition	J'essaie de trouver des synonymes pour éviter de répéter le mot souligné.
ME	Mal exprimé	La phrase que j'ai écrite n'est pas en bon français ou est incompréhensible.
P	Ponctuation	Je vérifie que je n'ai pas oublié une majuscule , des guillemets, un point , une virgule , etc.

Tableau 4 : Code de correction des fautes des apprenants.

2. Résultats, analyses et interprétations des tests

2.1. Respect des consignes

- Une première constatation a été observée sur le respect des consignes. Le tableau suivant présente le pourcentage des apprenants qui ont respecté nos consignes du nombre de ligne.

	% d'apprenants avec une production écrite Inf. à 8 lignes	% d'apprenants avec une production écrite = 8 lignes	% d'apprenants avec une production écrite Sup. à 8 lignes
Démarche 1 : Titre seulement	57 %	14 %	29 %
Démarche 2 : Phrase & disc	14 %	14 %	72 %
Démarche 3 : lecture-écriture	22 %	0 %	78 %

Tableau 5 : Pourcentage des apprenants qui ont respecté le nombre de lignes

La courbe ci-dessous, présente les résultats du tableau 5 sous forme graphique. Nous pouvons constater que le nombre d'apprenants qui ont rédigé 8 lignes sont minimes. Contrairement à la première démarche, ou majorité des apprenants ont rédigé moins que 8 lignes, dans la deuxième et la troisième démarche, ils ont dépassé les 8 lignes. Nous pensons que ceci est due à l'imagination de l'apprenant qui se développe après une science d'échange (démarche 2) ou avec la lecture d'un texte puis l'écriture, avec l'oubli de la consigne liée au nombre de lignes.

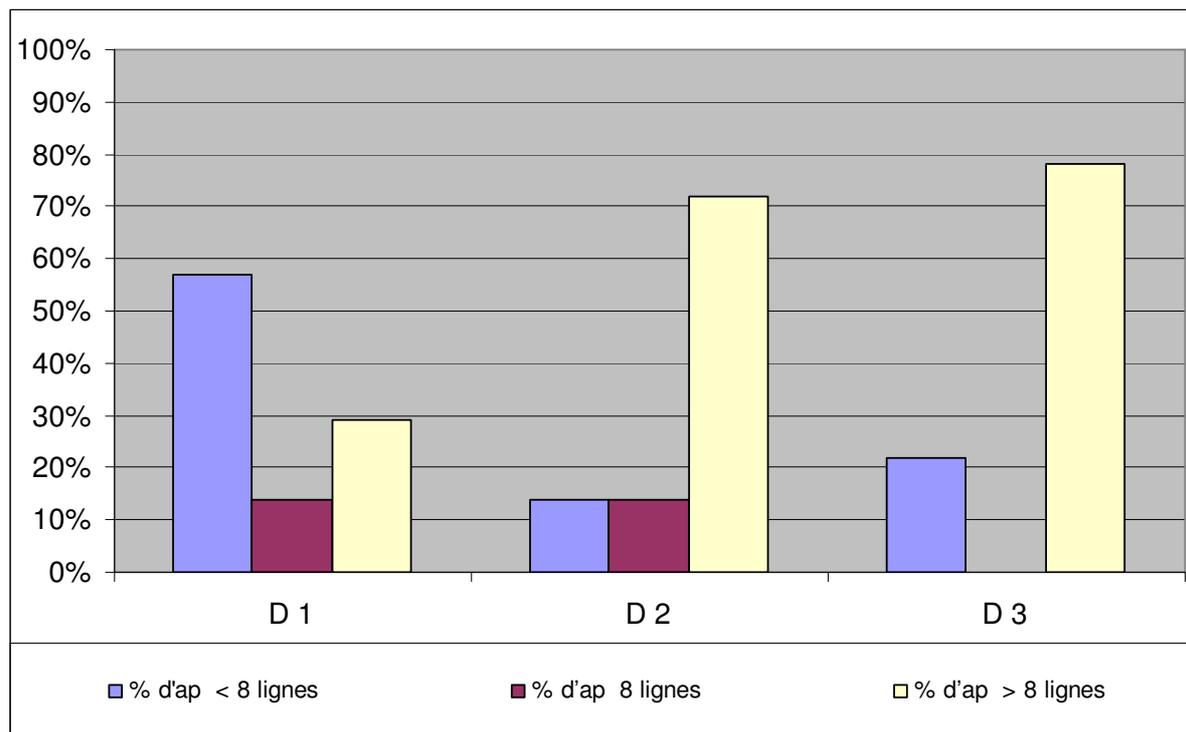


Figure 2 : Présentation graphique des apprenants qui ont respecté le nombre de lignes.

- L'utilisation du brouillon n'a pas été respectée par les apprenants, seule 15 % l'ont utilisée pour réaliser leur production écrite. Certaines copies étaient illisibles à cause des écritures barrées. Cela peut être lié à la culture rédactionnelle des apprenants, en d'autres termes les apprenants n'ont pas été insistés ou obligés dès leur jeune âge pendant tout le parcours académique. Par ailleurs, cela peut être expliqué par la méthodologie des examens chez les apprenants, où on met toujours la production écrite comme dernier exercice. Donc l'apprenant n'a toujours pas assez de temps ce qui lui provoque des idées dispersées et mal organisées. Donc l'utilisation du brouillon est oubliée.

2.2. Qualification générale de la production écrite des apprenants

- Pour qualifier la production écrite des apprenants aux cours des trois démarches, nous avons procédé à un système de notation sur 20, avec trois qualifications de leurs niveaux en production écrite : mauvais, moyen et bon (voir le tableau 6). Cette qualification prend en compte le niveau général de la production écrite, du respect des consignes et surtout le nombre de fautes (orthographe, grammaticales, conjugaison, répétition, ...etc.).

Mauvais	moyen	bon
note < 7/20	$7 \geq \text{note} > 12$	$12 \leq \text{note}$

Tableau 6 : Notation du niveau de la production écrite des apprenants.

Le graphique présenté sur la figure 3, résume les résultats des notations des productions écrites des apprenants. Nous constatons que l'ordre de la démarche 1 et 2, les apprenants ont le même niveau général en production écrite. Dans les deux cas plus de 40% d'apprenants ont rédigé une production écrite moyenne, le reste est partagé à valeur proche de 30% pour entre mauvaise et bonne production. Par ailleurs, avec la troisième démarche le niveau des apprenants en production écrite s'est amélioré. Nous trouvons que des moyennes et bonnes productions écrites. Ce ci confirme la remarque faite dans le paragraphe §2.1 pour le respect des consignes. La lecture d'un texte puis l'écriture chez l'apprenant, lui a permis d'améliorer son niveau en production écrite.

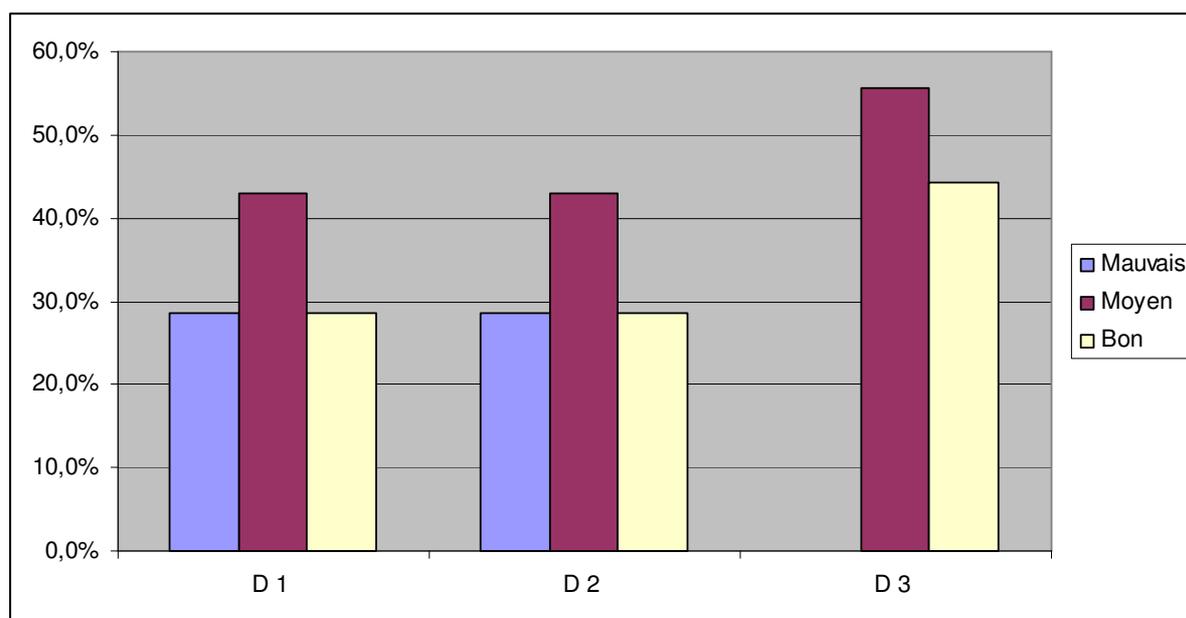


Figure 3 : Qualification générale de la production écrite des apprenants.

2.3. Quantification générale des fautes des apprenants

- Pour analyser les fautes de la production écrite des apprenants aux cours des trois démarches, une première présentation graphique (figure 3) du nombre de fautes (toutes types de fautes confondues) par ligne a été analysée. Cette présentation montre évolution clairement décroissante des fautes par ligne chez les apprenants testés au cours des trois démarches.

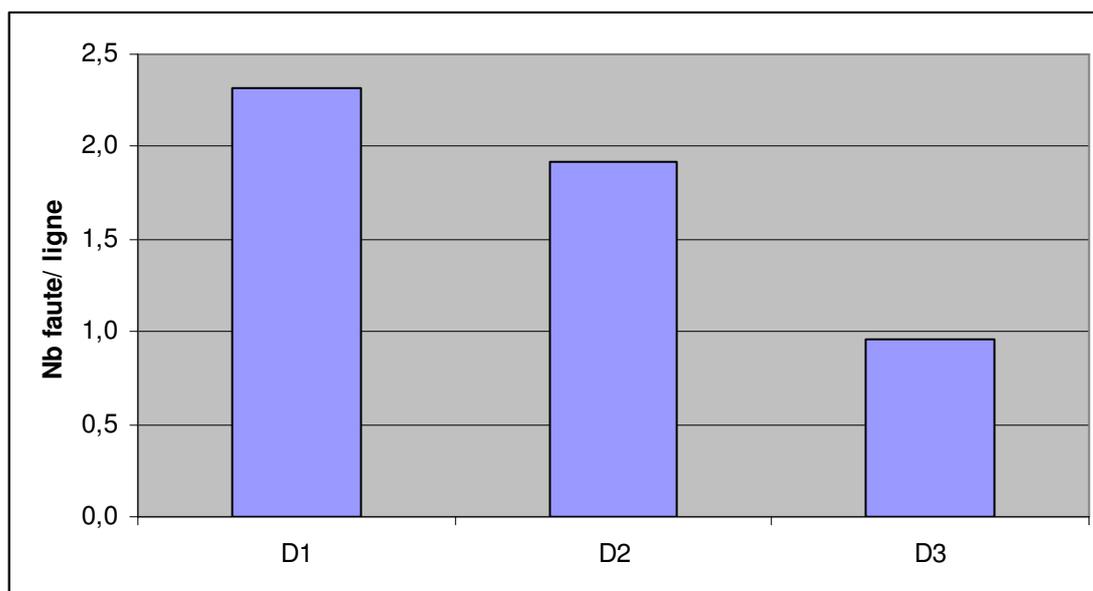


Figure 4 : Nombre de fautes commises rapportées au nombre de lignes au cours de trois démarches.

2.4. Qualification et analyse des fautes des apprenants

Pour analyser en détail l'évolution des types de fautes selon le code adopté en §1.6, les tableaux 7, 8 et 9 résument ces fautes et les figures 5, 6 et 7 présentent leurs dispersions selon les trois étapes en détail.

Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	p
1	33	-	8	13	-	-	13	33
2	36	8	14	14	-	-	14	14
3	-	-	-	-	-	-	50	50
4	37	16	21	11	-	-	11	4
5	29	-	29	0	7	-	14	21
6	38	10	20	0	4	-	4	24
7	19	-	45	18	-	9	-	9
Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	p
Moy	27	5	20	8	2	1	15	22

Tableau 7 : Fautes des apprenants en détail lors de 1^{er} démarche.

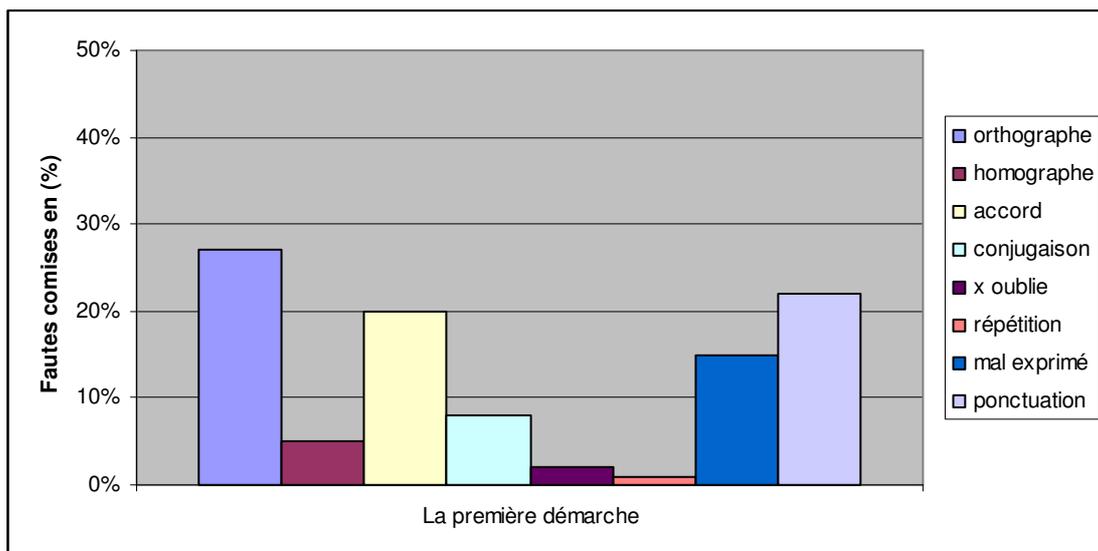


Figure 5 : Fautes des apprenants en détail lors de 1^{er} démarche.

Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	p
1	41%	-	29%	-	-	-	6%	24%
2	29%	-	14%	-	-	7%	36%	14%
3	55%	-	9%	-	-	-	27%	9%
4	38%	-	6%	12%	6%	-	-	38%
5	40%	7%	11%	4%	-	-	19%	19%
6	46%	-	8%	15%	8%	-	-	23%
7	52%	4%	8%	4%	-	8%	12%	12%

Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	p
Moy	43%	2%	12%	5%	2%	2%	14%	20%

Tableau 8 : Fautes des apprenants en détail lors de 2^{eme} démarche.

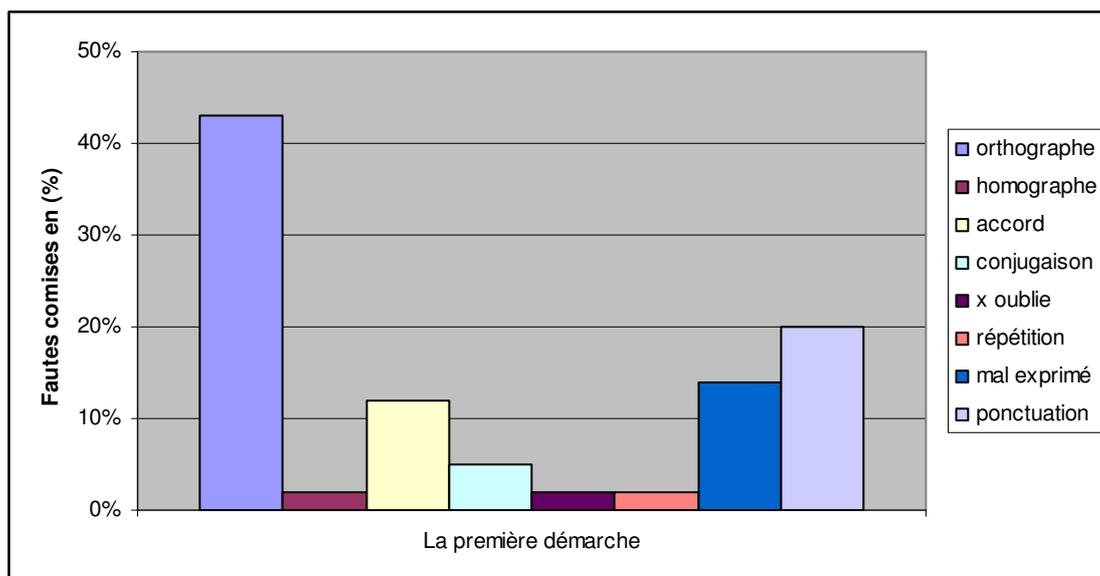


Figure 6 : Fautes des apprenants en détail lors de 2^{eme} démarche.

Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	p
1	-	-	17%	-	33%	-	33%	17%
2	-	-	17%	-	33%	-	33%	17%
3	27%	-	9%	-	-	9%	18%	36%
4	27%	-	9%	-	-	9%	18%	36%
5	10%	-	20%	10%	-	10%	30%	20%
6	10%	-	20%	10%	-	10%	30%	20%
7	36%	-	14%	22%	-	-	14%	14%

Apprenant	o	h	a	c	x	r	me	P
Moy	16%	0%	15%	6%	9%	5%	25%	23%

Tableau 9 : Fautes des apprenants en détail lors de 3^{ème} démarche.

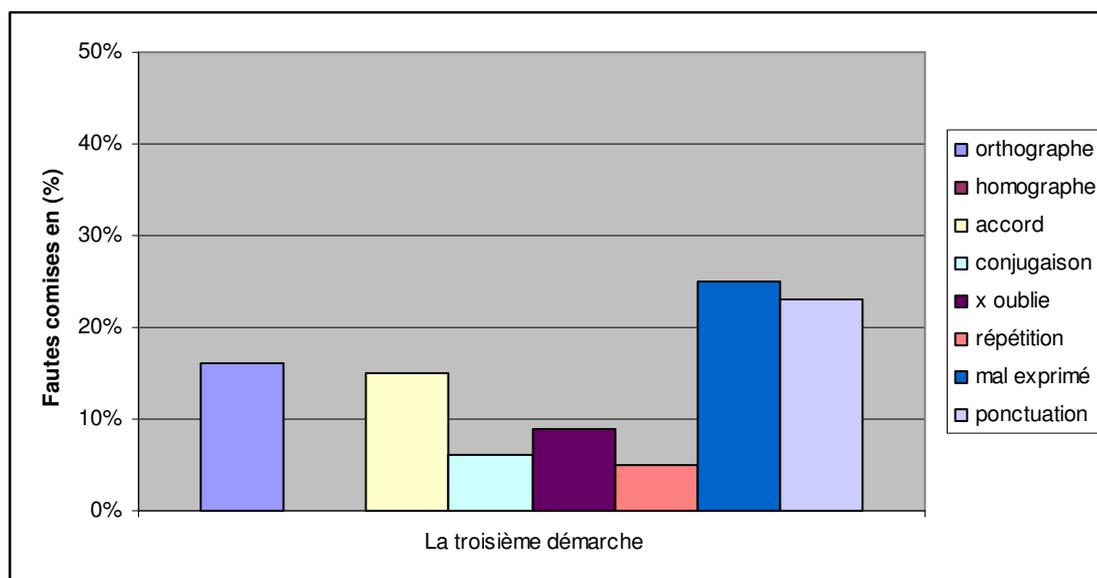


Figure 7 : Fautes des apprenants en détail lors de 3^{ème} démarche.

Nous pouvons constater une baisse générale dans les fautes au cours des trois démarches. A l'exception, les fautes d'orthographe ont augmenté entre la première et la deuxième démarche, ceci est due au nombre de lignes dans la deuxième démarche qui est plus important que la première. Quant à la troisième démarche les fautes d'orthographe ont baissé de moitié.

2.5. Analyse et discussion générale

D'après les copies des élèves, nous avons constaté qu'ils ont fait plusieurs types de fautes ; des fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de sens des mots ...etc.

Nous avons trouvé dans certaines copies que les élèves ne savent pas l'accord du féminin et du masculin et l'accord du pluriel dans certains mots, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas la conjugaison de certains verbes.

Nous avons constaté aussi la confusion entre les mots, c'est-à-dire que les apprenants ignorent le sens des mots et ils ont confondu entre eux écrivant un mot ou bien d'écrire un autre qui est plus adéquat, et cela perturbe le sens de la phrase et même du texte entier.

La plus part des fautes d'orthographe sont de cette façon par exemple : l'oubli du "s" du pluriel à la fin de certains mots. Cela peut être dû à un simple oubli lors de l'écriture. Aussi certains n'ont pas respecté les règles de production et de liaison parce qu'ils les ignorent, par exemple : certains apprenants ne savent pas ou mettre "*la virgule*" ou "*le point virgule*", "*les majuscule*" et d'autres ignorent les règles de liaison par exemple au lieu d'écrire "parce qu'ils" ils ont écrit "*parce que ils*".

Nous avons constaté qu'il y a très peu de copies ou un apprenant n'a pas commis de fautes. D'après le style d'écriture, le choix des mots ainsi que la maîtrise de la production écrite en français, nous pensons que cela est dû au niveau et socio-familial de l'apprenant plutôt que son niveau personnel.

Nous avons remarqué aussi que plusieurs apprenants font recours à leur langue maternelle (arabe dialectale) ou (le français familier) pour écrire quelque mots en français, c'est-à-dire qu'ils s'imprègnent de la langue maternelle pour s'exprimer en français langue étrangère.

Dans la partie suivante nous avons essayé de récapituler les fautes commises, prendre quelques exemple pour les présenter, les analyser puis discuter sur l'origine de chaque faute et ses causes chez l'apprenant. Quelques images prises des copies des apprenants sont présentées avec quelques fautes à titre d'exemples.

- Copies corrigée de la première démarche : Sur cet exemple, nous présentons et analysons seulement 6 fautes en détail d'une copie d'un apprenant représentatif.

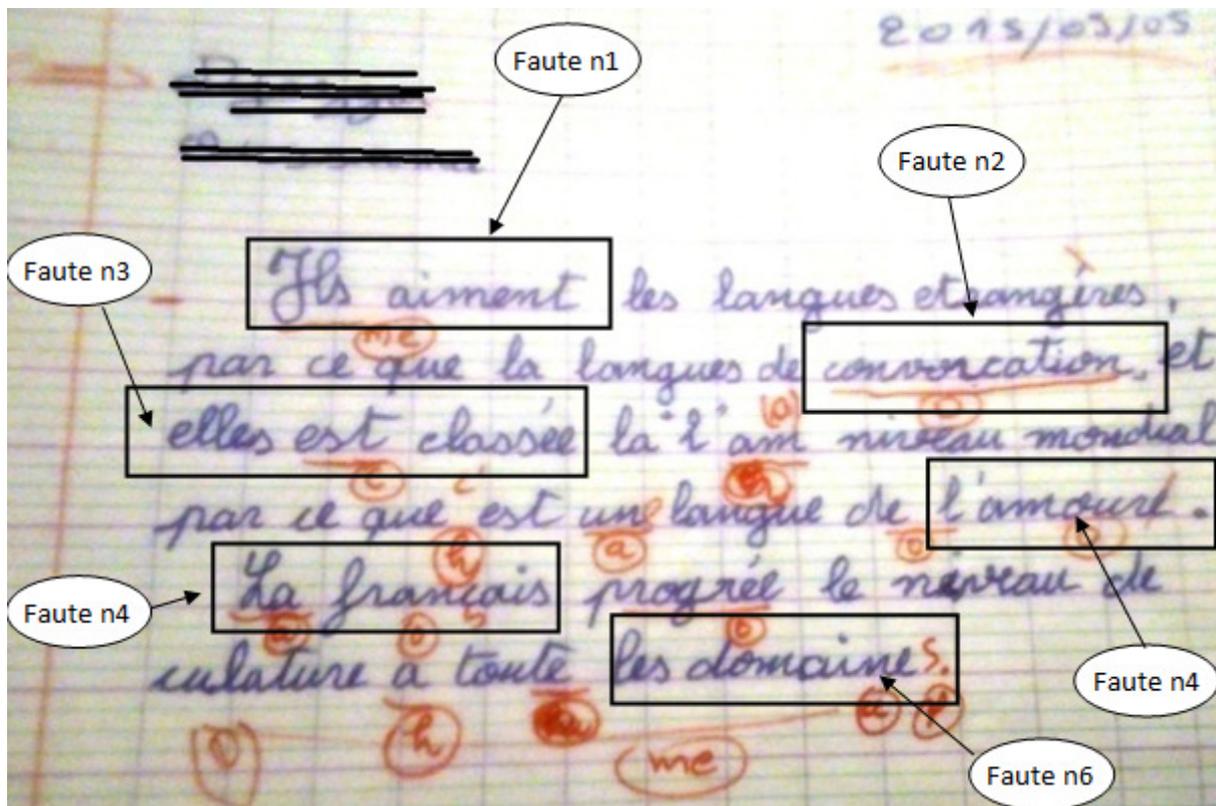


Figure 9: Exemple d'une copie avec une multitude de fautes (d1).

Faute n1 : l'apprenant a commencé son texte avec "ils aiment les langues" donc mal exprimer, au lieu de dire par exemple, les jeunes.

Faute n2 : faute d'un choix inapproprié d'un mot. Au lieu d'écrire le mot de "communication" l'apprenant a écrit "convocation". Pour nous, l'apprenant a voulais écrire le mot "communication", donc il connaît le sens générale à ce mot mais il ne le connaît pas comment il s'écrit, donc il choisi le mot "convocation" qui a une tonalité proche à "communication".

Faute n3 : une faute de conjugaison, l'apprenant a écrit "elles est classé" au lieu de "elle est classée" ou "elles sont classées". Mais d'après le sens général de la phrase, nous avons compris implicitement que l'apprenant parlait du français (mal exprimé) et il devait mettre de "elle est classée".

Faute n4 : ici l'apprenant a commis une faute d'orthographe. Il a écrit "la langue de l'amoure" avec "e" au lieu de "la langue de l'amour". Ceci est dû au manque d'exercice

d'écriture de ce mot ou tout simplement à un oubli. La même remarque avec la faute dans le mot "*culature*", cette d'ordre orthographique n'as pas été noté sur la figure. L'apprenant ici a rajouté un "a" au milieu du mot "*culture*", mais cela nous parait par oubli qu'il a rajouté la lettre tout simplement.

Faute n5 : c'est la faute dite du bilinguisme. Nous avons constaté qu'ils y a plusieurs confusions entre les mots surtout entre le masculin et féminin, nous avons choisi l'exemple le plus flagrant. L'apprenant ici par exemple a employé le mot "*la francais*" qui est féminin en arabe (الفرنسية) au lieu d'employer "**le** français".

Faute n6 : une faute d'orthographe d'accord en nombre. L'apprenant a écrit "*les domaine*" sans "s" au lieu de "*les domaines*". Comme la faute n4, ceci est toujours dû au manque d'exercice en production écrite de ce mot ou tout simplement à un oubli.

- Copies corrigée de la deuxième démarche : Sur cet exemple, nous présentons et analysons seulement 7 fautes en détail d'une copie d'un apprenant représentatif.

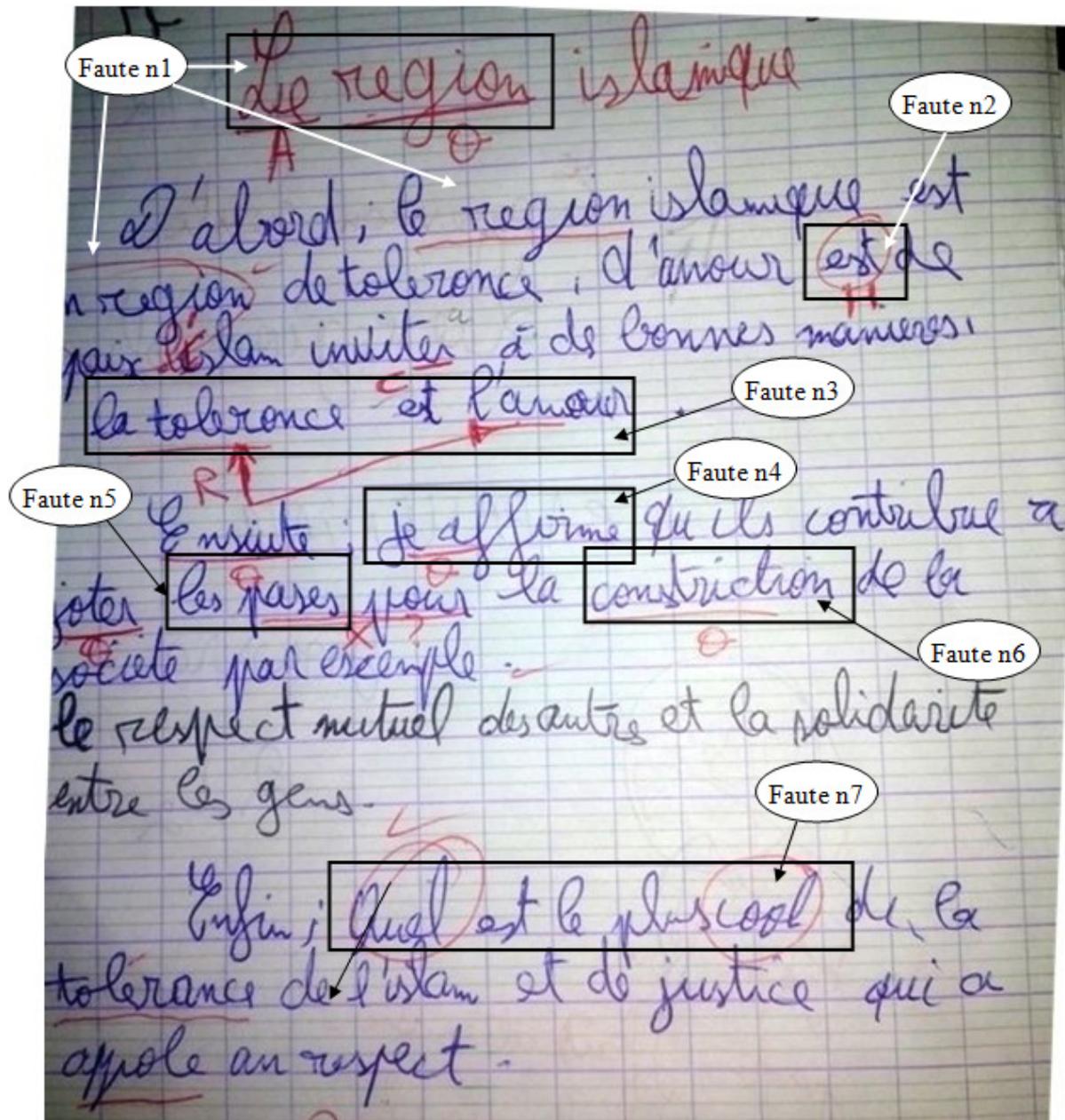


Figure 10: Exemple d'une copie avec une multitude de fautes (d2).

Faute n1 : l'apprenant a commencé son texte avec deux fautes dans une, sur son titre il a employé "Le region islamique" au lieu de dire par exemple, "La religion islamique". La faute ici est d'ordre d'accord "le" à la place de "la". Cette faute a été répétée trois fois dans les trois premières lignes. Il a attribué le genre masculin "le, un" au lieu de "la, une". L'autre faute est d'ordre orthographique. L'apprenant a écrit trois fois le mot "region" à la place de "religion".

Cette répétition de trois fois du mot "*region*" nous laisse prétendre à dire que ce n'est pas un simple oubli mais l'apprenant a acquis l'orthographe de ce mot faut dès ses débuts d'apprentissage. Donc quand il veut écrire le mot "*religion*", il l'écrit "*region*" sciemment.

Néanmoins, cela n'a pas été respecté avec le mot tolérance, l'apprenant l'a répété deux fois au cours de sa production écrite en l'écrivant avec o "*toléronce*" au lieu de "*tolérance*" avec a. mais à la troisième fois, en bas de sa production écrite, il l'a écrit correctement. Malgré, il l'a pas corrigé. Nous pensons que cela revient au manque d'utilisation du brouillon et de la lecture après la rédaction. Donc à la stratégie en rédaction chez l'apprenant n'est pas développée : **rédaction sur brouillons, lecture, correction, réécriture sur propre.**

Faute n2 : ici l'apprenant a commis une faute d'homographe très répétée sur les copies que nous avons corrigé. Il a fait un choix inapproprié d'un mot à la place d'un autre, et qui ont la même tonalité. Il a écrit le verbe être conjuguait en présent avec la troisième personne du singulier "*d'amour est de paix*" à la place de la conjonction qui sert à relier les deux mots amour et paix et dire "*d'amour et de paix*".

Faute n3 : Cette faute a été constaté souvent. Ici l'apprenant a répété les deux mots "*amour*" et "*tolérance*" sur les lignes 3 et 5 dans la même phrase. Toujours ceci est lié au manque d'exercices et au non d'utilisation du brouillon.

Faute n4 : l'apprenant dans cette faute d'ordre d'orthographique, il a écrit "*je affirme*" au lieu de "*j'affirme*". Sans parlé du style rédactionnel, où l'apprenant devait changer son expression pour donner son avis, cela est liée au manque de lecture qui le familiarise avec ce genre d'orthographe.

Faute n5 et n6: ici nous avons choisi ce type de faute orthographique pour montrer que l'apprenant parfois se trompe sur l'écriture d'un mot avec l'utilisation d'une autre lettre. Donc l'apprenant a écrit le mot "*les pases*" au lieu de "*les bases*". Nous pensons que cela est fortement lié au manque d'exercice oral. Il se peut que l'apprenant quand il veut prononcer le mot "*base*", il le prononce avec la lettre "*p*". La faute n6 confirme nos dires, car ici l'apprenant se trompe avec le mot "*construction*" et l'écrit "*construïction*" avec la lettre "*i*" au lieu de "*u*". Ce genre de faute est lié directement à la prononciation mal développée et corrigée chez l'élève au début de son parcours scolaire.

Faute n7 : en plus du mal construction de la phrase ici, l'apprenant à commis une faute d'ordre orthographique avec un choix inapproprié du mot "*cool*". L'apprenant a choisi ce mot

familier qui signifie "détendu", "décontracté" ou "calme" pour dire "bien". Nous avons remarqué lors de nos corrections, plusieurs mots de ce type.

- Copies corrigée de la troisième démarche : Sur cet exemple, nous présentons et analysons seulement 4 fautes en détail d'une copie d'un apprenant représentatif.

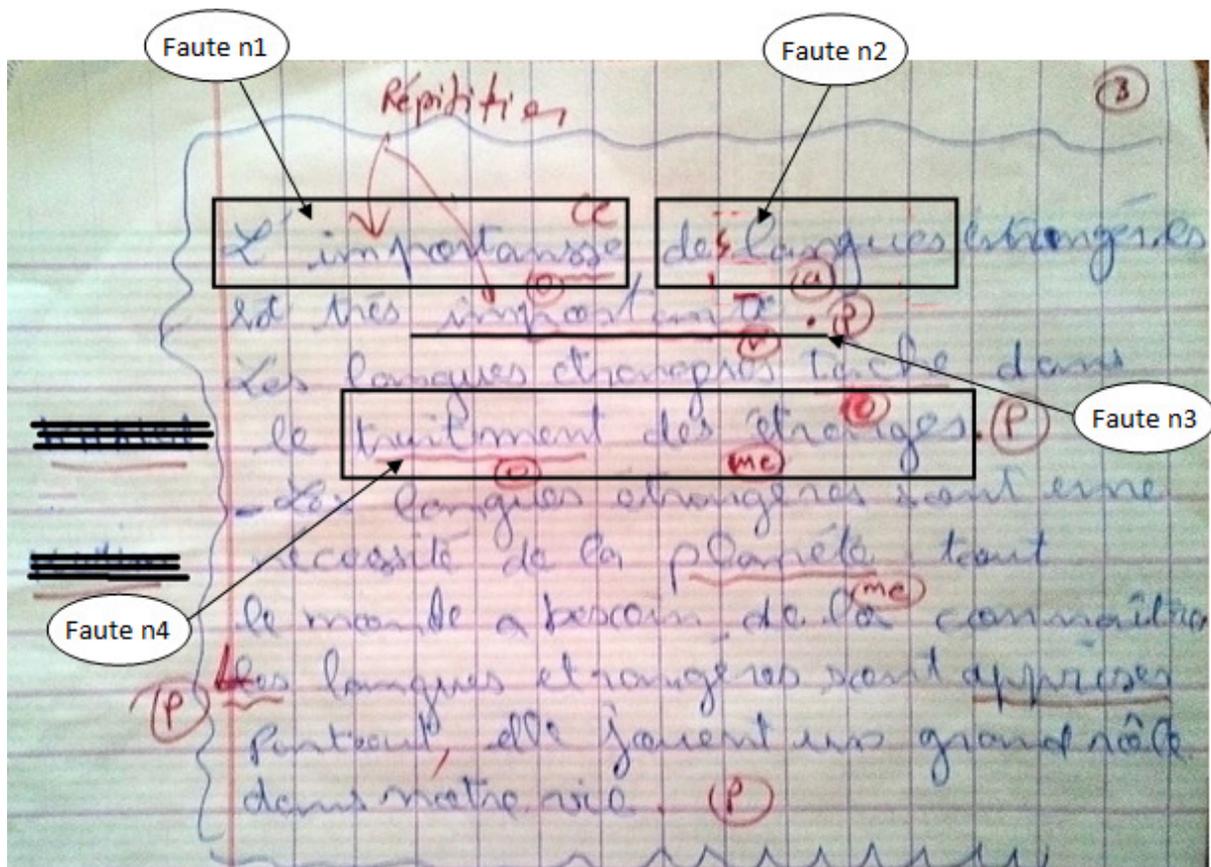


Figure 11: Exemple d'une copie avec une multitude de fautes (d3).

Faute n1 : dans cette troisième partie, l'apprenant a commis la faute d'ordre orthographique suivante, il a écrit le mot "importansse" avec deux "cc" au lieu de "importance" avec "c". Ceci est toujours dû au manque d'exercice.

Faute n2 : ici l'apprenant a commis une faute d'accord. Il a utilisé "de" au lieu de "des". Comme la faute précédente, ceci est toujours dû au manque d'exercice.

Faute n3 : Ici l'apprenant a répété le mot "importance" et "important" dans la même phrase pour dire la même chose. Comme dans la première et la deuxième démarche, cette faute est dû à la non utilisation du brouillon est la lecture de sa production écrite.

Faute n4 : Ici l'apprenant a commis trois fautes en une. Dans la première, il a mal écrit le mot "traitement" en oubliant le "e" en l'écrivant "traitement", sans doute par oubli. Ceci est toujours dû au manque d'exercice pratique avec le temps nécessaire ; et le mot "étrangers" sans "r" en écrivant "étranges". Cette dernière faute est dû au manque du bagage lexical. La troisième faute, c'est la mal expression de la phrase.

- Sur l'exemple suivant (figure 12), nous présentons un cas d'interférence linguistique à la quel une personne bilingue est confronté. Nous constatons que l'apprenant quand il n'a pas les mots adéquats pour s'exprimer en langue étrangère, il fait recours à la langue maternelle et écrit en français, des fois il traduit des textes déjà existants en arabe (comme ce cas là).

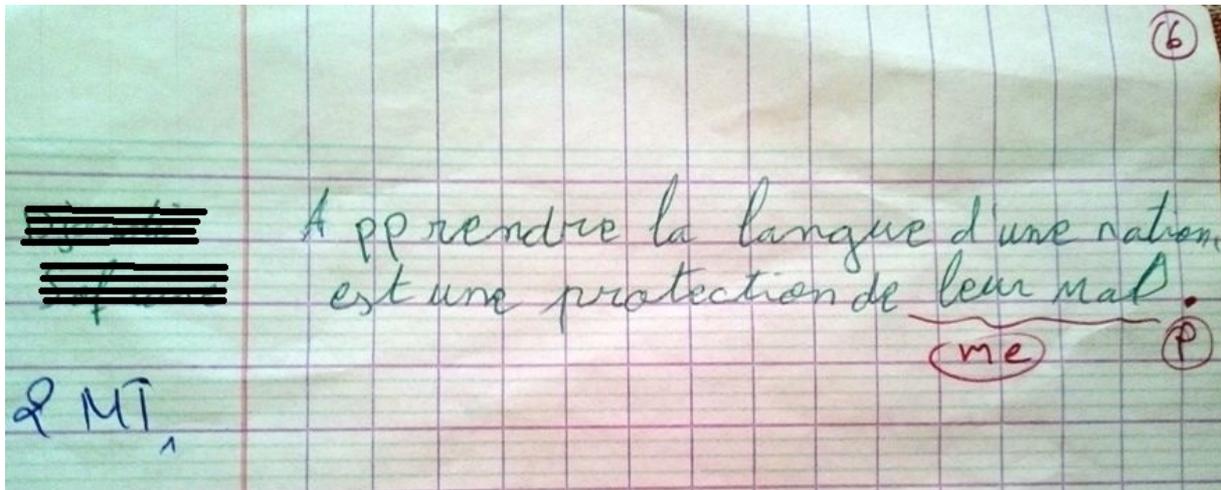


Figure 12: Exemple d'une interférence linguistique.

3. Conclusion

A la fin de notre travail pratique nous pouvons dire que les difficultés du choix des mots dans la production écrite en français langue étrangère est due aux facteurs suivants :

Les élèves font recours à la langue maternelle : ils pensent en langue maternelle pour s'exprimer en français.

Ces élèves n'ont pas un vocabulaire assez riche pour choisir les mots lors de la production écrite, c'est-à-dire qu'ils cherchent des mots qui sont auparavant enregistrés dans leur répertoire linguistique.

Nous avons pu expliquer ces difficultés par :

- La maîtrise de la langue, c'est-à-dire que les élèves ne pratiquent le français qu'en classe.
- La lecture des livres qui est un facteur très important pour enrichir le vocabulaire en langue étrangère.
- L'absence de la culture chez les élèves à recourir à la langue maternelle.
- L'absence d'une stratégie rédactionnelle qui peut améliorer le niveau rédactionnel chez l'apprenant en production écrite.
- Le manque d'imagination chez certains apprenants qui peut être stimulé par des échanges préalables préparateurs à la production écrite.

Conclusion générale

La production écrite est une activité très importante dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet des travaux de recherche qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficace d'elle. Il est impossible dans une situation d'apprentissage de ne pas être confronté à certaines fautes et obstacle linguistique.

Nous avons essayé dans notre recherche « le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE », de proposer quelques activités pour aider les apprenants à détecter et corriger leurs fautes.

A partir du corpus proposé et des analyses effectuées, nous avons pu constater que ce problème chez les élèves de 2ème année secondaire du lycée est dû à plusieurs facteurs.

Tout au long de nos investigations, les remarques retenues sont conditionnées par l'absence du bagage linguistique chez ces élèves, ce qui les met devant des difficultés d'écrire et de s'exprimer en français langue étrangère. Ceci était démontré au cours de nos analyses, qu'il y a un certain nombre d'élèves qui ont un certains niveau de la production écrite en français langue étrangère, mais l'exception confirme la règle.

Nous avons essayé de diriger nos apprenants vers la révision de leurs productions écrites et de les faire comprendre que les fautes n'est pas un échec mais elle est un moyen de réussir.

A partir des activités réalisées avec notre public nous pouvons dire que si les apprenants apprennent à réviser leurs textes avec un regard réflexif en cherchant à repérer et corriger leurs fautes, ils réussiront à remettre à leurs enseignants des textes dont ils seront fiers.

Certes il est difficile d'évaluer les compétences des apprenants à partir de quelques activités de productions écrites mais nous sommes convaincues que ces activités aident les apprenants à construire des savoirs et des savoir-faire les menant vers l'appropriation d'une méthode de la correction de leurs productions écrites.

En fin, On est arrivé à noter :

- les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue.

- Les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison manifestent une démotivation envers la maîtrise de la production écrite.
- Le rôle de la famille est quasi absent dans leurs vies scolaires, qui est à considérée parmi les facteurs de la réussite scolaire de l'apprenant.
- Apprendre la culture de la langue étrangère permet aux élèves d'écrire correctement sans faire recours à la langue maternelle.
- La culture permet d'enrichir le répertoire linguistique des élèves qui leur permet de trouver les mots adéquats lors de la production écrite en langue étrangère.
- Pour réussir une production en français langue étrangère il faut procéder à des méthodologies des travaux bien récit, analyse et organise. Dans notre travail nous pouvons admettre qu'un élève au lycée peut améliorer sa production écrite avec des échanges d'aides avec son enseignant (apprentissage /enseignement), encore mieux avec une méthode simple telle que la lecture d'un texte puis réalisé sa production écrite

Comme perspectives, d'autres méthodes peuvent être étudiées et analysées pour améliorer la production écrite en FLE. Nous pouvons citer à titre d'exemple : l'utilisation d'un dictionnaire, un dialogue entre deux élèves devant le reste de la classe, la projection d'une vidéo dans la classe... etc.

Références Bibliographiques

1. Ouvrage

- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003-2005.
- Clément Rosset, Le choix des mots. Éditions de Minuit, Paris 1995.
- BLANC-RAWTO, Meirville, l'expression orale et l'expression écrite en français. Éditions d'Ellipses, Paris 2005.
- Dubois, J, la nouvelle grammaire de français. Éditions de Larousse, Paris 1975.
- Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov, Bilinguisme d'écrit et auto-traduction. Éditions de L'Harmattan, Paris 2001.
- C.Peyroutet, La pratique de l'expression écrite. Éditions de Nathan, Paris 1991.
- VANOYE FRANCIS, Expression communication. Éditions d'Armand colin, Paris 1990.
- L'histoire de l'éducation dans l'antiquité, Éditions le Marron, Paris 1984.
- L'ordre des mots, Joëlle Gardes Tamine, Éditions d'Armand colin, Paris 2013.

2. Articles et revues

- La linguistique contrastive et les interférences, De Francis Debyser, article ; n°1 ; vol.8, p31-61.

3. Sitographie

- <http://www.thèse-univ-lyon2.fr>
- <http://www.lefigaro.fr>
- <http://www.dicocitations.com>
- http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_ect/cours2_ee02.htm
- <http://www.techno-science.net>
- <http://www.etudes-litteraires.com>
- <http://www.madore.org/~david/misc/frspell.html>
- <http://webcache.googleusercontent.com>
- <http://www.ibibliotheque.fr>
- <http://calandreta-pais-sud-tolosan.webnode.fr>

4. Dictionnaires

- Sous la direction de CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris 2003.
- Le petit Larousse 2006.
- Le petit Robert 2005.
- Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris 1973.
- Quillet 1975 Paris dictionnaire de didactique 1976.

5. Mémoires

- Melle BENTAYEB Razika, Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants. Cas des apprenants de la troisième année secondaire Lycée REDHA LACHOURI-BISKRA.
- FARHOUH Fattoum Yamina, doctorante à l'université de Jijel en Algérie. Quelle(s) langue (s) parle-t-on en Algérie ?
- GAOUDI Fella, Les interférences morphosyntaxiques, À l'oral et à l'écrit, Chez les apprenants de la 4ème Année moyenne. Collège Ibn Hani El Andalousie M'sila.