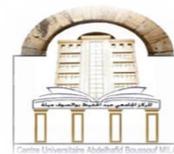


République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Centre Universitaire Abdelhafid Boussouf . Mila



Institut des lettres et des langues

Département des Langues Étrangères

Filière : Langue Française

Les interférences dans les expressions écrites en FLE.

Cas des élèves de 3ème année secondaire.

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Spécialité : Sciences du langage

Présenté par :

1/ Bougaàda Hassiba

2/ / Zemièche Selma

Sous la direction du : Dr. Dris Maria

Membres du jury de soutenance

Président : Bencherif Med Hichem

Rapporteur : Dris Maria

Examineur : Khadidja Salim



Année académique 2019-2020

Remerciements

Au nom d'ALLAH le tout puissant, le miséricordieux

Un grand merci au bon DIEU qui nous a donné la santé ainsi que la volonté et le courage d'aller vers l'avant afin de réaliser ce travail.

Nous tenons à remercier infiniment notre enseignante et notre directrice de mémoire

Dr. Dris Maria

Pour tous les efforts qu'elle a déployés tout au long de la réalisation de ce travail, pour ses remarques constructives, ses conseils, et son entière disponibilité.

N'oublions pas de remercier tout le staff administratif du lycée « ALI KAFI », de nous avoir facilité la tâche d'effectuer notre expérience au sein de leur institution.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à nos enseignants chargés de cours et de TD durant tout notre cursus universitaire.

Nos remerciements les plus chaleureux s'adressent aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

Notre profond remerciement s'adresse à nos familles pour leur amour, leur patience et leurs sacrifices.

Merci à toute personne qui nous a aidée de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

Merci à vous tous.

Dédicace

Je dédie ma recherche : aux êtres les plus chers à mon cœur, à mes parents qui m'ont encouragé à l'accomplir, je les remercie pour tous ce qu'ils m'ont donnés. Leur amour et leur soutien mérite ma reconnaissance.

À mon cher fiancé Adel qui a été toujours présent par son aide et qui a supporté toutes mes insuffisances tout au long de ses deux dernières années.

Particulièrement, je dédie ce travail :

À mes chers frères : Rabeih, Nono, Zidane, Bachir, Zouhir, Bilal, Mourad et Toufik,

À mes sœurs : Sara , Aziza, et son petit oiseau Chahine.

À toutes mes amies et à tous ceux qui m'ont connu

H. Bougaàda

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À mes chers parents

À ma chère grand-mère

À mes frères et sœurs

À toute ma famille

À tous mes amis et collègues

S. Zemièche

Déclaration

1. Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par l'Arrêté N° 933 du 28 juillet 2016 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat.
3. Les citations reprises mot à mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets avec la mention, en bas de page, du nom de l'auteur, l'ouvrage et la page.

Nom : Zemieche

Prénom : Selma

Signature : .....

Nom : Bougaàda

Prénom : Hassiba

Signature : .....

Introduction
générale

La situation linguistique en Algérie est complexe, car il s'agit d'un pays plurilingue où coexistent plusieurs variétés langagières dans un même espace géographique. L'Algérie a été marquée par différentes civilisations et cultures durant son histoire, qui ont influencé d'une manière ou d'une autre les cultures et les langues algériennes. Pour ces raisons, elle est considérée comme un pays plurilingue et non pas monolingue ou bilingue. Nous pouvons citer la présence de plus de trois langues avec leur variétés : la langue arabe (scolaire, officielle, dialectale), les langues berbères (Kabyle, Chaoui...), et le français qui y est pratiqué dans certains domaines formels et dans certaines zones en contexte urbain. Dans ce sens, il serait utile de s'interroger sur la place de la langue française dans le système éducatif algérien.

En Algérie la langue française est la 1^{ère} langue étrangère enseignée dans tous les établissements depuis la colonisation, ce qui signifie le statut privilégié de cette langue chez les algériens.

En effet, la majorité des apprenants algériens considère la langue française comme une langue étrangère. Par conséquent, cette dernière peut influencer, d'une manière ou d'une autre sur l'apprentissage du FLE et causer aux apprenants des problèmes et des difficultés, surtout à l'écrit.

Par ailleurs, les apprenants ont tendance à traduire c'est-à-dire, ils pensent en langue arabe et cherchent à formuler leurs énoncés en français, et parfois ils empruntent le mot tel qu'il est de la langue arabe et l'intègrent dans la langue étrangère, ce qui peut affecter leurs écrits. Car le fait de traduire d'une langue à une autre peut provoquer des erreurs remarquables.

Parmi ces influences dans les productions des apprenants : « les interférences » qui sont notre objet de recherche, du fait qu'elles apparaissent sous plusieurs formes: lexicale, morphosyntaxique, phonétique, culturelle.

En Algérie la langue française est considérée comme la deuxième langue après l'arabe, et la première langue étrangère. Mais lors de l'apprentissage de cette langue, les apprenants rencontrent des difficultés pendant la rédaction d'un texte cohérent, c'est-à-dire, ils n'arrivent pas à écrire librement et spontanément en français malgré les dix années d'apprentissage du FLE, reçu dans les différents paliers ; l'une de ces difficultés est « l'interférence ».

Ce modeste travail portera donc essentiellement sur les interférences produites à l'écrit par les élèves de 3^{ème} année secondaire.

D'après le « Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage », l'interférence est signalée : « *quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* »¹.

Après une expérience dans le terrain d'enseignement, nous avons constaté qu'un nombre très important des élèves font recours à la langue maternelle lors de l'apprentissage du FLE, ce qui se traduit dans leurs écrits. Cette remarque nous a poussées à traiter ce sujet pour comprendre ce phénomène d'interférence.

Face à ce constat, nous déclarons que dans le processus d'enseignement « l'acte d'écrire » est une activité complexe qui nécessite une compétence particulière de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Donc, l'écrit est considéré comme une forme délimitant le nombre des erreurs écrites et aidant à connaître le niveau des élèves et leurs lacunes, afin de les remédier. (contrôler les acquis des élèves).

Problématique

L'apprenant de la langue française est confronté à commettre certaines erreurs vu la complexité du système linguistique de cette dernière, et l'influence négative de sa langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.

C'est à partir de ce postulat que nous allons poser notre problématique, formulée sous forme de questions, auxquelles nous essayerons de répondre à l'issue de notre analyse :

- **Le recours à la langue maternelle pendant l'apprentissage du FLE est-il la cause des erreurs interférentielles dans les écrits des apprenants ?**
- **Comment l'élève tombe dans les erreurs d'interférence linguistique lors de la pratique de la langue étrangère?**
- **Quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez les élèves de 3^{ème} année secondaire en production écrite ?**

Hypothèses

Pour répondre à ces questions, nous posons préalablement deux hypothèses sur les causes des erreurs dans les productions écrites des élèves de la dernière année secondaire :

- Nous pensons qu'à cause des erreurs interférentielles dues au contact des langues (source et cible), l'élève réfléchit dans sa langue maternelle (arabe) et écrit en français.
- La non maîtrise des règles linguistiques poussent l'élève à développer des stratégies qui peuvent perturber l'apprentissage du FLE vu que le système linguistique de cette dernière est très complexe.

¹ JEAN DUBOIS, 1994, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris, Larousse, coll. trésors du français, p 252

Méthodes et approches

Nous proposons une méthode analytique qui étudie les interférences linguistiques pour porter un regard sur les productions écrites, et mettre en évidence les difficultés rencontrées par les élèves.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la sociodidactique. Celle-ci se situe au carrefour de la didactique des langues, s'intéressant aux différentes erreurs commises dans un contexte scolaire, et de la sociolinguistique, se préoccupant de certaines questions, notamment celle concernant le contact des langues (l'arabe et le français).

Nous avons établi notre typologie d'erreurs en référence à la théorie élaborée par NINA CATACH qui vise à analyser le fonctionnement du système orthographique du français et classer les erreurs selon des catégories.

D'un point de vue organisationnel, notre travail sera réparti en trois chapitres :
Le premier sera consacré pour le cadrage théorique et conceptuel, dans lequel nous parlerons de la situation sociolinguistique en Algérie, nous présenterons ensuite les différentes notions théoriques nécessaires en relation avec les interférences linguistiques. Durant cette séquence nous repositionnerons le contexte de l'enseignement du français en Algérie, en mettant en exergue le cycle secondaire. Le deuxième et le troisième chapitre seront réservés pour la pratique, le deuxième présentera la description et l'explication de notre expérimentation, le troisième l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus durant cette expérimentation

Objectifs

Notre objectif, à partir de ce modeste travail est de relever et analyser les erreurs interférentielles commises par les élèves à travers leurs productions écrites, et d'essayer de comprendre leurs difficultés liées à ce phénomène

Pour la vérification de nos hypothèses, nous allons effectuer une expérimentation auprès des élèves de troisième année secondaire, au niveau du lycée ALI KAFI à la région de TASSALA. Au début, nous commençons par une séance d'observation, puis on demande aux élèves la réalisation d'une production écrite. Après la collecte de ce corpus nous procédons à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Finalement nous clôturons notre travail de recherche par un bilan général d'analyse de productions écrites suivi par une conclusion générale qui sera l'occasion de faire le point sur les résultats obtenus de l'analyse, et proposer des solutions possibles pour ce problème d'interférence linguistique.

Chapitre I

Les interférences linguistiques

Introduction

Le paysage linguistique algérien qualifié de riche par sa complexité, se caractérise par la présence d'une multitude de langues en usage dans son territoire. Cela a une influence sur les pratiques langagières des élèves à l'école.

Apprendre une langue étrangère n'est pas uniquement apprendre un nouveau système ou de nouveaux mots, c'est aussi maîtriser les règles qui régissent ce système et comprendre ces spécificités par rapport à celle de la langue maternelle. Pour cela les apprenants font des erreurs lors de l'apprentissage du français langue étrangère.

Cette partie permettra de tracer les grandes lignes du cadre théorique général sur lequel se fonde notre travail de recherche.

1) Aperçu sur le paysage sociolinguistique en Algérie

Pour analyser et étudier les erreurs interférentielles dans les expressions écrites des élèves et comprendre leurs difficultés liées à ce phénomène, il nous a semblé utile de donner un aperçu sur la situation sociolinguistique et la présence des langues en Algérie ainsi que leurs usages et statuts.

«L'Algérie comme un nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou plurilinguisme»². Cette citation explique bien que l'environnement linguistique en Algérie est marqué par la pluralité et le croisement des langues qui se manifestent comme une forme de plurilinguisme, où cohabitent et coexistent plusieurs variétés langagières. Ces dernières se divisent en deux grandes catégories : les langues nationales (l'arabe et le berbère) et les langues étrangères (le français et l'anglais).

En effet, cette situation sociolinguistique n'est pas due au hasard mais elle trouve généralement son origine dans l'Histoire et la géographie du pays comme le souligne K. Talib-Ibrahimi :

«Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires»³.

² ABD NOUR-ARZKI, «le rôle et la place du français dans le système éducatif algérienne», Université Abdrahmane MIRA (Béjaia). Algérie, p22

³ TALEB-IBRAHIKI, K, 2009, «de la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens», El-hikma, Alger, P 22

2) Les langues en Algérie et leurs statuts

La complexité de la situation sociolinguistique algérienne est due à la coexistence des quatre langues qui sont en contact au sein d'un même territoire, nous essayerons de les mettre en lumière :

2.1) L'arabe :

Depuis l'indépendance, la langue arabe est la langue officielle et nationale de la république algérienne. Quand on parle de l'arabe, on distingue deux variétés, l'arabe classique et l'arabe dialectal.

CHACHOU.I, parle de la langue arabe en ces termes : « *ne sont, en effet reconnues que l'arabe, langue nationale et officielle, [...], nous en verrons les conséquences sur le plan individuel, et à l'école notamment où les apprenants, en sus dévalorisation de leurs langues provoquant des préjudices socio-affectifs, se retrouve face à des difficultés à maîtriser les langues de l'école, ce qui ne va pas sans produire des préjudices sur le plan psycholinguistique et affecter la maîtrise des langues scolaires et même maternelles* »⁴.

2.1.1) L'arabe classique :

L'arabe classique bénéficie d'un statut officiel, il est essentiellement utilisé dans tous les domaines de la vie : scolaire, politique, administrative, économique...le plus important, c'est que l'arabe est la langue de l'Islam, celle du Coran «*C'est cette variété choisie par ALLAH pour s'adresser à ses fidèles* »⁵. C'est une langue sacrée étant donné que l'Algérie est un pays arabo-musulman. «*... Cette langue surnommée, surévaluée, d'essence divine, modèle de la littérature classique et moderne...* »⁶.

Il est utilisé dans l'enseignement, dans toutes les institutions de l'Etat, en plus de sa fonction religieuse ; c'est ce qui assure le processus de l'arabisation.

2.1.2) L'arabe dialectal :

Appelé «*Eddarja*», considéré comme la langue maternelle de la majorité de la population algérienne, il est utilisé dans des situations de communications informelles (familles, amies...). Il est socialisé et véhiculé dans la création artistique et culturelle, notamment dans les médias, la musique...

Benmokhtar signale que : «*mais il n'y a pas de mouvement culturaliste ou politique qui défendent cette langue pour qu'elle soit reconnue au niveau institutionnel. En Algérie, aucun enseignement ou formation n'est dispensé en arabe dialectal* »⁷.

⁴CHACHOU, I, 2018, «*Sociolinguistique du Maghreb*», Edition : Hibr, Algérie, p 66.

⁵ Id. 1995, «*Les Algériens et leur (s) langue (s)*», El Hikma, Alger, 1995, p 05

⁶ Ibid, p 25.

⁷BEN MOKHTAR, F, 2013, «*Le code switching en kabylie. Analyse du phénomène de mélange de langues*», l'Harmattan , Paris, p 37

Donc L'arabe dialectal est une langue véhiculaire d'une culture populaire riche et variée, qui s'ouvre presque sur tout le territoire algérien.

2.2) Le berbère :

Une langue connue sous l'appellation de "tamazight", c'est la langue maternelle de certaines régions algériennes (Tizi-ouzou, Bejaia, Bouira...). Cette langue est (re) fonctionnalisée par les autorités politiques qui lui ont accordé le statut de langue nationale, par le fait qu'elle sera enseignée et codifiée dans les secteurs des recherches supérieures. Cela permet de lui offrir une place et un statut face à la langue arabe dans la mesure où elle est intégrée dans le système éducatif.

Aujourd'hui, la langue berbère représente l'appartenance et l'identité pour tous les berbérophones, elle est composée généralement de différents parlers en fonction des régions, nous avons :

- **Le Kabyle** : pratiqué principalement dans le nord et le centre de l'Algérie principalement, dans les wilayas de Tizi-ouzou, Bejaia...
- **Le Chaoui** : dialecte parlé à l'Est du pays comme Batna...
- **Le M'zab** : pratiqué par les mozabites qui vivent dans le Sahara algérien.

S.CHAKER affirme qu' :«*En Algérie la principale région berbérophone est la Kabylie. D'une superficie relativement limitée, mais très densément peuplée. La Kabylie comporte à elle seule les deux tiers des berbérophones algériens [...]. En tout étant de lance, on peut admettre que l'ensemble des berbérophones doit représenter un pourcentage minimum de 20% de la population algérienne*».⁸

2.3) Le français

La langue française est la première langue étrangère parlée en Algérie, sa présence est d'origine historique par le biais du colonisateur. En effet, le français est considéré comme étant la langue de prestige et de la réussite professionnelle, «*l'étendu et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semble être des facteurs dynamisants qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché de linguistique algérien*»⁹.

Donc, le français est un instrument de communication puisque son usage reste extrêmement répondeu et occupe une place prépondérante dans plusieurs domaines en Algérie, à savoir : social, éducatif, économique ... D'ailleurs c'est ce que affirme Asselah-Rahal :«*la réalité linguistique révèle que le français, n'a pas perdu beaucoup de son prestige, car non seulement il est reconnu comme une chance d'ascension sociale ; mais demeure un*

⁸S. CHAKER, 1991, « *Manuel de linguistique berbère I* », Bouchène, Alger, P 08.

⁹QUEFFÉLEC, A, 2002, « *le français en Algérie, lexique et dynamique des langues* », Paris : De Boeck & Lariciers.a, Dr. Outaleb-Pellé, Edition Duculot, 1^{ère} édition, p37.

instrument de communication grandement employé, même en dehors des secteurs économiques et financiers»¹⁰

2.4) L'anglais

Il est souvent considéré comme une seconde langue étrangère en Algérie, il est enseigné dès la première année du cycle moyen, sa position est encore faible sur le marché linguistique algérien, elle est sans doute une langue internationale et une des langues les plus parlées au monde. Intégré dans l'enseignement scolaire en 1993.

Dans ce contexte, QUEFFLEC affirme: *«En 1993, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère, à titre optionnel et en concurrence avec le français»¹¹.*

3) Les interférences

3.1) Quelques définitions

3.1.1) La langue maternelle

Comprise comme langue natale, désigne la première langue apprise par la personne dans la petite enfance. Autrement dit, c'est la langue qu'un individu acquiert en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité du langage. Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, la langue maternelle : *«c'est la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquis dès l'enfance au cours de son apprentissage»¹².*

La langue maternelle est celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît. Il s'agit aussi de langue acquise de manière tout à fait naturelle et spontanée par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

Wikipédia montre que *«Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ses langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue natale. Il sera peut être en situation de bilinguisme»¹³.*

Par exemple, le cas des descendants directs de parents immigrés (l'enfant apprend la langue des parents et celle du pays d'accueil) ou encore dans les régions et les pays ayant plus

¹⁰ ASSELAH-RAHAL, S, 2001 «la francophonie en Algérie, mythe ou réalité ?», communication proposée lors du 1 x Sommet de la francophonie, éthique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question, les 25 et 26 septembre Bayrouth. PP 25-26.

¹¹ QUÉFFLEC, A.op.cit. p 36.

¹² JEAN DUBOIS, op.cit pp 252.253.

¹³ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue-maternelle>. (Consulté le 02/01/2020).

d'une langue officielle, au Québec par exemple, les enfants apprennent à parler le français et l'anglais.

Donc, l'enfant peut acquérir une ou plusieurs langues, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle auprès des parents parlant différentes langues.

En Algérie, la langue arabe est la langue maternelle parlée en famille et à la maison, par contre le berbère et le tamazight se sont des dialectes.

3.1.2) La langue étrangère

C'est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Son apprentissage peut se faire de différentes manières : par des cours, des formations, des stages, et par la voie scolaire c'est-à-dire qu'elle est enseignée dans le contexte scolaire. Ainsi BESSE considère qu'« *une langue seconde/ étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci* »¹⁴.

Le terme "étrangère" l'étrangeté par rapport à la langue maternelle, de ce fait on va distinguer trois distances d'étrangeté : la distance culturelle, la distance matérielle et la distance linguistique.

Certains enfants apprennent les langues de leurs parents, mais aucune des deux langues n'est alors étrangère pour cet enfant, même si une des deux est étrangère dans le pays de naissance, ils sont donc des bilingues.

En Algérie dans le processus d'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère, la langue française est considérée comme une première langue étrangère apprise à l'école, aussi elle est obligatoirement présentée dans les examens de 5^{ème} année primaire, 4^{ème} année moyenne, baccalauréat, et même dans les universités en différentes branches : médecine, mathématique, biologie...

Taleb Ibrahim, K, affirme que : *« la langue française est constamment entre le statut de la langue seconde et celui de la langue étrangère privilégiée, elle est partagée entre le défi officiel d'une part, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage d'autre part »*¹⁵.

Enfin, la langue étrangère est considérée comme une langue apprise à l'école et non pas dans un milieu proche, comme la famille, la maison, où un individu a été élevé.

3.2) Qu'est-ce qu'une interférence?

Notre enquête dispose de l'arabe comme première langue, et de la langue française comme langue étrangère. Lorsque ces deux systèmes linguistiques sont en contact, cela

¹⁴ BESSE. H, 1987, « La langue maternelle, seconde, étrangère », le français aujourd'hui, n°78, Paris, AFEF, p14.

¹⁵ TALEB IBRAHIMI, k, op.cit. p45.

entraîne entre elles des influences mutuelles. L'utilisation de deux codes linguistiques différents par l'individu engendre automatiquement la production des interférences, ce qui peut se manifester par des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxique, morphologique, phonétique...

Parmi plusieurs axes de recherches, W-F- MACKEY aborde la notion d'interférence comme suit : « *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit une autre* »¹⁶.

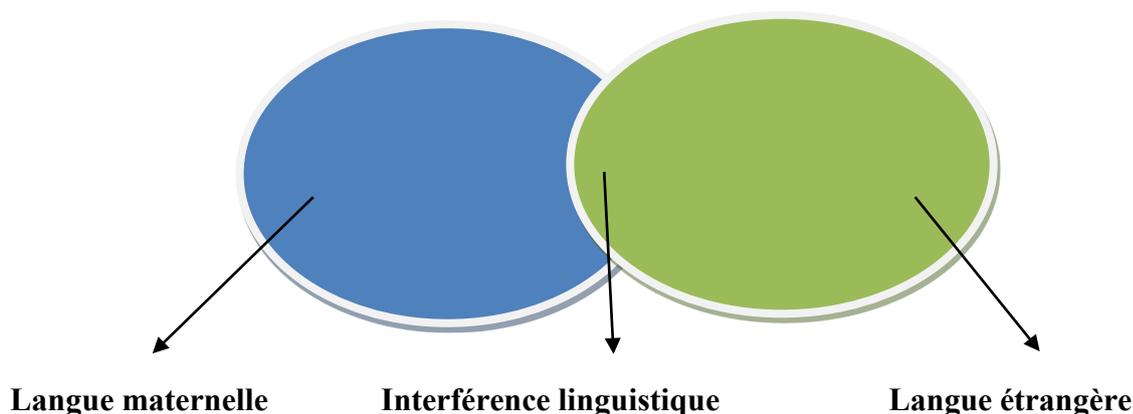
De même:« *l'interférence se produit quand les bilingues perçoivent et produisent les phonèmes, les morphèmes et les structures syntaxiques de la langue cible comme s'ils étaient identiques à ceux de la langue maternelle* »¹⁷

On outre, l'apprenant d'une langue étrangère fixe toutes les habitudes langagières de sa langue maternelle et sa manière de penser, ce qui produit un blocage qui se montre au moment où le sujet parlant ne trouve pas le mot immédiatement dans la langue parlée.

Or, nous pouvons dire que l'interférence désigne l'une des difficultés d'apprentissage de l'apprenant. En effet, selon les linguistes JOSIANE, HAMERS et MICHEL BLANC : l'interférence désigne : « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue* »¹⁸.

L'interférence est pour GALISSON, R et COSTE, D comme suit : « *Difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langue étrangère du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une langue étudiée antérieurement* »¹⁹.

Nous allons schématiser l'interférence linguistique comme suit :



¹⁶W.F. MACKEY, 1976, « *Bilinguisme et contact des langues* », Klincksieck, Paris, p.397

¹⁷HASANAT, M. Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe / arabe- français, disponible sur : <http://gerflint.fr/Basc/MondeArabe4/hasanat.pdf> (consulté le 06/02/1996)

¹⁸ JOSIANE, HAMERS et M.BLANC, 1983, « *Bilingualité et bilinguisme* », Margada, Bruxelles, p 452

¹⁹ GALISSON, R et COSTE, D, 1976, « *Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette, p 291

3.3) Les différents types d'interférence

3.3.1) L'interférence lexicale

Désigne le fait d'employer un terme dans une langue d'une manière spontanée. Le choix de ces mots impropres est la conséquence d'une fausse traduction d'une pensée conçue en langue maternelle (arabe) afin d'exprimer une idée en langue étrangère (français).

Donc, l'interférence lexicale désigne le fait d'utiliser un mot de la langue source en langue cible. Comme l'indiquent, Genevière VERMES et Josiane BOUTET : *«L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L₁ dans L₂, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue»²⁰.*

L'interférence lexicale est la plus fréquente d'interférence, par exemple, un anglais parle le français pour exprimer l'idée de "exemple" dit « *instance* » qui signifie, en français « *autorité* » et non pas "exemple". En plus, des faux amis, souvent la traduction mot à mot conduit au piège d'interférence.

Le nombre de noms variés n'englobe pas la même idée dans les deux langues (arabe et français) :

- En français « grand-père » est compris par l'apprenant en rapport avec l'âge de son père.
- « Ma sœur lit au primaire » l'apprenant utilise le verbe "lire" au lieu du verbe "étudier" (calque).

3.3.2) L'interférence morphosyntaxique

L'apprenant bilingue utilise tous les traits grammaticaux de sa langue source et les applique dans l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, l'interférence morphologique et syntaxique sont associées parce que la première favorise la deuxième à se rassembler dès les productions des apprenants.

Bertrand Olivier déclare que l'interférence morphosyntaxique : *«C'est une traduction de l'arabe vers le français, car l'élève ne maîtrise pas les modalités d'utilisation des articles, ce calque de la langue maternelle sur la langue étrangère a donné une fausse structure»²¹.*

Les interférences liées aux erreurs qui touchent le genre et le nombre (nom, adjectif, verbe), les articles (l'emploi des pronoms, le temps et le mode des verbes ...). Michel BLANC pense que : *«L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une*

²⁰ GÉNEVIÈRE VERMES et JOSIANE BOUTET, 1987, « *France pays multilingue* », Tome2, Paris, L'harmanntan, P 111.

²¹ Bertrand OLIVIER, 2005, « *Diversité culturelles et apprentissage du français* », École Polytechnique, Octobre, P.181

langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le mode, ...»²²

➤ le genre :

Le féminin en arabe, n'est pas forcément féminin en français est vice-versa. Exemple :

- الأصل (masculin) : l'apprenant écrit «un origine» au lieu de «une origine».
- شجرة (féminin) : l'apprenant écrit «une arbre» au lieu de «un arbre».
- الفقرة (féminin) : l'apprenant écrit «la paragraphe» au lieu de «le paragraphe».
- الليل (masculin) : l'apprenant écrit «le nuit» au lieu de «la nuit».
- اللون (masculin) : l'apprenant écrit «le couleur» au lieu de «la couleur».

➤ Le nombre

Généralement, la marque du pluriel des mots prend toujours une terminaison en "S" avec quelques irrégularités : (x => al / aux, ail / aux), les noms en (x, s, z) restent invariables. Et quelques exceptions de transformation totale du mot : œil / yeux.

L'apprenant comprend que le "S" à la fin des mots est marque du pluriel et écrit :

- le choix => les choix
- la noix => les noix
- gaz => gazz
- nez => nezz

➤ L'usage des prépositions

Confusion entre les prépositions « à » et « dans », « à » et « chez ».

Exemple :

- « Je vais chez le bijouterie » au lieu de dire « je vais à le bijouterie ».
- « Elle est dans la classe » au lieu de dire « elle est à la classe ».

3.3.3) L'interférence phonétique

La phonétique est l'étude des sons d'une langue donnée d'un point de vue physique. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux systèmes phonologiques de la langue étrangère et de la langue maternelle s'interfèrent, l'apprenant remplace ou bien rapproche les sons ou les phonèmes de la langue cible du système phonologique de sa langue source.

L'absence et la ressemblance des phonèmes dans une langue par rapport à une autre langue est le premier facteur d'interférence. U.Weinrich affirme qu'il «y a d'autres différences phonologiques entre les langues et on ne peut les établir en se bornant à constater

²² MICHEL- BLANC, 1996, « concept de base de la sociolinguistique », Paris, Ellipse, P 179.

seulement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il faut tenir compte de statut des phonèmes dans chacune des langues en présence»²³.

- a- La confusion très fréquente entre les voyelles françaises et arabes, cette dernière caractérisée par la constance des sons, possède 26 phonèmes mais ne comporte que 3 voyelles (damma, fatha, kasra). Par contre le français possède un système vocalique très riche [i], [e], [o], [æ],[a], [u], [y],...

Exemples :

- [y] et [i] :l'apprenant écrit [piR] au lieu de [pyR]
- [ə]et [o] :l'apprenant écrit [ʃoval]au lieu de [ʃəval],[ʃonal] au lieu de[ʃənal].
- [e] et [i] :l'apprenant écrit [itik] au lieu de [etik]
- [p] et [b] :l'apprenant écrit [tabi] au lieu de [tapi]
- [o] et [u] :l'apprenant écrit [ekul] au lieu de [ekol],[kud] au lieu de [kod].

- b- Les voyelles nasales comme [œ], [õ], [ã], [ě], sont difficiles à acquérir car ce sont des phonèmes spécifiques au français.

Parfois, l'apprenant trouve des difficultés à écrire correctement le mot au singulier, mais pas le son :

- des oiseaux => l'apprenant écrit "un zoiseau" au lieu de "un oiseau"
- des enseignants => l'apprenant écrit "un zenseignant" au lieu de "un enseignant"

Donc, l'interférence phonétique désigne l'influence ou l'impact de la langue maternelle sur la prononciation da la langue étrangère.

3.3.4) L'interférence culturelle

L'interférence culturelle est le fait de transférer une valeur culturelle propre à une langue vers une autre langue. En effet, chaque société se caractérise par ses traits culturels spécifiques ; cette diversité socioculturelle de l'apprenant arabophone s'identifie lorsqu'il communique en langue étrangère. Il se trouve face à des nouvelles normes lointaines de sa langue maternelle.

Quant à W-F.MACKEY : *«l'interférence culturelle est le résultat de l'introduction de phénomènes culturels nouveaux par rapport à la culture propre au bilingue, celui-ci face aux phénomènes culturels absents dans son répertoire tente de trouver leurs équivalents dans sa langue d'origine, hélas son parler se caractérise par l'insertion d'unités ou de structure de ces phénomènes tels qu'ils apparaissent dans la langue étrangère»*²⁴.

Autrement dit, l'apprenant intègre des phénomènes culturels nouveaux qui sont absents dans son répertoire en langue source.

²³U. WEINRICHE, 1953, « *Languages in contact* », Linguistic circle of new york, New york, P123.

²⁴ W. F. MACKY. op. cit. P414

Dans d'autre cas, cette interférence est également due aux valeurs culturelles propres de la religion du bilingue. Par exemple : les émigrés d'origine algérienne qui vivent en France, utilisent généralement dans leur parler le mot "Allah" au lieu de "Dieu" pour montrer leur identité religieuse et culturelle d'une manière inconsciente, malgré que les deux termes ont la même réalité. Le mot "Masjid" au lieu de "mosquée", aussi bien le mot "Aya" au lieu de "Verset"... on parle dans ce cas du glissement des valeurs culturelles de l'"Islam".

4) Distinction entre interférence et d'autres phénomènes résultant du contact des langues

4.1) Interférence et alternance codique

Appelé aussi mélange des langues, mélange des codes, métissage des langues, l'équivalent en anglais "*code switching*". L'alternance codique est un phénomène qui résulte du contact de langues, elle se produit lorsqu'un individu ou un groupe emploie plusieurs langues à l'intérieur d'une même conversation. Autrement dit, c'est le fait de passer d'une langue à une autre dans un même échange verbal.

Selon le dictionnaire de didactique de français, l'alternance codique se définit comme étant «*le changement, par un locuteur bilingue, de deux langues ou deux variétés linguistiques à l'intérieur d'un énoncé-bilingue, deux langues ou deux variétés linguistiques à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication, il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes et systématiques*»²⁵

La distinction entre "*interférence*" et "*alternance codique*" semble indispensable et primordiale. En effet, D. SCHAFFER affirme qu' «*il faut deux codes bien distincts pour parler de code switching, alors que l'interférence est une instance de nivellement ou de rapprochement de deux codes, tandis que dans le code switching, le caractère distinct des deux codes est préservé. En fait l'interférence est susceptible de se codifier et de devenir un emprunt* »²⁶.

Si le locuteur maîtrise parfaitement les deux langues, on parle dans ce cas de "l'alternance de compétence" qui est considérée comme une stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange, dans la même conversation, deux variétés distinctes ou deux systèmes différents.

Alors que "interférence" est synonyme "d'alternance d'incompétence". Le locuteur rencontre une difficulté le plus souvent lexicale, et il tente, pour la remplir, d'exploiter une autre langue un autre système.

²⁵ J.P. CUQ, 2003, «*Dictionnaire de didactique du français la étrangère et seconde*», paris, Clé internationale P17.

²⁶ D. SCHAFFER, 1978, «*The place of code switching in linguistic contact* », in, M. Paradis (Ed) aspect of bilingualism , hornbeam press, p 275.

L'alternance codique considérée comme moyen d'apprentissage où l'apprenant doit adopter une stratégie qui s'établirait jusqu'au stade avancé de l'apprentissage pour ne pas passer par sa langue maternelle. Sinon, l'apprenant se trouve incapable de s'exprimer et de produire une production (orale ou écrite), d'où la possibilité de tomber dans les erreurs interférentielles.

Nous pouvons conclure, en montrant que l'alternance codique n'est pas une interférence. Au contraire, elle complète la parole et permet une continuité pour réussir une communication dans un discours.

Exemples :

- je suis un vrai *djazayri*

- *wallah* t'inquiète pas

-je suis *3arbi*

Les mots : *djazayri*, *wallah*, *3arbi*, constituent en arabe algérien une alternance codique.

4.2) Interférence et emprunt

Selon LUDI et PY «*les emprunts lexicaux sont des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue quelconque introduites dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel, elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste*»²⁷.

L'emprunt est considéré comme le résultat d'un contact entre deux communautés et leurs langues, elle consiste à intégrer avec le temps des éléments d'une langue au système linguistique d'une autre langue, ces éléments empruntés peuvent être des unités lexicales, phonétiques et rarement morphosyntaxiques. L'emprunt a un statut très important dans l'enrichissement et l'évolution du lexique des langues.

Exemples :

-« je ne désire que leur *baraka* », le mot *baraka* est passé directement de l'arabe au français, qui signifie *la chance*

- les mots : football, tennis, short, passent de l'anglais au français

Le concept d'interférence est proche de celui d'emprunt, il s'en distingue dans la mesure où l'emprunt peut être conscient et aussi un phénomène collectif, alors que l'interférence ne l'est pas (inconscient) et un phénomène individuel. M. Pergnier affirme que : «*l'emprunt est le résultat d'interférence entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que*

²⁷LÜDY et PY, 2003, « *Être bilingue* », 3^{ème} édition, Berne, Peter Lang, P 143.

dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un nombre plus au moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers»²⁸.

4.3) Interférence et calque

Le calque est un phénomène lié au métissage linguistique dans les situations de contact de langues, il désigne une transposition d'une forme linguistique de la langue A à la langue B.

D'après J.DUBOIS, on parle du calque lorsque : « *une langue A(...) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B(...) en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme composé formé de mots existants aussi dans la langue.[...] Le calque se manifeste par l'addition, au sens courant du terme, d'un "sens" emprunté à la langue B* »²⁹.

En effet, le calque est un type d'emprunt particulier, qui sert à utiliser des éléments, qui existent dans la langue (A), avec leur construction et leur sens de la langue (B). HAMERS considère le calque comme « *un mode d'emprunt d'un genre particulier : il y a emprunt du syntagme ou de la forme étrangère avec traduction littérale de ses éléments* »³⁰. Il s'agit du calque comme procédé d'enrichissement du vocabulaire d'une langue. C'est une traduction littérale d'une langue à une autre. Sur ce point, RONDEAU remarque que le calque est « *la traduction littérale et mot à mot d'un terme d'une langue dans l'autre, y compris le modèle syntaxique* »³¹.

Donc, "le calque" se distingue de "l'interférence" par le fait qu'il est une sorte d'emprunt. Autrement dit, il s'agit d'introduire des éléments d'une langue à une autre, quant à l'interférence, est un type particulier d'écart qui reste individuel. Pour HAMERS, le calque constitue « *une forme linguistique causée par une interférence en situation de contact de langues* »³².

Exemples de calque :

- « il m'a donné un coup » au lieu de « il m'a frappé ».
- « j'ai trouvé ma sœur » au lieu de « j'ai rencontré ma sœur ».
- « il est tombé à l'examen » à la place de « il a échoué à l'examen »

Un autre exemple, le « Superman » anglais est un calque de l'allemand « Übermensch » et en français « le surhomme » dans ces exemples, il s'agit d'une traduction.

²⁸PERGNIER. M. 1989, « *Les anglicismes* », 1^{re} édition. Paris : PUF, P 23.

²⁹DUBOIS. J. op.cit, p73

³⁰HAMERS.JF. 1997, « *CALQUE* », In : MOREAU M-L. (dir), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Margada. P64.

³¹RONDEAU. G.1984 « *Introduction à la terminologie* », Chicoutimi, Gaétan Morin, p48.

³²Ibid. P64.

4.4) Interférence et transfert

Le transfert est le fait de transmettre et d'utiliser des connaissances ou des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue (cible). Selon CASTELLOTTI, le transfert désigne «*le fait, pour un sujet, de se saisir d'un objet déjà connu ou acquis pour l'utiliser dans un autre contexte. On peut par exemple transférer de forme d'un système linguistique à un autre*»³³.

Le transfert peut être identifié comme étant «*positif*» c'est-à-dire il rend facile l'acquisition de la langue étrangère, ou «*néгатif*» c'est-à-dire qu'il entrave l'acquisition. CUQ explique que : «*le transfert est la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue, soit il rend facile l'acquisition de la langue étrangère soit il la rend difficile. Donc on parle de transfert positif (qui facilite l'acquisition de la langue étrangère) ou de transfert négatif (qui empire l'acquisition de la langue étrangère)*»³⁴

En effet, le transfert positif est la transmission positive et favorable des structures connues, des connaissances théoriques et pratiques, des compétences faisant partie de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que le transfert négatif ou interférence linguistique est la transmission négative des structures connues de la langue données déjà établies d'une langue pendant l'apprentissage.

Par exemple, le fait pour un apprenant de transférer des compétences négatives ou positives, de sa première langue vers une autre langue.

DEBYSER, F affirme que : «*le transfert négatif ou interférence est le contraire de transfert positif. En général, l'interférence réciproque, l'infiltration ou la perturbation. Dans le contexte de la didactique des langues étrangères*»³⁵.

5) L'enseignement du français langue étrangère en Algérie

Avant d'entamer l'enseignement du français en Algérie, nous avons jugé utile de définir le concept d'enseignement.

➤ Enseignement

Un ensemble de connaissances nouvelles ou de savoir à partager avec autrui, ou un acte pédagogique par lequel, l'enseignant fait transmettre une science à des apprenants (l'école, collège, université, institut...).

Selon GAGE, l'enseignement est défini comme : «*Toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter*»³⁶.

³³CASTELLOTTI, V.2001, «*La langue maternelle en classe de langue étrangère* »,Paris, CLE INTERNATINAL, p112.

³⁴CUQ, J. P.op.cit. P253.

³⁵DEBYSER, F. 1970, «*L'enseignement du français au niveau 2* », in, «*le français dans le monde*, pp 31-61

Il est aussi défini par LEGENDRE comme : *«processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décisions mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique»*³⁷.

Le français est la première langue étrangère qu'on apprend à l'école alors, c'est pourquoi nous allons parler de l'enseignement / apprentissage de cette langue en Algérie.

À partir de l'indépendance (1962), la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne. Elle est toujours présente dans tous les domaines (éducatif, culturel, social...) parallèlement à la langue arabe. Sans oublier que l'Algérie est le deuxième pays francophone au monde, ce qui signifie le statut privilégié de la langue française chez les algériens, aussi elle est reconnue première langue seconde à enseigner dans les écoles.

En effet, l'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement du français langue étrangère.

De plus le système éducatif se compose principalement de trois cycles primordiaux à savoir : le primaire qui contient une année de préscolaire et cinq années d'apprentissage conditionné par l'examen de cinquième année qui permet le passage au cycle moyen ; ce dernier comporte quatre années d'apprentissage terminées par un examen du BEM et enfin, le secondaire qui comprend trois ans approuvés par l'examen du BAC.

Pour quelques années, la matière de langue française a été enseignée dès la troisième année primaire, et cela aide l'apprenant à réussir dans son parcours scolaire, c'est que l'élève à partir des supports sonores et visuels, oraux et écrits, sera capable de comprendre et de produire.

*«L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'École algérienne»*³⁸.

L'enseignement secondaire en Algérie dure également trois ans, avec en fin de parcours, l'examen du baccalauréat. Le nouveau programme du secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif qui vise à faire de l'élève : *«un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la*

³⁶GAGE.N.L, 1963, *«paradigms for research on teaching »*,McNally, New york, p96.

³⁷LEGENDRE. R. 1993, *« Dictionnaire actuel de l'éducation »*, Eska, Paris, p507.

³⁸FERHANI. F.F, 2006, *« l'enseignement du français à la lumière de la réforme »*, Inspection générale, ministère de l'éducation nationale, Algérie, p 11.

formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale»³⁹.

5.1) Objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie

L'institution scolaire est le lieu des apprentissages pour former un bon citoyen, en Algérie, le français "langue étrangère" est considérée comme une langue de prestige et de la réussite professionnelle.

L'enseignement-apprentissage de cette langue est l'ouverture sur des cultures étrangères, il vise à développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part, de lire, écrire, et même de produire des énoncés d'une manière cohérente et correcte, et d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français en dehors du contexte scolaire (dans la vie quotidienne, sociale...) c'est-à-dire développer chez l'apprenant tout (l'oral et l'écrit).

La pratique de quatre habiletés (production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite) permet à l'apprenant d'apprendre la langue étrangère, de l'utiliser pour pouvoir communiquer et tisser des relations avec les autres, et de se documenter.

L'apprentissage du français langue étrangère aide la personnalité de l'apprenant à se forger tout en développant les qualités physiques, intellectuelles,...Cela développera chez lui une autonomie langagière, c'est-à-dire savoir utiliser des énoncés dans une situation de communication d'une manière spontanée, par exemple, il sera capable de répondre à des questions en langue étrangère sans réfléchir.

Notons à titre d'exemple ce que l'apprenant doit réaliser en se référant au Livret Méthodologique « *À la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française*»⁴⁰. Cela veut dire que la validité du but dépend des résultats obtenus à la fin d'apprentissage d'un programme, c'est-à-dire que la détermination des objectifs est propre aux concepteurs de programmes.

5.2) Différence et similitude entre le système arabe et le système français

Les comparaisons entre les deux langues (français et arabe) sont délicates car il n'y a pas qu'une seule arabe, il existe trois formes d'arabe : l'arabe classique, qui découle du coran, l'arabe moderne (l'arabe littéral) qu'est le plus proche du coran, et les dialectes en arabe.

La comparaison entre la langue de Molière et la langue arabe s'avère nécessaire, vu l'origine de chaque langue, ces deux langues descendent de deux familles différentes. FESFES montre que « *l'arabe descend de la famille chamito-sémitique, le français de la*

³⁹Programme juin, 1995, p 06.

⁴⁰Livret méthodologique, Séminaire : Objectif / Evaluation, P 06.

famille Indo-Européenne. Cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, morphosyntaxique, et lexical»⁴¹.

On constate donc que chaque langue a ses appropriations qui existent entre les deux et qui apparaissent sur plusieurs niveaux tels que : le système d'écriture et le système linguistique sans oublier les facteurs socioculturels.

5.2.1) Le système d'écriture

Concernant le système d'écriture, les deux langues peuvent partiellement s'unir en quelques points comme elles peuvent se différencier, car chaque langue a son système propre, dont les lettres qui les composent sont totalement différentes.

Le système graphique de l'arabe et du français sont différents, autrement dit, l'écriture arabe est une écriture alphabétique s'écrit et se lit de droite à gauche, à chaque lettre correspond un son, il n'y a pas de majuscules et d'accents orthographiques. Tandis que le français, s'écrit et se lit de gauche à droite, une lettre peut correspondre à plusieurs sons, il y a des majuscules et des accents orthographiques.

Ces différences entre les deux systèmes provoquent des problèmes au début d'apprentissage où l'apprenant trouve du mal à s'habituer avec l'écriture en français.

5.2.2) Le système linguistique

Le système linguistique arabe est arabo-phonétique (une écriture prosodique) c'est-à-dire l'écriture correspond à la prononciation et vice versa, ce qui écarte du chemin de l'apprenant arabophone tous les soucis vis-à-vis des fautes, ce qui est inversement dans le système français qui se caractérise par l'incompatibilité entre la lettre et le son, de ce fait les apprenants trouvent des problèmes et des difficultés au niveau d'orthographe.

NiNA Catach affirme que : « *la correspondance entre le son et le signe, le signe et le son, une fois connue, permet pratiquement de se délivrer de tout souci de correction, tel que nous la connaissons en France* »⁴².

Au niveau phonétique la langue arabe dispose de trois phonèmes, contrairement à la langue française qui contient seize. De même, au niveau morphologique, les élèves rencontrent des difficultés sur le plan de la conjugaison, car la langue arabe possède trois axes de temps, par contre le français possède six modes, aussi sur le plan du genre et de nombre.

On conclut qu'au niveau syntaxique, en français, la phrase commence généralement par un sujet, et en arabe, la phrase commence par un verbe, mais il existe des cas où on place

⁴¹Cité par FESFES sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde_Arabe_4/hasanat.Pdf (consulté le 13/03/2020)

⁴²Cité par N. CATACH. 1978, P 03 sur : <http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf> (consulté le 29/02/2020)

le nom avant le verbe, on l'appelle phrase nominale car elle commence par un nom, tandis qu'en français la phrase nominale est une phrase qui ne contient pas un verbe.

Conclusion

Le contact des langues est une situation, où plusieurs langues se rencontrent et se coexistent avec leurs similitudes et leurs différences. Face à ce constat, l'apprenant trouve des difficultés qui l'empêchent de construire son savoir. Donc le passage d'un mode à un autre devient un processus qui provoque la production des interférences lors de l'apprentissage (qui se produit de la combinaison entre deux codes).

Chapitre II

Présentation des données de

l'expérimentation

Introduction

Après avoir terminé le cadre théorique de cette recherche, nous passerons à celui de la pratique dont l'objectif est de présenter et décrire le corpus. Notre expérimentation a été menée sur des productions écrites par des apprenants de 3^{ème} année secondaire du lycée ALI KAFI qui se situe dans un milieu rural dans la région de TASSALA, Wilaya de MILA, durant l'année scolaire 2019/ 2020, le lycée réunit 484 élèves. Il a été créé en 2012.

L'établissement contient 20 salles, 06 laboratoires, bibliothèque, et une salle de sport, Il y travaille 38 enseignants, dont 4 enseignent de français (deux hommes et deux femmes). L'enseignante avec laquelle nous avons mené notre expérimentation, a 27ans, possédant une expérience de 4 ans dans l'enseignement secondaire.

1) Les caractéristiques des éléments du corpus

1.1) Les caractéristiques de la classe expérimentale

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation se compose de 31 élèves (28 filles et 3 garçons) de 3^{ème} année secondaire, spécialité (langues étrangères), âgés entre 17 et 20 ans, avec 5 redoublants. Le choix de la classe a été motivé par l'obtention, en troisième année secondaire d'une attestation qui s'appelle le BAC, c'est une année charnière qui doit fournir aux apprenants les bases solides d'une langue étrangère (FLE), et cela permettra le passage au cycle supérieur (l'université).

Si nous avons choisi ses apprenants, c'est que, à ce niveau (3^{ème} année secondaire) les élèves sont plus compétents et aptes à bien rédiger une production écrite, et après dix ans d'apprentissage de la langue française, pourraient normalement maîtriser les règles de base de la langue française.

Le FLE est classé parmi leurs matières essentielles et doté du coefficient 05

1.2) Présentation de l'activité de l'expérimentation

Il faut rappeler tout d'abord que l'objectif de notre cadre expérimental consiste à relever et analyser les productions écrites des apprenants, et de comprendre leurs difficultés liées à la notion d'interférence. Raison pour laquelle, nous avons ciblé l'activité de production écrite, étant donné qu'elle constitue la charpente essentielle dans la matière.

Nous savons bien que la pratique de l'activité de production écrite se réalise habituellement dans tous les niveaux de la même manière. En 3^{ème} année secondaire, cette activité se fait parallèlement en respectant trois grands moments : préparation à l'écrit, production écrite en progression avec la séance précédente (préparation à l'écrit), cette séance vient sous forme d'une application (pratique), et enfin le compte rendu de production écrite, cette étape consiste à corriger les erreurs récurrentes parues dans les productions écrites des apprenants, et c'est ce que nous a fait interroger.

1.2.1) Qu'est-ce qu'un écrit ?

La communication, qu'elle soit orale ou écrite est considérée comme un processus important dans l'enseignement de français langue étrangère en Algérie. Ce qui nous intéresse, c'est l'acte d'écrire, qui constitue une tâche complexe à réaliser, et qui occupe une place importante et primordiale dans tous les domaines, et devient une condition essentielle à la réussite en milieu scolaire et en milieu extrascolaire.

Isabelle GRUCA et Jean-pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « *écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* »⁴³. Dans un deuxième sens ils ont défini : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* »⁴⁴. Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture / écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant.

L'écrit c'est le reflet de l'oral et la transcription des sons, c'est l'utilisation des signes linguistiques en respectant la langue parlée graphiquement sur des supports variés. Donc, le terme écrit porte plusieurs interprétations et significations, c'est une suite des signes graphiques qui ont un sens (texte, article, mémoire...).

Selon JEAN PIERRE ROBERT, l'écrit est :

« *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissent différentes fonctions langagières* »⁴⁵.

Ainsi, l'écrit c'est écrire à un destinataire un ensemble de mots sous forme d'un message pour réaliser une communication écrite.

En français langue étrangère, « écrire », c'est s'exprimer une idée en respectant les règles linguistiques de cette langue (syntaxe, lexique, orthographe...), en respectant aussi les caractéristiques de la typologie textuelle.

Chez l'apprenant, l'écrit est important parce qu'il présente certains avantages, par exemple : l'occasion pour les apprenants angoissés ou timides de s'exprimer sans avoir des problèmes. À travers l'écrit, l'apprenant serait capable de développer des compétences variées avec la variation des types de texte qu'il est censé produire. Il sera donc de plus en plus motivé parce que l'acte d'écrire permet d'améliorer la qualité de son apprentissage.

⁴³GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, 2002, « *cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde* », Coll, FLE, Presse universitaire de Grenoble, p 178.

⁴⁴ Ibid, p 182.

⁴⁵J. P. ROBERT, 2008, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, p76

1.2.2) Qu'est-ce qu'une production écrite ?

La production écrite est un acte complexe, elle fait appel à de nombreuses compétences linguistique (la maîtrise de la langue notamment le lexique), cognitives (l'élève doit mettre en œuvre des stratégies de productions textuelles même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle), socioculturelles (chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres, et que l'apprenant doit connaître).

La production écrite c'est : *«l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue»*⁴⁶.

En effet, elle est l'occasion pour l'élève d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres, dans le but de développer chez lui des connaissances orthographiques et grammaticales, la disposition à pouvoir s'exprimer et communiquer en écrivant correctement dans cette langue.

La production écrite de l'apprenant est l'image de tout répertoire linguistique, dont il dispose, alors elle met en relief les lacunes durant son apprentissage et les erreurs d'interférences qui font partie.

Donc, nous avons constaté que l'activité de la production écrite occupe une place très importante dans l'apprentissage du FLE, elle se fait à la fin de chaque séquence.

1.3) Présentation du sujet de l'expérimentation

L'objectif principal de la production est d'identifier et d'analyser les erreurs interférentielles, nous pouvons vérifier l'origine de ces dernières à partir d'une expression écrite soumise aux élèves de troisième année secondaire.

Ce corpus est composé de vingt copies (4 absents, 03 annulés), la production écrite porte sur un type de texte qu'ils ont déjà étudié, ils vont essayer de rédiger un texte argumentatif, et donner leurs points de vue sur le phénomène de la tricherie chez les élèves, en justifiant avec des arguments précis et bien illustrés avec une durée limitée, en présence de l'enseignante pour lui demander de l'aide en cas de blocage.

La rédaction d'un texte ce n'est pas facile à faire. Cette tâche exige un certain nombre de connaissances et de compétences. En effet, l'expression écrite est une activité importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangère en général et dans le français en particulier. Mais lors de la réalisation de cette compétence, les apprenants ont rencontré des difficultés telles que « l'interférence ».

Nous allons faire un bref aperçu sur le texte argumentatif qu'ils ont déjà abordé dans leur parcours éducatif :

⁴⁶DUBOIS.J, op.cit, p 381.

1.3.1) Qu'est-ce qu'un texte argumentatif ?

1.3.1.1) Qu'est-ce qu'un texte ?

Avant de nous focaliser sur le texte argumentatif, il est important de revenir sur la notion de « *texte* » :

Un texte est une série orale ou écrite de mots qui constituent un ensemble cohérent porteur de sens, en utilisant des structures propres à une langue. Autrement dit, le texte est un ensemble écrit plus au moins long qui a une cohérence pour être compris par le lecteur, mais pas seulement une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions. Il désigne un ensemble des énoncés produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.

Donc, il faut comprendre le texte comme un tissage où les phrases s'entrecroisent jusqu'à former un maillage. C'est dans ce maillage que l'interprète c'est-à-dire le récepteur du texte, va trouver un sens.

Dans le programme scolaire algérien, la typologie textuelle recouvre tous les paliers d'enseignement du primaire au secondaire. Elle traite les différents type de textes, tels que :

- ✓ le texte narratif : est un texte où il y a une histoire à raconter (réelle ou fictive), il se caractérise par une suite des évènements chronologiques des personnages, des lieux... Derrière l'appellation de *texte narratif*, on trouve : le roman, la nouvelle, la fable...
- ✓ le texte descriptif : il s'agit de décrire des personnages, des animaux, des lieux... en citant leurs propres caractéristiques, il se trouve surtout dans les genres littéraires : romans, contes...le texte descriptif se caractérise par une structure particulière, on prend en considération les détails, l'utilisation des figures de styles (métaphores, comparaison...).
- ✓ Le texte explicatif :est un texte informatif qui a comme objectif, de faire comprendre un sujet bien déterminé et arriver à une réponse à une question de départ.

Chaque type est caractérisé par un ensemble de caractéristiques : son type d'écriture, chronologie des évènements, l'enchaînement des idées..., ce qui nous intéresse dans notre expérimentation est le texte argumentatif. Alors : **qu'est-ce qu'un texte argumentatif ?**

J-M ADAM affirme que l'argumentation se définit comme : «*La construction par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en terme de visée illocutoire* »⁴⁷

⁴⁷Jean-Michel ADAM, 1999, « *linguistique textuelle : des genres de discours aux textes* », NATHAN, p130.

C'est un texte qui se compose d'une thèse et ses arguments ou une antithèse et ses arguments vers une phase conclusive. Ce type de texte a pour but de présenter un point de vue, une prise de position sur un sujet. On écrit un texte argumentatif dans le but de convaincre autrui, faire réagir et évoquer une réflexion contraire, en utilisant des arguments, des articulateurs, des exemples...

L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer.

1.3.1.2) Les caractéristiques d'un texte argumentatif

A) « Les caractéristiques textuelles :

Voici ce qui caractérise un texte argumentatif :

- **Le thème :** *c'est l'idée générale du texte, c'est l'équivalent de référent. Le lecteur pose les questions suivantes : de quoi s'agit-il dans ce texte ? De quoi parle-t-on dans le texte ?*

- **La thèse :** *C'est l'idée principale sur laquelle se déroule les faits du texte, elle est toujours poursuivie par une antithèse, qui la contredit.*

- **Les données :** *ce sont les faits où tous les locuteurs se mettent d'accord sur leurs situations.*

- **Les arguments :** *ce sont les justifications portées par le locuteur pour imposer son point de vue, ou bien pour convaincre l'autre, ils servent à illustrer les avantages et les inconvénients d'un fait, ou d'une chose.*

- **Les exemples :** *servent à illustrer une idée, une opinion, dans le but de prouver une affirmation*

B) Les caractéristiques lexicales :

Parmi les caractéristiques lexicales, nous montrons :

- **Les connotations :** *il existe beaucoup de termes qui démontrent un jugement de valeur, soit connotations positives ou négatives.*

- **Le vocabulaire :** *de l'accord dans la thèse et du désaccord dans l'antithèse.*

- **Les expressions de l'affirmation :** *telles que : « sans aucun doute », « assurément »...*

- **Les verbes employés :** *(verbes d'opinion) et leur position dans la structure de la phrase, aussi la première personne du singulier « je », qui exprime explicitement un jugement.*

C) Les caractéristiques grammaticales :

- **Les connecteurs logiques :** *qui ont une fonction principale, l'articulation et l'enchaînement des idées, en marquant la trace des éléments de l'argumentation dans le texte, par exemple : présenter l'idée principale avec justification, donner des exemples corrects, la hiérarchie des étapes puis la conclusion.*

- **Les pronoms :** *le texte argumentatif est un moyen de communication, c'est le trait d'union entre l'émetteur et récepteur, pour cela, les pronoms les plus usés sont : « je », « tu ».*

- **Le temps** : dans le texte argumentatif, l'apprenant utilise le temps le plus simple et compréhensible par les locuteurs, c'est le présent simple de l'indicatif »⁴⁸.

Comprendre et écrire un texte argumentatif par un élève de secondaire, est le trait d'union entre la lecture globale, et la compréhension profonde de texte.

Comprendre un texte argumentatif c'est savoir organiser les arguments, savoir employer les pronoms et les verbes et maîtriser le fonctionnement des connecteurs logiques.

1.4) Présentation de la grille d'analyse

Les textes recueillis à partir du test de rédaction ont été traités dans le but de faire un recensement des erreurs interférentielles, en faisant appel à la grille de NINA CATACH : (linguiste et historienne de la langue, spécialiste de l'histoire de l'orthographe française), dans son ouvrage de référence intitulé « *l'orthographe française* » en 1980, elle vise à analyser le fonctionnement du système orthographique du français.

Pour l'analyse des erreurs, elle propose le classement suivant :

✓ **Les erreurs à dominante phonogramme :**

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am.

✓ **Les erreurs à dominante morphogramme :**

Les morphogrammes sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- Les phonogrammes donnent des fonctions grammaticales : de genre, de nombre (s, x), et de flexion verbale (e, s, e)
- Les phonogrammes donnent des fonctions lexicales : marque de dérivation (galop, galoper), marque interne de dérivation (main, manuel)

Donc les erreurs à dominante morphogramme sont tantôt lexicales, tantôt grammaticales

✓ **Les erreurs concernant des homophones (ou encore logogrammes) :**

Les logogrammes sont des homonymes grammaticaux (a, à / ces, ses / la, là / ou, où / ont, on) ou les homonymes lexicaux (coup, cou / faim, fin / champ, chant / ancre, encre / foi, foie)

✓ **les erreurs concernant les idéogrammes :**

C'est tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet, c'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation, l'apostrophe, le trait d'union...

⁴⁸ DRIS MARIA, (2008), « le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE », mémoire de magistère, Université Colonel Hadj Lakhdar – Batna, PP 37-38.

Nous allons présenter notre grille comme suit :

- Tableau 01 : présente les erreurs de types phonogrammes
- Tableau 02 : présente les erreurs de types morphogrammes
- Tableau 03 : présente les erreurs de types homophones
- Tableau 04 : présente les erreurs de types idéogrammes

La grille :

| Type d'erreur | N° de copie | Les erreurs des apprenants | La correction |
|---------------|-------------|----------------------------|---------------|
| | | | |

2) Le processus du déroulement de l'expérimentation

2.1) Avant l'expérimentation

Avant notre expérimentation, nous avons déjà parlé avec le directeur de l'établissement et aussi avec l'enseignante qui nous a permis de faire notre expérience dans sa classe.

• Séance n°1 : 24/02/2020

Nous avons commencé notre expérimentation par une séance d'observation, dont le but de faciliter le contact avec les élèves et de prendre une idée sur leur niveau, nous avons constaté les points suivants :

- les élèves ont un niveau un peu limité.
- ils préfèrent que l'enseignante fasse recours à la langue maternelle durant ses explications.
- la plupart des apprenants utilisent la traduction comme un moyen d'apprentissage de la langue française.

Aujourd'hui la plupart des apprenants qui ont différents niveaux d'étude : moyen, secondaire et même universitaire, éprouvent d'énormes difficultés en matière de production

écrite, ils commettent plusieurs erreurs dans leurs copies d'examens ou dans leurs travaux de classe.

Ainsi, le système orthographique constitue le grand obstacle pour eux, vu sa complexité. Ils ont presque délaissé cette compétence et ils ont développé un sentiment négatif sur l'erreur, pour eux c'est un signe de faiblesse.

Donc l'apprenant est censé connaître :

2.1.1) Qu'est-ce qu'une erreur ?

Le terme erreur est généralement utilisé dans l'enseignement des langues pour mesurer le degré de succès de l'apprentissage et de l'enseignement. En effet, on parle d'erreur lorsque la langue cible est négativement influencée par les règles de la langue source, sachant que l'apprenant d'une langue étrangère est dans une phase transitoire dans laquelle se mélange les règles et les structures des deux langues en question.

Pour LAROUSSE l'erreur est définie :

- « 1.action de se tromper ; faute commise en se trompant.
- 2.état de quelqu'un qui se trompe : être dans l'erreur »⁴⁹.

Dans le milieu scolaire, auparavant, l'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/ apprentissage, elle était un témoin négatif et un synonyme de dysfonctionnement et de non-maitrise. C'était un moyen pour attribuer une sanction aux élèves.

Or, aujourd'hui l'erreur n'est qu'un phénomène naturel, voire même un passage obligé pour se construire de nouvelles connaissances. En ce sens, elle est une étape centrale et un moyen efficace dans le processus d'apprentissage.

L'erreur est considérée comme un signe pour repérer les difficultés des apprenants, et permettre de découvrir où sont les obstacles qu'on peut transformer en points positifs, pour ajuster ses représentations. CUQ et GRUCA affirme que : « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* »⁵⁰.

Donc, Les erreurs doivent être vues comme des passages obligés, voire nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et pour bien profiter de l'erreur au service d'enseignement/ apprentissage, on doit la considérer comme un moyen de formation et non pas une production erronée.

⁴⁹Dictionnaire Larousse, 2009, Paris, Larousse, p 154.

⁵⁰CUQ J.P et GRUCA I, op.cit, P 389.

2.1.2) Types d'erreur dans la production écrite

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

Selon T-CHRISTINE, il existe cinq types d'erreur ce sont : « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* »⁵¹.

En effet, pour la production écrite et son évaluation, nous préférons de concentrer plutôt sur les principales erreurs possible dans la production écrite. Dans ce sens, on distingue deux types d'erreurs : les erreurs du contenu et les erreurs de forme

A) Les erreurs du contenu

Il s'agit d'une incompréhension ou une mauvaise lecture des règles. Tout d'abord, au début quand l'apprenant lit la consigne (sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par lui. Sinon, son texte sera mal cadré totalement (hors sujet) ou partiellement (par une réponse fausse).

Donc, l'apprenant doit respecter la consigne et comprendre de quel type de texte il est question. Par exemple, il ne faut jamais écrire un texte descriptif ou narratif au lieu d'un texte argumentatif. Il devrait écrire une production écrite avec une organisation des idées, un enchaînement, une structuration et une cohérence.

Il doit suivre un plan (introduction, développement, conclusion) pour construire son texte avec une progression thématique des événements, la transition entre les idées (cohérence), les paragraphes (cohérence) pour assurer une cohérence textuelle

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (les articulateurs logiques) pour éviter la désorganisation qui empêche une bonne rédaction. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

B) Les erreurs de forme

Il s'agit généralement des erreurs de nature linguistique, syntaxique, lexicale, morphologique et d'orthographe (par exemple : le temps des verbes, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, la ponctuation, le manque de vocabulaire...).

Ainsi, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

- « *Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que (les déterminants (les articles : féminin, masculin), les adjectifs, l'accord en genre et en nombre...*

⁵¹Tagliante CHRISTINE, 2001, « *la classe de langue* », Paris , clés international, p 192.

- *Groupe verbal* : Il s'agit des erreurs morphologiques comme telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondif et infinitif)...
- *Structure de phrase* : Il est question des erreurs syntaxique telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe... »⁵²

Nous signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle, qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. Donc, il est obligé de respecter les consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand problème en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreur provoque chez l'apprenant une démotivation et un découragement.

2.1.3) Le statut de l'erreur

L'erreur est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissance. Dans le système scolaire, l'erreur occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères :

A) Le statut positif

Au niveau pédagogique, même si l'erreur révèle les difficultés de l'élève dans son apprentissage de l'écrit, elle est généralement abordée positivement puisqu'elle est considérée comme une étape nécessaire d'apprentissage et source d'enseignement pour tous. L'apprentissage n'est pas un processus linéaire, il y a donc pour l'élève un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance.

Vu que l'erreur est un moyen d'apprentissage, il faut toujours intervenir sur ce point, car grâce à l'erreur on découvre les causes et par conséquent on apprend et on rentre dans un processus Erreur / Apprentissage : c'est-à-dire elle permet aux enseignants de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, de différencier les approches pédagogique et les évaluer avec pertinence.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie favorable pour parvenir à une meilleure compréhension, il découvre son propre fonctionnement intellectuel et gagne une autonomie.

⁵²DEMIRTAS. Lokman, 2008, « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque », Istanbul, Université Marmara, p181.

B) Le statut négatif

L'erreur et son utilisation présentent aussi une influence négative sur l'apprentissage. Plusieurs études ont montré que le contact avec l'erreur, dans des situations d'apprentissage où l'élève, pour acquérir l'orthographe d'un mot, est confronté à une série de mots incorrects, perturbe l'acquisition de l'orthographe. De ce fait, cette confrontation avec l'erreur augmente l'interférence qu'elle produit sur la mémorisation de la bonne orthographe. Le simple fait de porter attention à une information erronée, même si le sujet sait qu'il s'agit d'une erreur, induit une interférence sur l'acquisition de l'information correcte.

Ce genre de situations d'apprentissage est paradoxal puisqu'elles sollicitent l'attention de l'apprenant pour l'aider à mieux mémoriser une orthographe lexicale et, dans le même temps, elles le conduisent à mémoriser une information erronée.

Finalement, nous constatons que l'erreur est un élément essentiel dans la période de l'apprentissage parce qu'elle donne à l'apprenant des renseignements qui vont lui permettre de se progresser, de transformer ses façons de voir le monde. Donc, l'erreur occupe une place précieuse dans l'apprentissage, notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est un acte qui pourrait servir l'enseignement / apprentissage du FLE.

2.1.4) Traitement de l'erreur

Dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, certains chercheurs ont montré qu'il existe plusieurs démarches de traitement pédagogique pour une erreur. Pour la traiter, il faut tout d'abord, montrer aux apprenants que l'erreur est un processus et un phénomène naturel, inévitable, et elle fait une partie intégrante à tout moment d'apprentissage.

Donc, l'enseignant devrait libérer essentiellement ses apprenants de toute charge psychologique négative en leur persuadant que l'erreur, étant une partie inéluctable pendant l'apprentissage de FLE. L'enseignant doit également repérer, analyser et corriger les erreurs qui sont les plus fréquentes en classe et demande une correction en groupe, par exemple : la correction faite par tout le groupe, qui va négocier le sens et la forme, lors de cette activité, ce qui donne aux apprenants l'initiative à s'exprimer, à corriger, et à évaluer leurs réponses, il faut aussi proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant.

Autrement dit, il est nécessaire pour l'enseignant de faire face à ses erreurs sans culpabiliser ou intimider ses apprenants. De même, il faut bien mettre au centre de l'occupation pédagogique la notion de l'erreur pour la faire exploiter dans l'amélioration de l'apprentissage des apprenants.

Les activités en classe considérées comme un moyen très important qui permet à l'enseignant d'intervenir, pour augmenter la motivation de ses élèves, et à travers lesquelles, il réveille et améliore ses propres compétences.

Enfin, dans la didactique, l'erreur a un statut d'un guide, d'un indicateur, et un outil pédagogique efficace qu'on doit exploiter pour améliorer la qualité d'apprentissage.

2.2) Pendant l'expérimentation

• Séance n°02 : 25/02/2020

Après cette phase de connaissance, nous avons commencé notre expérimentation (séance n°02) où nous avons demandé aux élèves la réalisation d'une production écrite.

Nous avons unifié le thème de la production écrite qui est choisi (la tricherie) par nous même, il était un sujet motivant pour la majorité des apprenants.

• **Activité** : production écrite

• **Durée** : 02 heures

• **Support** : consigne portée au tableau

• **Objectif** : relever et analyser les productions écrites des élèves et trouver leurs difficultés face à la tâche de la trace écrite, qui consiste à rédiger un texte argumentatif, afin de convaincre les lecteurs. Autrement dit, savoir s'ils sont capables de transmettre un message écrit.

Après avoir donné et expliqué la consigne aux élèves, ces derniers ont bénéficié d'un temps suffisant et limité (02 heures) afin de rédiger un texte argumentatif individuellement.

Pendant l'atelier d'écriture, nous avons remarqué que certains élèves ont utilisé le dictionnaire bilingue (arabe-français).

Au début de la rédaction, les élèves s'interrogent sur les équivalents de quelques mots qu'ils veulent insérer dans leurs productions écrites en FLE, autrement dit, ils connaissent le mot ou l'expression dans l'arabe standard, mais ils ne savent pas le traduire correctement en français.

Quant à notre réaction face au comportement des élèves, elle se traduit par notre contrôle de loin tout en inscrivant notre intervention, au cas où ils rencontrent des difficultés, comme l'emploi du dictionnaire.

2.3) Après l'expérimentation

C'est l'analyse des résultats qu'on va finaliser dans le chapitre 03.

Conclusion

Après avoir présenté la méthodologie de notre travail de recherche dans ce deuxième chapitre, nous passons au suivant afin d'analyser les rédactions des apprenants et trouver des solutions possibles aux interrogations posées dans notre problématique.

Chapitre III

Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Comme on a déjà mentionné, l'échantillon comprend trente et un apprenants de troisième année secondaire, nous avons collecté une vingtaine de productions écrites. Pour répondre à nos questions de recherche, et vérifierons hypothèses sur le terrain, dans ce chapitre, nous allons analyser les copies de la production écrite faite par les apprenants, et pour faciliter la tâche, nous faisons appel à la grille de NINA CATACH.

1) Analyse des données relatives aux productions écrites des apprenants (application de la grille)

1.1) Analyse des erreurs interférentielles :

Nous classerons chaque type d'erreur dans un tableau, nous corrigerons les erreurs et nous déterminons la nature de chacune. Ainsi nous présenterons un commentaire de chaque tableau.

1.1.1) Tableau des erreurs à dominante phonogrammiques :

| Type d'erreur | N° de copie | Les erreurs des apprenants | La correction |
|---|-------------|----------------------------|--|
| Les erreurs à dominante phonogrammiques | 01 | un phénomèn | Un phénomène (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Votr | Votre (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Société | Société (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Abtenir | Obtenir (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Fassilement | Facilement (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Dézaccord | Désaccord (choix du mauvais graphème) |
| | 01 | Dérable | Durable (choix du mauvais graphème, (un confusion des voyelles)) |

| | | |
|----|-------------|---|
| 02 | Des méfais | Des méfaits (choix du mauvais graphème) |
| 02 | Parexemple | Par exemple (attachement de deux mots) |
| 02 | Hereux | Heureux : (choix d'un mauvais graphème) |
| 02 | Ensuit | Ensuite (choix d'un mauvais graphème) |
| 02 | L'égnorance | L'ignorance (choix d'un mauvais graphème, (confusion des voyelles)) |
| 02 | Onfin | Enfin (choix d'un mauvais graphème) |
| 03 | Annés | Années (choix d'un mauvais graphème) |
| 03 | Solition | Solution (choix d'un mauvais graphème, la confusion des voyelles) |
| 03 | C'appuyant | S'appuyant (choix d'un mauvais graphème) |
| 04 | Irrigél | Illégal (choix d'un mauvais graphème changeant la prononciation de tout le mot). |
| 04 | Pouravoir | Pour avoir (l'attachement de deux mots). |
| 04 | Dangerous | Dangereux (la confusion avec le mot anglais « dangerous ») |
| 05 | Disprition | Dépression (choix d'un mauvais graphème changeant la prononciation de tout le mot). |
| 05 | Recemment | Récemment (absence d'accentuation) |

| | | |
|----|-----------------|---|
| 05 | En milieux | En milieu (choix d'un mauvais graphème) |
| 05 | a cause de | à cause de (absence d'accentuation). |
| 05 | la fablesse | La faiblesse (choix d'un mauvais graphème) |
| 05 | Finallement | Finallyment (choix d'un mauvais graphème) |
| 06 | Des examains | Des examens (choix d'un mauvais graphème) |
| 06 | Métode | Méthode (choix d'un mauvais graphème) |
| 06 | L'iducation | L'éducation (choix d'un mauvais graphème, la confusion des voyelles). |
| 06 | Ne essaye | N'essaye (absence d'accentuation) |
| 06 | Des ifforts | Des efforts choix d'un mauvais graphème) |
| 06 | les compitences | Les compétences (choix d'un mauvais graphème) |
| 06 | Tout jour | Toujours (choix d'un mauvais graphème). |
| 07 | L'outonomie | L'autonomie (choix d'un mauvais graphème) |
| 07 | Le travaille | Le travail (choix d'un mauvais graphème). |
| 07 | Compitition | Compétition (choix d'un mauvais graphème, la confusion des voyelles) |
| 07 | Déligent | Diligent (confusion des voyelles). |
| 08 | Persone | Personne (choix d'un mauvais graphème). |
| 08 | Un diblome | Un diplôme (choix d'un |

| | | |
|----|---------------|---|
| | | mauvais graphème) |
| 08 | La finaliter | La finalité (choix d'un mauvais graphème). |
| 09 | Inkapable | Incapable (choix d'un mauvais graphème) |
| 09 | Un faite | Un fait (choix d'un mauvais graphème). |
| 09 | Emorale | Immorale (choix d'un mauvais graphème). |
| 10 | Il yaplusieux | Il ya plusieurs (choix d'un mauvais graphème) |
| 10 | Beaucoup | Beaucoup (choix d'un mauvais graphème) |
| 10 | La dernièr | La dernière (choix d'un mauvais graphème) |
| 11 | D'aborde | D'abord (choix d'un mauvais graphème). |
| 11 | Demotives | Démotivés (absence d'accentuation). |
| 11 | Disormais | Désormais (choix d'un mauvais graphème). |
| 11 | Pondant | Pendant (choix d'un mauvais graphème). |
| 13 | Choze | Chose (choix d'un mauvais graphème). |
| 13 | L'individue | L'individu (choix d'un mauvais graphème) |
| 13 | Monsonge | Mensonge (choix d'un mauvais graphème) |
| 13 | Déligense | Diligence (choix d'un mauvais graphème) |
| 14 | L'atriche | La triche (l'adjonction d'apostrophe). |
| 14 | Uncapable | Incapable (choix d'un mauvais graphème). |

| | | |
|----|-----------------|---|
| 15 | Dézagriable | Désagréable (choix d'un mauvais graphème). |
| 15 | Agriation | agrération (choix d'un mauvais graphème). |
| 15 | Puissonce | Les puissances (choix d'un mauvais graphème) |
| 15 | Les ensinientes | Les enseignantes (choix d'un mauvais graphème). |
| 17 | Très progager | Très propagé (choix d'un mauvais graphème). |
| 17 | Un difaut | Un défaut (choix d'un mauvais graphème). |
| 17 | L'aprenant | L'apprenant (choix d'un mauvais graphème). |
| 18 | Jusqu'as | Jusqu'à (choix d'un mauvais graphème) |
| 18 | La conscionce | La conscience (choix d'un mauvais graphème). |
| 18 | Dernierement | Dernièrement (absence d'accentuation) |
| 18 | En ginéral | En général (choix d'un mauvais graphème) |
| 18 | Habitiel | habituel (choix d'un mauvais graphème). |
| 19 | à la trichrie | A la tricherie (mauvais choix d'un graphème changeant la prononciation de mot). |
| 19 | Officiels | officiels (choix d'un mauvais graphème) |
| 19 | Capassité | Capacité (choix d'un mauvais graphème). |
| 19 | Manifique | Magnifique (choix d'un mauvais graphème). |
| 20 | An total | En total (mauvais choix d'un |

| | | |
|----|-------------|--|
| | | graphème) |
| 20 | Dénonosser | Dénoncer (mauvais choix d'un graphème). |
| 20 | Conséquence | Conséquence (mauvais choix d'un graphème). |
| 20 | L'injustise | L'injustice (mauvais choix d'un graphème). |
| 20 | Paraport | Par rapport (choix d'un mauvais graphème). |
| 20 | Mitrise | Maitrise (choix d'un mauvais graphème). |

• **Commentaire :**

L'analyse que nous avons faite dans le tableau ci-dessus concerne les erreurs à dominante phonogramique, les résultats exposés montrent avec évidence que le taux des interférences phonogramiques est supérieur par rapport aux autres types d'erreurs. Parfois, la prononciation est bonne, mais la graphie est erronée, et parfois, nos apprenants articulent mal certains phonèmes, ce qui se traduit à l'écrit à des interférences phonologiques. Cela est dû à la confusion entre les deux systèmes phonétiques celui de l'arabe et celui du français : la non disponibilité des phonèmes /y/ /o/ /e/, et les voyelles nasales...

Nous allons citer les exemples suivants :

• **L'omission du phonème (l'oubli d'une lettre, syllabe) :**

-Dans la copie (1) : l'apprenant a écrit, « phénomèn », « votr », au lieu d'écrire « phénomène » et « votre » : l'omission du (e)

-Dans la copie (2) : l'apprenant a écrit, « des méfais », « ensuit », au lieu de « des méfaits » et « ensuite » : l'omission du (t) et (e).

-Dans la copie (5) et (11) : l'absence d'accentuation.

• **l'adjonction des phonèmes :**

-Dans la copie (1) et (5) : l'apprenant a écrit, « société », « finalement », au lieu d'écrire « société » et « finalement » : redoublement d'une consonne ».

-Dans la copie (5) : l'apprenant a écrit : « en milieux », au lieu de « en milieu ».

-Dans la copie (9) : l'apprenant écrit : « un faite », au lieu de « un fait » : redoublement d'une voyelle.

• **La confusion des voyelles :**

- Dans la copie (1), (5) : l'apprenant a écrit : « déérable », au lieu de « durable » : la confusion des voyelles (é) et (u).

- Dans la copie (3) et (14) : l'apprenant a écrit « solition », « incapable » au lieu d'écrire « solution » et « incapable » : confusion entre (i) et (u).

- Dans la copie (6) : l'apprenant a écrit « iducation », au lieu d'écrire « éducation » : confusion des voyelles (i) et (é), l'apprenant a fait une interférence, il a remplacé le phonème /e/ de la langue française par /i/ appartenant à la même langue. L'absence du phonème /e/ dans la langue maternelle de l'élève a fait qu'il trouve une difficulté dans sa prononciation et dans son écriture.

• **Choix du mauvais graphème :**

- Dans la copie (1) : l'apprenant a écrit « dézaccord », au lieu de « désaccord ».

- Dans la copie (2) : l'apprenant a écrit « baucoup », au lieu de « beaucoup ».

- Dans la copie (3) : l'apprenant a écrit « reasons », au lieu de « raison ».

- Dans la copie (13) : l'apprenant écrit « choze », au lieu de « chose ».

- Dans la copie (16) : l'apprenant écrit « mauvaise », au lieu de « mauvaise ».

- Dans la copie (19) : l'apprenant écrit « capassité », au lieu de « capacité ».

- Dans la copie (20) : L'apprenant écrit « lorcque », au lieu de « lorsque ».

Nous avons remarqué aussi dans la copie (2), que l'apprenant écrit « l'enfant lit à » en faisant référence à la langue arabe « يقرأ », au lieu du verbe étudier.

1.1.2) Tableau des erreurs à dominante morphogrammiques :

| Type d'erreur | N° de copie | Les erreurs des apprenants | La correction |
|--|-------------|-------------------------------|--|
| Les erreurs à dominante morphogrammiques | 01 | Les élèves <u>peutrecours</u> | Les élèves <u>peuvent</u> <u>recourir</u> : le verbe pouvoir doit se conjuguer avec la troisième personne du pluriel « ils » |
| | 01 | <u>Cette</u> comportement | <u>Ce</u> comportement : le mot comportement est masculin, donc l'adjectif démonstratif doit le suivre. |

| | | | |
|--|----|-----------------------------------|---|
| | 01 | Des méfait | Des méfaits : l'oubli de la marque du pluriel |
| | 01 | <u>Un</u> activité | <u>Une</u> activité : erreur du genre. |
| | 01 | N'est pas étudié | N'a pas étudié : le verbe se conjugue avec l'auxiliaire « avoir ». |
| | 01 | La triche <u>donner</u> | La triche donne : le verbe « donner » doit se conjuguer avec la troisième personne du singulier. |
| | 02 | Je comprendre | Je comprends : le verbe « comprendre » doit se conjuguer avec la première personne du singulier, mais pas à l'infinitif. |
| | 02 | Je pense qu'on doit <u>éviter</u> | Je pense qu'on doit <u>éviter</u> : le verbe éviter doit se conjuguer à l'infinitif (deux verbes qui se suivent, le 2 ^{ème} se met à l'infinitif). |
| | 02 | <u>Le</u> société | La société : erreur du genre. |
| | 03 | Le carrière | La carrière : erreur du genre. |
| | 03 | Tout la vie | Toute la vie : le mot vie est féminin, donc, l'adjectif doit le suivre. |

| | | | |
|--|----|-----------------------|---|
| | 04 | Des élève | Des élèves : l'absence du (s) du pluriel à la fin du mot élève. |
| | 04 | Un réussite | Une réussite : erreur du genre. |
| | 05 | La désir | Le désir : erreur du genre. |
| | 06 | Les élèves travaille | Les élèves travaillent : le verbe « travailler » doit se conjuguer avec la troisième personne du pluriel « ils ». |
| | 06 | Ne travail pas | Ne travaille pas : le présent de l'indicatif. |
| | 06 | Cette phénomène | Ce phénomène : le mot « phénomène » est masculin, donc, l'adjectif démonstratif doit le suivre. |
| | 07 | Des bon notes | Des bonnes notes : le nom « note » est féminin pluriel, l'adjectif doit le suivre. |
| | 07 | Qui tromper et mentir | Qui trompe et ment : les deux verbes doivent se conjuguer avec la troisième personne du singulier |
| | 08 | Une bonne travaille | Un bon travail : erreur du genre |

| | | |
|----|------------------------|--|
| 08 | Les enseignant | Les enseignants : l'oubli de (s) du pluriel. |
| 08 | Sa avenir | Son avenir : erreur du genre. |
| 09 | Des examen | Des examens : l'oubli de (s) du pluriel. |
| 09 | Satisfai | Satisfaire : oubli de la marque de dérivation |
| 09 | Les élèves qui triche | Les élèves qui trichent : le verbe « tricher », doit se conjuguer avec la troisième personne du pluriel. |
| 09 | Il faut évité | Il faut éviter : deux verbes qui se suivent, le 2 ^{ème} doit se mettre à l'infinitif. |
| 10 | Il est brouillé | Il a brouillé : le verbe brouiller, doit se conjuguer avec l'auxiliaire « avoir » au passé composé |
| 10 | Il est aide | Il les aide : « les dans ce cas revient aux élèves |
| 12 | lui <u>conseil</u> ... | conseille : le présent de l'indicatif |
| 13 | Une comportement | Un comportement : erreur du genre. |

| | | | |
|--|----|------------------------------|--|
| | 13 | Est interdit | a interdit : mauvais choix d'auxiliaire, le verbe « interdire » se conjugue avec l'auxiliaire « avoir » au passé composé. |
| | 13 | La tricherie détruire | La tricherie détruit : le verbe « détruire » doit se conjuguer au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier : « elle ». |
| | 13 | Les responsables <u>doit</u> | Les responsables doivent : le verbe « devoir » doit se conjuguer avec la troisième personne du pluriel « ils ». |
| | 15 | Il faut <u>batti</u> | Il faut battre : deux verbes qui se suivent, le deuxième se met à l'infinitif. |
| | 15 | à <u>les</u> élèves | Aux élèves : mauvais choix d'un déterminant. |
| | 17 | pour <u>exprime</u> | Pour exprimer : le verbe après la préposition doit se mettre à l'infinitif. |
| | 17 | une acte | Un acte : erreur du genre |

| | | | |
|--|----|---------------------|--|
| | 17 | Cherche à travaille | Cherche à travailler : verbe après la préposition se met à l'infinitif. |
| | 17 | Un fraude | Une fraude : erreur du genre. |
| | 18 | Il punir | Il punit : le verbe « punir », doit se conjuguer au présent de l'indicatif avec la 3 ^{ème} personne du singulier. |
| | 18 | Doit <u>repose</u> | Doit reposer : deux verbes qui se suivent, le 2 ^{ème} se met à l'infinitif |
| | 19 | Les parent | Les parents : oubli du (s) du pluriel. |
| | 20 | <u>Ils va</u> avoir | Ils vont avoir : le verbe « aller », se conjugue avec la 3 ^{ème} personne du pluriel. |
| | 20 | Les question | Les questions : oubli de la marque du pluriel à la fin du mot. |

• **Commentaire :**

Le tableau ci-dessus concerne les erreurs portant sur les morphogrammes, il est légèrement supérieur à celui des erreurs portant sur les homonymes, cela est dû à la grande divergence des règles grammaticales entre l'arabe et le français. Donc, les erreurs morphorammiques se distinguent en deux catégories :

➤ **les marques grammaticales :**

• **Interférence du genre et du nombre :**

- Dans les copies, (1), (2), (3), (4), (5), (8)... Les apprenants ont écrit : « un activité », « la désir », « le personne », au lieu d'écrire : « une activité », « la société », « la carrière », « une réussite », « le désir », « la personne ».

• **Erreurs de conjugaison :**

Les apprenants ne connaissent pas bien les règles de la conjugaison, soit ils laissent les verbes à l'infinitif, comme dans les copies (2), (7), (13), (18), les apprenants ont écrit : « je comprendre », « qui tromper et mentir », « la tricherie détruire », « il punir », au lieu d'écrire, « je comprends », « qui trompe et ment », « la tricherie détruit », « il punit ». Soit ils conjuguent mal les verbes comme dans les copies, (2), (9), (15), (18)..., les élèves ont écrit « on doit évité », « il faut évité », « il faut batti », « doit repose », au lieu de : « on doit éviter », « il faut éviter », « il faut battre », « doit reposer ».

Les apprenants confondent entre l'auxiliaire « être » et « avoir », par exemple dans les copies (1), (10), (13), les apprenants ont écrit : « n'est pas étudié », « il est brouillé », « est interdit », au lieu de : « n'a pas étudié », « il a brouillé », « a interdit »...

➤ **Les marques lexicales :**

Ce type concerne la marque finale ou interne de dérivation par exemple dans les copies, (6), (8) il ya une confusion entre la forme verbale et la forme nominale « ne travail pas » au lieu de « ne travaille pas », « une bonne travaille », au lieu d'« un bon travail » et « lui conseil » au lieu de « lui conseille » dans la copie (13).

Dans la copie (17), il ya une omission de la marque de dérivation : « pour exprime », au lieu de « pour exprimer », « satisfai » au lieu de « satisfaire ».

1.1.3) Tableau des erreurs concernant les homonymes :

| Type d'erreur | N° de copie | les erreurs des apprenants | La correction |
|---|-------------|----------------------------|-------------------|
| Les erreurs concernant les homonymes | 01 | C'est propagé | S'est propagé |
| | 01 | Son doute | Sans doute |
| | 02 | Se comportement | Ce comportement |
| | 02 | a l'ignorance | à l'ignorance |
| | 02 | En peut | On peut |
| | 02 | C'est généralisée | S'est généralisée |

| | | | |
|--|----|----------------------|----------------------|
| | 03 | Ça confiance | sa confiance |
| | 03 | a mon avis | à mon avis |
| | 03 | Vert le succès | Vers le succès |
| | 04 | Là société | La société |
| | 05 | La foie | La foi |
| | 06 | Pour mois | Pour moi |
| | 08 | Le chant humanitaire | Le champ humanitaire |
| | 10 | Celon moi | Selon moi |
| | 12 | a la tricherie | à la tricherie |
| | 17 | Dont le milieu | Dans le milieu |
| | 20 | Des leur entrée | Dès leur entrée |

• **Commentaire :**

Les résultats exposés dans le tableau montrent que le taux des erreurs homonymiques est le plus inférieur par rapport aux autres types d'erreurs. Donc, les erreurs portant sur les homonymes ou les logogrammes peuvent être de type lexical ou grammatical.

Nous remarquons que les mêmes erreurs se répètent dans les copies des élèves, nous citons à titre d'exemple :

➤ **Les homonymes grammaticaux :**

Dans les copies (2), (3), (12), l'élève écrit, « a l'ignorance », « a mon avis », « a la tricherie », au lieu de : « à l'ignorance », « à mon avis », « à la tricherie ». L'apprenant a confondu la préposition « à » et l'auxiliaire avoir conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier « a ».

Dans les copies (1), (2), l'élève ne fait pas la différence entre le « c'est » représentatif, et le « s'est » pronominal, dans « c'est propagé », « c'est généralisé ».

Dans la copie (3), « ça confiance », l'erreur relevant de l'homonymie due à une confusion entre « ça » adjectif démonstratif et l'adjectif possessif « sa ».

➤ **Des homonymes lexicaux :**

- Dans la copie (3), l'apprenant a confondu entre « vert » qui est un adjectif et « vers » qui est une préposition.

- Dans la copie (6), l'élève a confondu entre, « mois » (30 jours) et « moi » (pronom personnel).

- Dans la copie (8), l'élève a confondu entre, « voie » (chemin) et « voix » (ensemble de sons).

1.1.4-Tableau des erreurs concernant les idéogrammes :

| Type d'erreur | N° de copie | Les erreurs des apprenants | La correction |
|---|-------------|---------------------------------------|---|
| Les erreurs concernant les idéogrammes | 01 | ...votre société beaucoup d'élèves... | Absence de la virgule après le mot « société ». |
| | 01 | Personnellement je suis en total... | L'absence de la virgule après le mot « personnellement » |
| | 01 | Lindividu | L'individu : l'absence d'apostrophe. |
| | 01 | Des diplômes Sans effort | La majuscule au milieu de laphrase dans le mot « Sans » doit être supprimé. |
| | 02 | Aujourd'hui | Aujourd'hui : absence d'apostrophe. |
| | 02 | enfin | Absence de la majuscule au début du mot « enfin » absence de la virgule après. |
| | 03 | le dieu | Absence de la majuscule dans le nom « dieu =>Dieu », il s'agit d'un nom propre. |
| | 03 | ... phénomène | Absence de point à la fin du paragraphe. |
| | 04 | Dans notre société la plus part | Absence de la virgule après le mot « société ». |

| | | | |
|--|----|------------------------------|---|
| | 05 | Landicapé | L'handicapé : absence d'apostrophe. |
| | 05 | pour conclure... | Absence de majuscule dans le mot « pour ». |
| | 06 | . les élèves | Absence de la majuscule après le point => Les élèves |
| | 06 | ...donc est ce que... | Absence de la virgule après le mot « donc ». |
| | 06 | Nessaye | N'essaye : absence d'apostrophe. |
| | 06 | Toujours. c'est la triche... | Ne mettre pas le point après le mot « toujours ». |
| | 06 | donc, la tricherie | Absence de majuscule au début du paragraphe. |
| | 06 | Enfin il faut | Absence de virgule après le mot « enfin ». |
| | 07 | ...alors qu'il... | Absence de virgule avant le mot « alors qu'il ». |
| | 07 | chez moi, | Mettre le point au lieu de la virgule après le mot « moi ». |
| | 08 | . je suis contre la... | Absence de majuscule après le point. |
| | 08 | d'abord. | Ne pas mettre le point après le mot « d'abord », on met la virgule. |
| | 08 | , De plus... (×02) | Ne pas mettre la majuscule après la virgule. |

| | | | |
|--|----|--------------------------|---|
| | 08 | ensuite : | Ne pas mettre les deux points après le mot « ensuite », on met la virgule |
| | 09 | c'est le moment | Absence de majuscule au début du paragraphe. |
| | 09 | Les élèves, essayent... | Ne pas mettre la virgule après le mot « élève ». |
| | 09 | enfin..... | Absence de majuscule en début du paragraphe. |
| | 09 | Courageux, et prodigieux | Ne pas mettre la virgule après le mot « courageux ». |
| | 10 | , Il ya plusieurs | Ne pas mettre la majuscule après la virgule. |
| | 10 | selon moi la | Absence de virgule après le mot « selon moi ». |
| | 11 | , Ensuite. | On met le point avant le mot « Ensuite » et la virgule après. |
| | 11 | ...triche | Absence de point après le mot « triche ». |
| | 11 | enfin : | Ne pas mettre les deux points après le mot « enfin », on met la virgule. |
| | 12 | chez les élèves | Absence de point après le mot « élèves ». |

| | | | |
|--|----|------------------------------|---|
| | 12 | en conclusion : | Absence de la majuscule au début de la préposition « en », et ne pas mettre les deux points après le mot « conclusion », on met la virgule. |
| | 12 | ni de lire il pensa | Absence du point après le mot « lire » et l'absence de la majuscule au début du pronom personnel « il » |
| | 12 | .donc | Absence de la majuscule au début du mot « donc », et la virgule après. |
| | 13 | quels sont les inconvénients | Absence du point d'interrogation après le mot « inconvénients ». |
| | 13 | Lâme | l'âme : absence d'apostrophe, |
| | 13 | ensuite d'autre | absence de la virgule après le mot « ensuite ». |
| | 14 | ...ils pensent que... | Absence du virgule avant le pronom personnel « ils ». |
| | 14 | c'est La seule | Ne pas mettre la majuscule au milieu de phrase « La ». |
| | 16 | dans... | Absence de la majuscule au début du paragraphe. |

| | | |
|----|------------------------------|---|
| 16 | ...de l'homme | Absence de virgule après le mot « homme ». |
| 16 | à mon avis je suis... | Absence de virgule après le mot « à mon avis ». |
| 16 | ...de l'Islam | Absence du point après le mot « Islam ». |
| 18 | ...scolaire je pense | Absence de virgule après le mot « scolaire ». |
| 18 | . aussi, | Absence de majuscule dans le mot « aussi ». |
| 18 | Dernièrement | Dernièrement : absence de la majuscule. |
| 18 | tels que... | L'absence des deux points après le mot « tels que ». |
| 19 | un examen que pensez... | Absence de virgule après le mot « examen ». |
| 19 |ils prennent | Absence de virgule avant le pronom personnel « ils ». |
| 20 |question je pense que... | Absence de virgule après le mot « question ». |
| 20 | lui même | Absence de trait d'union |
| 20 |mais..... | Absence de virgule après le mot « mais » |

• **Commentaire**

Le tableau ci-dessus concerne les erreurs portant sur les idéogrammes, nous citons : l’apostrophe, le trait d’union, la majuscule, et notamment la ponctuation), cette dernière est essentielle dans la construction et la compréhension d’un texte écrit. Donc, elle assure indiscutablement le sens de la phrase, puis le texte. Alors, il est nécessaire de l’envisager au sein de la classe, parce qu’il est impossible de véhiculer un message écrit sans le ponctuer, mais il faut connaître comment placer chaque signe de ponctuation. Parmi, ces signes on trouve : le point, la majuscule, la virgule, le point d’interrogation...

Nous avons remarqué, presque dans toutes les copies que nous avons corrigé, l’absence presque totale des signes de ponctuation, certains élèves mettent la virgule au lieu du point et le contraire, l’absence aussi de la majuscule au début du paragraphe ou après le point. Dans certaines copies les apprenants ont presque respecté les normes, car ils ont rédigé leur production avec des phrases courtes et simples.

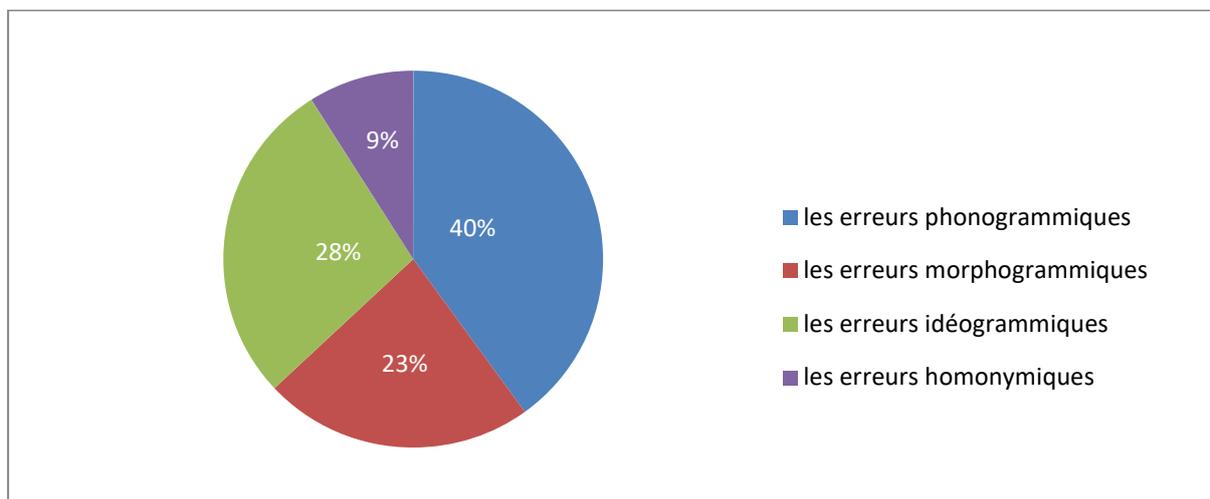
2-Interprétation des résultats

Après avoir terminé l’analyse des erreurs interférentielles, nous allons faire un pourcentage des résultats obtenus, en essayant d’expliquer la dominance d’un type d’erreur sur un autre :

| Type d’erreur | Phonogramme | Morphogramme | Homonyme | Idéogramme | Total |
|----------------------|--------------------|---------------------|-----------------|-------------------|--------------|
| Nombre | 77 | 44 | 17 | 53 | 191 |
| Pourcentage | 40% | 23% | 9% | 28% | 100% |

Le tableau au-dessus présente le pourcentage des erreurs selon leurs types dans les vingtaines textes examinés (type élaboré par NINA CATACH).

Ces résultats nous ont permis aussi de réaliser la figure ci-dessous :



Graphie N° 01 : le pourcentage des types d'erreurs détecté dans les productions écrites.

• Commentaire sur le tableau et la graphie :

L'analyse des résultats exposés dans le tableau et la graphie montre bien avec évidence que le taux des erreurs à dominante phonogramme (40%) est le plus élevé en comparaison à celui des autres erreurs. Cela est dû à la mauvaise prononciation, la divergence entre le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Autrement dit, nos apprenants articulent mal certains phonèmes, ce qui se traduit à l'écrit en interférence phonogrammique. Les erreurs que nous relevons sont davantage au niveau vocalique qu'au niveau consonantique, car le système phonologique arabe est riche au niveau de consonnes, mais il contient que trois voyelle. Par contre, le système vocalique français est très riche.

En ce qui concerne les erreurs morphogrammiques, elles présentent le pourcentage (23%), nous pouvons dire que les élèves arabophones font des erreurs concernant le genre et le nombre des noms, les prépositions... lors de la construction des phrases en langue étrangère, c'est-à-dire les apprenants confondent entre les règles de la langue maternelle et la langue étrangère. Cela montre bien que les apprenants sont toujours sous l'influence de la langue source.

Parmi 191 erreurs, nous relevons 17 erreurs homonymiques (les logogrammes) avec un pourcentage de 9%. Ce type d'erreur présente une moyenne basse par rapport aux autres types. Par exemple : Les logogrammes présents dans les écrits des apprenants étaient la préposition « à », que les élèves pourraient bien entendu mal orthographier en la confondant avec le verbe avoir conjugué au présent de la troisième personne du singulier « a », aussi la conjonction « et », ils pourraient cette fois la confondre avec l'auxiliaire être conjugué au présent « est ».

Quant aux erreurs idéogrammiques, elles atteignent un pourcentage de 28%, dans les copies des apprenants, il y a tout d'abord les erreurs concernant les signes de ponctuation. Cette catégorie regroupe tous les oublis, les ajouts ou les confusions entre les différents signes de ponctuation. Viens ensuite les erreurs concernant les oublis de majuscules (l'emploi des majuscules en début de phrase pose des problèmes aux élèves). Nous avons finalement relevé les erreurs concernant l'utilisation des apostrophes, qu'il agisse d'oubli ou de mauvais positionnement dans le mot.

3) Stratégies de remédiation

En ce qui concerne les erreurs des apprenants en production écrite, nous faisons appel aux propos de DEMIRTAS qui nous a proposé quelques mesures à prendre en tant que techniques efficaces afin de les faire disparaître dans le plus bref délai :

_ « *Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenants afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.*

_ *Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.*

_ *Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.*

_ *En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.*

_ *Les erreurs qui ne sont point que les lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer, et déplacer. Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.*

_ *Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps apportant pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs »⁵³.*

⁵³DEMIRTAS, Lokman, op.cit, p 18

Bilan général :

Après une analyse détaillée des résultats obtenus de notre corpus de recherche et la méthodologie adoptée durant notre expérimentation, nous avons pu constater que la majorité des apprenants de troisième année secondaire produisent des erreurs d'ordre interférentiel dans tous les niveaux à cause des transferts négatifs qu'ils font de leur langue maternelle vers la langue étrangère étudiée (langue française). Ce recours reste la source de l'apprenant pour débloquer les situations problèmes rencontrées.

En effet, les apprenants ont tous une langue maternelle qui la considèrent comme un instrument cognitif qui leur permet d'apprendre une langue étrangère, en s'appuyant sur les similitudes qui existent entre les deux langues : source et cible. Cependant, les près requis et les compétences langagières de la langue maternelle influencent fortement l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, le transfert des habitudes de la langue maternelle est une stratégie qui peut perturber l'apprentissage du français langue étrangère, vu que le système linguistique de cette dernière est très complexe.

Nous pouvons dire la langue maternelle est un repère pour l'apprenant en vue de combler les lacunes et faciliter l'apprentissage.

Conclusion

Nous pouvons remarquer à travers ce petit aperçu des différentes erreurs interférentielles ; (morphogrammiques, phonogrammiques, homonymiques, idéogrammiques), que les apprenants sont toujours sous l'influence de la langue maternelle et n'hésitent en aucun cas à se retourner vers leur première langue en cas de blocage, ce qui explique l'apparition de ces erreurs dans leur production écrites.

Conclusion
générale

Dans notre recherche, nous avons traité un phénomène négatif dû au contact de langues ; l'interférence linguistique définie comme : un transfert négatif de la langue maternelle vers la langue étrangère, un écart par rapport à la norme... L'apprentissage d'une langue étrangère au sein d'une société multilingue signifie qu'elle sera influencée par ces langues.

Autrement dit, la langue maternelle des apprenants à laquelle on ajoute celle de la scolarisation, influence sur ces derniers dans leur apprentissage de la langue française ; cela veut dire que la langue maternelle affecterait, d'une part, positivement car le recours à une langue reste une résolution de problème qui peut favoriser l'apprentissage, et d'autre part, négativement sur l'apprentissage du FLE par des interférences linguistiques. Alors il est important dans un premier lieu de répondre à notre problématique liée à l'interférence, et ensuite d'y apporter des solutions pour la remédier.

Notre travail de recherche s'intitule : « Les interférences dans les expressions écrites en FLE, cas des élèves de 3^{ème} année secondaire ».

Après avoir exploité les concepts opératoires comme, l'interférence, les types d'interférences..., nous avons expliqué le déroulement de l'expérimentation qui a eu lieu au lycée ALI KAFI à la région de TASSALA.

Les résultats de l'expérimentation sont la réponse à notre problématique du départ : **le recours à la langue maternelle pendant l'apprentissage du FLE est-il la cause des erreurs interférentielles dans les écrits des apprenants ?- comment l'élève tombe dans les erreurs d'interférence linguistique lors de la pratique de la langue étrangère ?...Donc,** nous avons pu confirmer nos hypothèses à travers la réponse aux questions que nous avons soulevées :

- À cause des erreurs interférentielles dues au contact des langues source et cible, l'élève réfléchit dans sa langue maternelle et écrit en français, donc il hésite en aucun cas à se tourner vers cette langue en cas de difficultés.
- La complexité du code linguistique et la non maîtrise des règles de base (règles grammaticales...), rend l'apprentissage de plus en plus difficile, aussi les stratégies utilisées par les apprenants comme l'application des règles de la langue maternelle, la traduction mot à mot, l'utilisation du dictionnaire bilingue, se répercutent négativement sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Par conséquent, l'élève se trouve devant une difficulté, il fait appel à sa première langue (arabe) ceci l'entraîne à l'interférence. C'est-à-dire l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se passer sans interférences.

Cette recherche nous a tout de même incitées à réfléchir sur les moyens qui peuvent vraiment aider les élèves à améliorer leur niveau de productions écrites et limiter ce phénomène de confusion entre les deux langues. Ainsi, nous proposons des solutions possibles pour éviter ce problème d'interférence :

- Il est nécessaire de faire une analyse concernant la cause de ces erreurs pour savoir les identifier.
- proposer à l'élève des exercices qui lui permettent de faire la distinction entre la langue maternelle et la langue étrangère à étudier.
- Il faut inventer des meilleures stratégies basées sur l'amélioration des pratiques pédagogiques exercées en classe du FLE
- Il faut susciter le goût de l'apprenant à lire pour mieux écrire en ouvrant des bibliothèques dans les cycles primaire, moyen, secondaire...

En effet, la langue maternelle des apprenants influence l'apprentissage de la langue étrangère, dont l'origine est liée à l'installation précoce de la langue arabe en tant que langue première acquise ou seconde apprise à un stade avancé, donc les apprenants appuient sur les similitudes qui existent entre les deux langues source et cible pour apprendre une langue étrangère.

Pour conclure, malgré les résultats que nous avons obtenus, notre travail reste loin d'être complet et nous laissons le champ de notre recherche ouvert pour une continuité et une amélioration de la part d'autres recherches.

Bibliographie

Bibliographie

I. Les ouvrages :

1. BEN MOKHTAR, F, 2013, « *Le code switching en kabylie. Analyse du phénomène de mélange de langues* », l'Harmattan , Paris.
2. Bertrand, Olivier, 2005, « *Diversité culturelles et apprentissage du français* », École Polytechnique
3. CASTELLOTI. V.2001, « *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE INTERNATIONAL.
4. CHACHOU, I, 2018, « *Sociolinguistique du Maghreb* », Edition : Hibr, Algérie.
5. CUQ. J. P, 2003, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » ; CLE INTERNATIONAL, Paris.
6. DEMIRTAS. Lokman, 2008, « *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque* » Istanbul, Université Marmara.
7. Dictionnaire Larousse, 2009, Paris, Larousse.
8. D. SCHAFFER, 1978, « *The place of code switching in linguistic contacts* ».In M. Paradis (Ed), aspect of bilingualism, hornbeam Press.
9. DUBOIS.J, 1994, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris : Larousse, coll, trésors du français.
10. GAGE.N.L, 1963, « *paradigms for research on teaching* », McNally, New York.
11. GALISSON, R et COSTE, D, 1976, « *Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette, p 291
12. GÉNEVIÈRE VERMES et JOSIANE BOUTET, 1987, « *France pays multilingue* », Tome2, Paris, L'harmanntan, P 111.
13. GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, 2002, « *cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde* », Coll, FLE, Presse universitaire de Grenoble.
14. HAMERS.JF. 1997, « *CALQUE* »,In : MOREAU M-L. (dir), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Margada.
15. JOSIANE, HAMERS et M.BLANC, 1983, « *Bilingualité et bilinguisme* », Margada, Bruxelles, p 452
16. Jean-Michel ADAM, 1999, « *linguistique textuelle : des genres de discours aux textes* », NATHAN.
17. J. P. ROBERT, 2008,« *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* »,Paris.

18. LEGENDRE. R. 1993, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Eska, Paris.
19. LÜDY et PY, 2003, « *Être bilingue* », 3^{ème} édition, Berne, peterlang.
20. MICHEL- BLANC, 1998« *Concept de base de la sociolinguistique* », Paris, Ellipse.
21. PERGNIER. M. 1989, « *Les anglicismes* », 1^{re} édition. Paris : PUF.
22. QUEFFÉLEC, A, 2002, « *le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*», Paris : De Boeck &Larciers.a, Dr. Outaleb-Pellé, Edition Duculot, 1^{ère} édition.
23. RONDEAU. G.1984 « *Introduction à la terminologie* », Chicoutimi, Gaétan Morin.
24. S. CHAKER, 1991, « *Manuel de linguistique berbère I* », Bouchène, Alger.
25. Tagliante CHRISTINE, 2001, « *la classe de langue* », Paris , clés international.
26. TALEB IBRAHIMI, K, 1995, «*Les Algériens et leur (s) langue (s)*», El Hikma, Alger.
27. U. WEINRICHE, 1953, « *Languages in contact* »,linguistic circle of new york, new york.
28. W. F.MACKEY, 1976, « *Bilinguisme et contact des langues*», klincksieck, Paris.

II. Les articles :

- ABD NOUR-ARZKI, «le rôle et la place du français dans le système éducatif algérienne», UniversitéAbdrahmane MIRA (Béjaia). Algérie.
- ASSELAH-RAHAL, S, 2001 «*la francophonie en Algérie, mythe ou réalité ?*», communication proposée lors du 1 x Sommet de la francophonie, éthique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question, les 25 et 26 septembre Bayrouth.
- BESSE. H, 1987, « *La langue maternelle, seconde, étrangère* », le français aujourd'hui, n°78, Paris, AFEF.
- DEBYSER. F. 1970, « *L'enseignement du français au niveau 2* », in, « *le français dans le monde*, pp 31-61
- FERHANI. F.F, 2006, « *l'enseignement du français à la lumière de la réforme* », Inspection générale, ministère de l'éducation nationale, Algérie, p 11.
- HASANAT, M. Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe / arabe- français, disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/MondeArabe4/hasanat.pdf> (consulté le 06/02/2020).
- TALEB-IBRAHIKI, K, 2009, «*de la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens*», El-hikma, Alger.

➤ **III. Thèses et mémoires**

- DRIS MARIA, (2008), « le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE », mémoire de magistère, Université Colonel Hadj Lakhdar – Batna.

IV. Les sitographies :

- Cité par FESFES sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde_Arabe_4/hasanat.Pdf (consulté le 13/03/2020)
- Cité par N. CATACH. 1978, P 03 sur :<http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf>. (consulté le 29/ 02/2020)
- <http://fr.wikipedia.Org/wiki/Langue-maternelle>. (Consulté le 02/01/2020).

Annexes

^{U.C} = La trichecherie = ^{U.S}
La trichecherie est un phénomène qui s'est
propagé ~~dans~~ des dernières années (et certains
élèves recourent à la trichecherie pour avoir
des bonnes notes ou réussir un examen, et
je suis pas d'accord et cela pour
plusieurs raisons

D'abord, ce phénomène n'est pas un
solut, ou pour réussir dans la carrière d'études
de chacun élève (et ne dure pas à tout
la vie

Ensuite, l'élève apprend en trichant
sur des tests de misère et en s'appuyant sur
des collègues.

En fine, le trichecherie est perdu la
confiance et acheter des diplômes sans
des efforts.

En conclusion, à mon avis la
trichecherie n'est pas une chemin vert le
succès par parce que le dieu
n'aime pas le phénomène.

(3)

Certains élèves recourent à la tricherie pour avoir de bonnes notes ou réussir un examen. Je suis contre la tricherie.

D'abord, ces dernières années, la tricherie est généralisée dans les écoles. De plus, les étudiants l'utilisent beaucoup.

Ensuite, parce que tricher ne vous mènera pas sur la bonne voie, donc pas une bonne trajectoire avec le Dieu, De plus ce n'est pas un acte moral.

Enfin, lorsque la personne triche il n'est pas des compétences, mais pour acheter un diplôme seulement comme le médecin lorsque il travaille pas par itaque il provoque plusieurs des morts, et De plus les enseignants donnent des informations qui faussent la moralité parce qu'ils provoquent la finalité de sa vie. (son oubli le double des

(8)

Malgré les interdictions de
l'éducation nationale la triche
est en augmentation chaque année.

D'abord, je suis contre la triche
parce qu'il ne produira que des futures
caches moins compétents par essence
et démotivés. Ensuite, la triche
encourage l'injustice des chances
puisque tous les élèves qui ont suivi
les mêmes cours dans les mêmes
conditions ne sont plus égaux.
L'un d'eux triche.

Enfin ~~etc.~~: Certaines personnes
pensent que la triche est désormais
un droit tout en avançant ~~le~~
~~argument~~ et la triche
est sanctionnée et le tricheur

(14)

risque d'être privé de participer à tout
examen de l'éducation nationale
pendant cinq ans au maximum.

La triche est un phénomène propagé au milieu (scho) scolaire. Je pense que la triche est une mauvaise habitude.

D'une part; la triche est ^{une} comportement illégal unir.

D'autre part; la triche se fait réussir sans compétences. Aussi, N'a arriverai pas jusqu'à la et réussir sans efforts et sans conscience.

Dernièrement; c'est pas un travail éthique

Brièvement; Il faut éviter ce phénomène dans l'école devient dangereuse, en général, les élèves triche pendant les devoirs habituels ou encore durant les examens tel que le Bac donc le travail doit reposer sur la prise de conscience.

(18)

Table des matières

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Déclaration

Introduction Générale.....07

Chapitre I: Cadrage théorique et éléments de définition

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 11 |
| 1) Aperçu sur le paysage sociolinguistique en Algérie..... | 11 |
| 2) La situation des langues en Algérie..... | 12 |
| 2.1) L'arabe..... | 12 |
| 2.1.1) L'arabe classique..... | 12 |
| 2.1.2) L'arabe dialectale..... | 12 |
| 2.2) Le berbère..... | 13 |
| 2.3) Le français..... | 13 |
| 2.4) L'anglais..... | 14 |
| 3) les interférences..... | 14 |
| 3.1) Quelques définitions..... | 14 |
| 3.1.1) la langue maternelle | 14 |
| 3.1.2) la langue étrangère..... | 15 |
| 3.2) Qu'est-ce qu'une interférence?..... | 15 |
| 3.3) Les différents types d'interférence..... | 17 |
| 3.3.1) L'interférence lexicale..... | 17 |
| 3.3.2) L'interférence morphosyntaxique..... | 17 |
| 3.3.3) L'interférence phonétique..... | 18 |
| 3.3.4) L'interférence culturelle..... | 19 |
| 4) Distinction entre interférence et d'autres phénomènes résultant du contact des langues | 20 |
| 4.1) Interférence et alternance codique..... | 20 |
| 4.2) Interférence et emprunt..... | 21 |

| | |
|--|----|
| 4.3) Interférence et calque..... | 22 |
| 4.4) Interférence et transfert..... | 23 |
| 5) L'apprentissage du français langue étrangère en Algérie..... | 23 |
| 5.1) L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie..... | 25 |
| 5.2) Différences et similitudes entre le système arabe et le système français..... | 25 |
| 5.2.1) Le système d'écriture..... | 26 |
| 5.2.2) Le système linguistique..... | 26 |
| Conclusion..... | 27 |

Chapitre II : Présentation des données de l'expérimentation

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 29 |
| 1) Les caractéristiques des éléments du corpus..... | 29 |
| 1.1) Les caractéristiques de la classe expérimentale..... | 29 |
| 1.2) Présentation de l'activité de l'expérimentation..... | 29 |
| 1.2.1) Qu'est-ce que l'écrit ?..... | 30 |
| 1.2.2) Définition de la production écrite | 31 |
| 1.3) Présentation du sujet de l'expérimentation | 31 |
| 1.3.1) Qu'est-ce qu'un texte argumentatif ?..... | 32 |
| 1.3.1.1-Qu'est-ce qu'un texte ?..... | 32 |
| 1.3.1.2) Les caractéristiques d'un texte argumentatif (rédaction d'un texte argumentatif)..... | 33 |
| A) Les caractéristiques textuelles..... | 33 |
| C) Les caractéristiques lexicales..... | 33 |
| B) Les caractéristiques grammaticales..... | 33 |
| 1.4) Présentation de la grille d'analyse..... | 34 |
| 2) Le processus du déroulement de l'expérimentation | 35 |
| 2.1) Avant l'expérimentation | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1) Qu'est-ce qu'une erreur..... | 36 |
| 2.1.2) Types d'erreur dans la production écrite..... | 37 |
| A) Les erreurs du contenu..... | 37 |
| B) Les erreurs de forme..... | 37 |
| 2.1.3) Le statut de l'erreur..... | 38 |
| A) Le statut positif..... | 38 |
| B) Le statut négatif | 39 |
| 2.1.4) Traitement de l'erreur..... | 39 |
| 2.2) Pendant l'expérimentation..... | 40 |
| 2.3) Après l'expérimentation..... | 40 |
| Conclusion..... | 40 |

Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 42 |
| 1) Analyse des données relatives aux productions écrites des apprenants (application de la grille)..... | 42 |
| 1.1) Analyse des erreurs interférentielles..... | 42 |
| 1.1.1) Tableau des erreurs à dominante phonogrammiques..... | 42 |
| 1.1.2) Tableau des erreurs à dominante morphogrammiques..... | 48 |
| 1.1.3) Tableau des erreurs concernant les homonymes..... | 54 |
| 1.1.4) Tableau des erreurs concernant les idéogrammes..... | 56 |
| 2) Interprétation des résultats | 61 |
| 3) Stratégies de remédiation..... | 63 |
| Bilan général..... | 64 |
| Conclusion | 64 |
| Conclusion Générale..... | 66 |

| | |
|--|-----------|
| Références bibliographique..... | 69 |
| Annexes..... | 73 |
| Tables des matières..... | 79 |
| Résumé..... | 82 |

Résumé

L'interférence est considérée comme un phénomène linguistique en Algérie à cause de la richesse et de la diversité langagière. Lors de l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère, l'apprenant arabophone rencontre des difficultés qui sont dues au contact entre la langue maternelle (arabe) et la langue étrangère (français). Il commet beaucoup d'erreurs et se trouve face à un grand complexe surtout au niveau de la production écrite. Pour comprendre ce phénomène, nous avons fait une recherche auprès des élèves de troisième année secondaire à Tassala, afin de toucher ce problème de près, et chercher des solutions possibles.

Les mots clés : interférence, langue maternelle, langue étrangère, erreur, production écrite.

المخلص:

يعتبر التداخل اللغوي ظاهرة لسانية في الجزائر بسبب التنوع والثراء اللغوي. أثناء عملية تعليم و تعلم اللغة الأجنبية يواجه التلميذ عدة صعوبات والتي تعود إلى احتكاك لغوي بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية , يرتكب من خلالها المتعلم الكثير من الأخطاء و يواجه عائق كبير خاصة على مستوى التعبير كتابي. لفهم هذه الظاهرة أجرينا بحث أمام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تسالة, من أجل التطرق الى هذه المشكلة عن قرب و البحث عن الحلول الممكنة

الكلمات المفتاحية: التداخل اللغوي, اللغة الأم, اللغة الأجنبية, الخطأ, التعبير كتابي.