

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB DE BLIDA

Faculté des Lettres et Sciences Sociales
Département de Français

MÉMOIRE DE MAGISTER

En Langue Française
Spécialité : Didactique

**APPROCHE DE LA DETERMINATION DANS LES ECRITS
D'APPRENANTS EN 3^{ème} AS**

Les opérations d'extraction

Par
Bounouar SEDDARI

Devant le jury composé de :

A. BEKKAT	Professeur, Université Saad Dahleb Blida	Présidente
M. Bouadiba	Maître de conférence, université Oran	Examinatrice
G. FEVE	Maître de conférence, Université Paris VIII	Rapporteur

Blida, 2007

RESUME :

Cette étude expérimentale se situe dans le champ de l'acquisition du français langue étrangère et tente de caractériser la grammaire d'apprenants en ce qui a trait aux structures exprimant une quantité indéfinie. Elle a été motivée par l'observation d'une mauvaise utilisation de l'article partitif par des locuteurs non francophones. Elle fait état d'une expérimentation menée auprès de 50 apprenants (classe 3as), locuteurs natifs de langue arabe dialectale, cependant fortement imprégnés d'arabe littéral, support exclusif de leurs scolarités primaires moyennes et secondaires.

Afin de bien cerner notre problématique nous avons utilisé trois méthodes de recueil de données : le test, le questionnaire et le relevé des erreurs.

Nous avons aussi proposé des activités de remédiation afin de faire acquérir à nos apprenants les opérations cognitives propres à l'acquisition de la détermination.

Les résultats obtenus suggèrent que le recours à la langue maternelle ne constitue nullement l'unique source des erreurs constatées, elles sont plutôt attribuables aux structures du français que nos apprenants ont imparfaitement acquises durant leur scolarité (9 ans, officiellement).

ملخص

هذه الدراسة التجريبية في مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية تحاول وصف التلميذ وقواعده فيما يخص أدوات التعريف للكمية الغير معرفة.

كان هذا ناتجا لملاحظة الاستعمال السيئ لأدوات التعريف من طرف المتعلمين غير الفرنسيين.

نحاول من خلال هذا البحث تبيان تجربة مع 50 تلميذا قسم نهائي.

من أجل التعمق في هذه الإشكالية استعملنا ثلاث طرق لجمع المعلومات : الاستجواب؛

السؤال الإختياري و استخراج الأخطاء.

النتائج المتوصل إليها بينت لنا أن اللغة الأم العربية الجزائرية لم تكن المنبع الوحيد

للأخطاء الملاحظة بل أيضا خصائص اللغة الفرنسية التي لم يكتسبها المتعلم بعد.

ABSTRACT:

This experiment concentrates on the French foreign language acquisition. It tries to characterize the learner's grammar and structure of definite articles and indefinite quantity. This was due to the misuse of definite articles by the non French. The experiment is done on 50 learner's 3rd year class.

In order to be deeper we used three methods of receiving information: the test, the questionnaire and picking errors.

We have suggested a remedy so as to teach learners determination cognitive operation.

The obtained results suggest that the source of errors is not only the native language but also the structure of the French language that learner's didn't acquire it yet.

REMERCIEMENTS

Je remercie mon Directeur de recherche Monsieur Gay Fève, qui, par ses conseils et ses encouragements constant, a été pour moi un guide précieux dans la conduite de mon travail.

Je tiens à remercier également l'ensemble du département de français de l'université de Blida, particulièrement Madame Amina BEKKAT.

Je remercie, aussi Monsieur ARBOUZ (Inspecteur de français en retraite) et Madame BEN SAID (Enseignante de français en retraite également)

Ma gratitude va aussi, tout particulièrement, à mes parents, mes sœurs et frères, ma femme, mes amis et à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont conforté et soutenu dans l'accomplissement de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

RESUME	
ABSTRACT	
REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIÈRES	
TABLE DES ILLUSTRATIONS	
INTRODUCTION	09
CHAPITRE 1 LA DETERMINATION.....	11
INTRODUCTION	11
1.DEFINITIONS	11
2.L'EVOLUTION DE LA NOTION DE DETERMINATION : APERÇU HISTORIQUE	13
3.LES DETERMINANTS INDEFINIS DANS DIVERSES GRAMMAIRES	15
4.LES OPERATIONS D'EXTRACTION.....	17
6.LA DETERMINATION EN ARABE.....	20
7.CONCLUSION :	21
CHAPITRE 2 L'ETAT DE LA QUESTION	22
INTRODUCTION	22
1. THEORIE DE L'INTERFERENCE ET ANALYSE DES ERREURS.....	23
1.1L'HYPOTHESE DE DEPART.....	23
1.2CRITIQUES USUELLES	24
1.3LES BENEFICES SECONDAIRES DE L'ANALYSE CONTRASTIVE	26
2.ANALYSE DES ERREURS: INDICE ET SYSTEME	27
2.1LES PEDAGOGIES DE LA FAUTE	27
2.1.1 LES NOTIONS DE FAUTES ET D'ERREURS	27
2.2L'APPROCHE TAXINOMIQUE DES ERREURS.....	29
2.2.1. ERREURS SYSTEMATIQUES ET ERREURS NON SYSTEMATIQUES	31
2.2.2 ERREURS INTRALINGUALES ET ERREURS INTERLINGUALES	32
2.3 ANALYSE DES ERREURS ET GRAMMAIRE D'APPRENTISSAGE	33
2.4 ANALYSE DES ERREURS ET DIDACTIQUE DES LANGUE.....	35

2.4.1 LES NOUVELLES ATTITUDES PEDAGOGIQUES	35
2.5 LES SYSTEMES APPROXIMATIFS	37
3. LE MODELE DU MONITEUR.....	38
3.1 LES ASPECTS PRINCIPAUX DE LA THEORIE DE S. D KRASHEN.....	38
3.2 ELEMENTS DE LA CRITIQUE	39
3.2.1 L'ACTIVITE METALINGUISTIQUE	40
4. LE MODELE NEUROPHYSIOLOGIQUE	41
5. THEORIE ET ENQUETE DE TERRAIN	42
5.1. LES OBJECTIFS	42
5.1.1. UNE SYSTEMATICITE INTERNE	42
5.1.2. TRANSITION ET SYSTEMATICITE	42
6. LA NOTION D'INTERLANGUE.....	43
6.1. APERÇU HISTORIQUE	43
6.2. QUELQUES ASPECTS DE L'INTERLANGUE.....	44
6.2.1. SYSTEMATICITE ET VARIABILITE	44
6.2.2. SIMPLIFICATION ET/OU COMPLICATION	44
6.2.3 PERMEABILITE DES INTERLANGUES.....	44
6.3 L'INTERLANGUE COMME COMPETENCE DE COMMUNICATION.....	45
6.4 QUELQUES PROBLEMES DE DESCRIPTION.....	46
6.5 REMARQUES	47
7. CONCLUSION.....	47
CHAPITRE 3 METHODOLOGIE	48
INTRODUCTION	48
1. SITUATION LINGUISTIQUE EN ALGERIE	49
2. LE FRANÇAIS EN ALGERIE.....	49
3. LE FRANÇAIS AU CYCLE SECONDAIRE.....	51
4. DESCRIPTION DU CORPUS	52
5. LE QUESTIONNAIRE N° 1	53
5.1 CONDITION DE REALISATION DU QUESTIONNAIRE:	53
5.2. ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	55
5.3. COMMENTAIRE	57
6. QUESTIONNAIRE N°2.....	58
6.2. ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	61
6.3. COMMENTAIRE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	63

7. LE TEST DE COMPREHENSION	65
7.1. INTRODUCTION	65
7.2. PRESENTATION DU TEST DE COMPREHENSION.....	67
7.3 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	69
7.4 CONCLUSION.....	71
8. CORPUS D'ETUDE	71
9. RELEVÉ DES ERREURS	72
9.1. OPERATEURS COMPATIBLES AVEC DE L'INDENOMBRABLE	72
9.2. OPERATEURS D'ENUMERATION PRECIS OU IMPRECIS.....	74
9.3. CERTAINS DETERMINANTS SONT MIXTES COMME BEAUCOUP QUI EST COMPATIBLE AVEC DE L'ENUMERABLE, DE MESURABLE OU DE L'INDENOMBRABLE	74
9.4. CERTAINS SONT NEUTRES	76
9. DEPOUILLEMENT DU CORPUS.....	77
11. CONCLUSION.....	80
12. CONCLUSION DU CHAPITRE.....	81
CHAPITRE 4 ACTIVITES DE REMEDIATION.....	82
INTRODUCTION	82
1. PHASE1: EXPOSITION (OBSERVATION)	83
2. PHASE2: LA SAISIE	86
3. PHASE3: INTEGRATION.....	88
3.1. ACTIVITE : 1	88
3.2. ACTIVITE : 2	88
3.3 ACTIVITE : 3	89
4. TEST D'EVALUATION.....	91
4.1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	92
5. CONCLUSION.....	93
CONCLUSION.....	94
APPENDICE	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau1.1: Les déterminants dans la grammaire traditionnelle	15
Figure1.1: Les opérations d'extraction	18
Figure 2.1: L'interlangue	46
Figure 2.2: L'interlangue entre langue cible et langue maternelle.	47
Tableau 3.1 : Résultat du test de compréhension	71
Figure 3.1 : Résultats du test de compréhension	72
Tableau 3.2 : Enoncés déviants	79
Figure 4.1 : Phases à travers lesquelles on tentera de mener notre remédiation.	94
Tableau 4.2 : Résultats du test d'évaluation	94
Figure 4.2: Résultats du test d'évaluation	95

INTRODUCTION

Nombreux sont les bilingues qui pourraient en témoigner : maîtriser les discours dans une langue seconde constitue un défi de taille, qu'on ne relève le plus souvent qu'au prix d'efforts constants et attentifs. Nos élèves se sont déjà sentis démunis en essayant de rédiger des phrases précises et correctes¹, de structurer clairement leur pensée dans une autre langue que la langue maternelle, cela est tout à fait normal car le processus d'écriture en langue 2 (désormais L2) est plus difficile et moins efficace qu'en langue 1T. Silva [1], (désormais L1).

Nous tenterons dans le présent travail de mener une étude expérimentale qui se situe dans le champ de l'acquisition du français langue étrangère. Nous essayerons de caractériser la grammaire d'apprenants –*interlangue*- en ce qui a trait aux structures exprimant une quantité indéfinie -*les opérations d'extractions*-. Ce choix est motivé par l'observation d'une mauvaise utilisation de l'article partitif par des locuteurs non francophones ; par exemple :

- *Dans notre monde il y a **plusieurs de** beaux pays et dans chaque pays il y a **des** différentes cultures et traditions. Il y a **beaucoup des** places très calmes.

Nous nous pencherons sur la difficulté que peut poser l'utilisation de l'article partitif. Ainsi nous allons faire une expérimentation qui sera menée auprès de 70 apprenants de classe terminale, adolescents dans leur majorité âgé entre 17 et 21 ans, locuteurs natifs de langue arabe. La compétence des sujets quant à la maîtrise des partitifs sera testée pour considérer de plus près leur interlangue et voir le pourquoi de cette mauvaise utilisation. Pour mieux cerner notre problème

¹ Chose confirmée par la prè-enquête (voir Appendice B, P. 107)

nous allons utiliser trois méthodes de recueil de données : le test, le questionnaire et le relevé des erreurs.

Notre point de départ était l'observation d'une mauvaise utilisation des opérations d'extraction dans les productions écrites de nos apprenants; c'est pourquoi nous nous proposons de chercher les raisons de ces difficultés.

Nous avons adopté un plan de travail en quatre grandes parties. Dans la première, chapitre I intitulé « La détermination » nous tenterons de définir la détermination puis présenter un aperçu historique de la notion et enfin nous nous focaliserons sur les opérations d'extraction. Dans le chapitre II consacré à « l'Etat de la question », nous tenterons d'examiner les diverses propositions théoriques inhérentes au domaine de l'appropriation des langues étrangères, et par la suite, d'en tirer les outils d'analyse nécessaires à la partie pratique. Le chapitre III sera consacré à la « Méthodologie », il nous permettra de présenter le corpus d'étude, son dépouillement ainsi que les démarches adoptées dans l'analyse. Dans la dernière partie, chapitre IV, intitulé « Activités de remédiation » nous allons proposer quelques activités de remédiation que nous voulons motivantes et qui, pourraient en même temps, mettre en place des stratégies qui faciliteront la mise en œuvre des opérations cognitives propres à l'acquisition de la détermination.

CHAPITRE 1 LA DETERMINATION

Introduction

Dans cette partie nous tenterons, dans un premier lieu, de définir la détermination et présenter un aperçu historique de l'évolution de la notion; nous nous pencherons ensuite sur « *les opérations d'extractions²* » et en particulier sur ce que la grammaire traditionnelle appelle « *les partitifs* ». Enfin, nous essaierons de revoir la notion d'extraction du côté de l'arabe dialectal (la langue maternelle de notre apprenant.)

1. Définitions

La détermination est un concept qui est repris et explicité dans différentes sciences du langage. Il importe donc de passer en revue des ouvrages de linguistique, grammaire et didactique pour en éclairer la définition.

Ainsi, Nathalie FOURNIER [2] l'a définie comme étant une opération qui s'effectue par le moyen d'un mot (déterminant) qui se place devant le groupe nominal « *La détermination nominale s'opère par le moyen d'un déterminant, que l'on définira comme le morphème qui ouvre le GN* ».

Chez Jean DUBOIS et al [3], le *déterminant* est partie intégrante du groupe nominal. C'est l'un de ses constituants. Il doit précéder le nom pour que la phrase soit correcte « *Le déterminant est un des éléments constituants du groupe du nom ; sa présence est normale, en particulier quand le groupe du nom a la fonction de sujet. «Livre est sur la table» n'est pas une phrase française ; il faut que le nom soit **précédé** d'un déterminant, par exemple : «Le livre est sur la table...* ».

² Le terme est à Maurice Lévy, p. 71

R. Galisson et al [4] pensent que la *détermination* est un mot ou un ensemble de mots qui limite l'extension d'un autre mot en vue de l'actualiser et de donner plus de précision en ce qui concerne son contenu « *Mot (ou ensemble de mots) qui limite l'extension d'un autre mot en l'actualisant et en précisant son contenu* ».

Selon Dominique Kingler [5] toute expression, quelle qu'elle soit, est considérée comme étant déterminante, il lui suffit d'être accolée à un nom pour former un groupe nominal « *est déterminante toute expression jointe à un nom pour former un syntagme nominal* ».

Martin Riegel et al [6] l'ont définie comme étant le mot qui doit précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal « *Le déterminant se définit comme le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé* ».

Pour Maurice Lévy [7]; la détermination est le mot ou groupe de mots qui précède un groupe nominal, elle joue plusieurs rôles « *Le Déterminant est le mot ou l'expression qui se place en tête du Groupe Nominal. Il joue plusieurs rôles à la fois (opérateur de détermination ; le renvoi à du général ou à du particulier ; porteur de renseignements sur le genre, nombre et relations) [...]*».

La définition du déterminant varie selon la science. Certains nomment déterminants tous les mots qui peuvent accompagner le nom : articles, démonstratifs, etc., mais aussi les adjectifs qualificatifs et les appositions, d'autres excluent les mots lexicaux, donc les adjectifs qualificatifs. D'autres définissent la détermination comme étant des mots grammaticaux qui se joignent au nom pour l'"actualiser". Ils se placent habituellement devant le nom et s'accordent en nombre et en genre avec le nom qu'ils "déterminent".Le déterminant transforme n'importe quel mot, n'importe quelle expression en nom.

Font partie des déterminants :

- les articles;
- les adjectifs possessifs;
- les adjectifs démonstratifs;

- les adjectifs numéraux;
- les adjectifs indéfinis;
- les adjectifs interrogatifs;
- les adjectifs exclamatifs.

Il nous semble que la détermination est un mécanisme beaucoup plus important que ne laisse penser sa limitation au syntagme nominal ; pour comprendre le fonctionnement du déterminant, on doit tenir compte des opérations linguistiques qu'effectue l'énonciateur³ «*Il faut rendre compte des opérations linguistiques que l'énonciateur peut effectuer pour comprendre le fonctionnement du déterminant [...]* ⁴» Elles sont au nombre de quatre : *le renvoi à la notion, l'extraction, le fléchage, le parcours.*

2. L'évolution de la notion de détermination : aperçu historique

L'origine historique de la notion de *détermination* est à rechercher chez les grammairiens rationalistes Gilles SIOUFFI et al [8], qui s'interrogent sur la présence de l'article en français alors que cette partie du discours est absente du latin. La première analyse d'envergure sous forme de grammaire date de la seconde partie du 17^e siècle. Il s'agit de la célèbre grammaire dite de Port-Royal, dont la première édition remonte à 1660 et dont les auteurs sont Antoine Arnaud et Claude Lancelot. À cette époque, la langue était observée à travers une vision non pas proprement grammaticale, mais plutôt logique, voire même philosophique. Les propos sur la nature des mots que présente la grammaire d'Arnaud et Lancelot illustrent bien cette vision:

Il s'en suit de là, que les hommes ayant eu besoin de signes pour marquer tout ce qui se passe dans leur esprit, il faut aussi que la plus générale distinction des mots soit que les uns signifient les objets des pensées, et

³ L'énonciateur est l'actant qui dit (ou pourrait dire) "je". Il est également appelé *émetteur*, ou *locuteur*, ou encore *sujet de l'énonciation*. L'énonciateur est plus précisément appelé *locuteur*, à l'oral; et *auteur*, ou *scripteur*, à l'écrit. L'énonciateur est toujours singulier: "*nous*" par exemple, ne contient qu'un seul "*je*". L'acte de communication part incontestablement de la volonté de l'énonciateur: celui-ci en est le centre et en assume la responsabilité. En conséquence, il est toujours utile de s'interroger à propos de ses *intentions* (convaincre, émouvoir, distraire, etc.), que celles-ci soient manifestes ou latentes. C'est ainsi que tous avatars qui viendront perturber l'énonciation (débit, ton, hésitation, lapsus...) feront partie de celle-ci, et nous renseigneront sur l'énonciateur, et par là, sur l'énonciation.

⁴ D'après Maurice Lévy, p. 71

les autres la forme et la manière de nos pensées, quoique souvent ils ne la signifient pas seule, mais avec l'objet, comme nous le ferons voir.

Les mots de la première sorte sont ceux que l'on a appelés, noms, articles, pronoms, participes, prépositions et adverbes; ceux de la seconde, sont les verbes, les conjonctions et les interjections ; qui sont tous tirés, par une suite nécessaire, de la manière naturelle en laquelle nous exprimons nos pensées, comme nous allons le montrer (Arnaud et al [9] Lancelot, 1660-1662 [1972, pp.29-30]).

Ils insistent sur le fait que pour fonctionner, un nom doit être déterminé, c'est à dire précédé d'un article. L'apparition du concept *détermination* est liée à l'existence de l'article dans la langue.

La grammaire traditionnelle distinguait deux grandes classes dans les mots susceptibles de précéder le syntagme nominal D. Leeman [10].

Tableau 1.1 : Les déterminants dans la grammaire traditionnelle 5

		Adjectifs déterminatifs											
Article défini	Article indéfini	Article partitif	adjectif relatif	adjectif indéfini	adjectif démonstratif	adjectif possessif	adjectif numéral	adjectif interrogatif et exclamatif	adjectif numéral ordinal	adjectif numéral cardinal	adjectif numéral premier	adjectif numéral deuxième	adjectif relatif lequel, laquelle
la, le, les	un, une, des	du, de la, des		quelque (s), plusieurs, chaque...	ce (t), cette, ces	mon, ma, tes...	un, deux, quinze	quel (le)s					

⁵ D'après Danielle Leeman, p. 28

La grammaire moderne et la linguistique du XX^e siècle contestent l'attribution de la fonction de détermination au seul article ; les adjectifs déterminatifs sont susceptibles d'occuper la même fonction Gilles SIOUFFI et al [8]; en effet ils occupent la même place devant le nom ils *commutent*⁶. Des mots appartenant à la même catégorie peuvent occuper la même position dans une phrase Gilles SIOUFFI et al [8] et par là même occupe la même fonction.

La linguistique de l'énonciation⁷ ne se contente pas de la classification formelle traditionnelle ; elle nous propose de prendre en compte les opérations linguistiques qu'effectue l'énonciateur pour pouvoir comprendre le fonctionnement du déterminant, elles sont au nombre de quatre : *le renvoi à la notion, l'extraction, le fléchage, le parcours*. D'après A. CULIOLI [11].

3. Les déterminants indéfinis dans diverses grammaires

Etant donné que notre travail prend appui sur l'utilisation des opérations d'extraction dans les écrits d'apprenants en troisième année secondaire nous tenterons, dans ce qui suit, d'apporter quelques éléments de réponses quant à la question « Qu'est-ce qu'un déterminant indéfini? »

Les « Quantifiants stricts⁸ » d'après Marc Wilmet [12] « *annoncent une extensité variable (basse, moyenne, ou élevée), limitée à une zone d'éventail non chiffrable [...] »* [12]. Cette catégorie comprend deux sous classes *forme simple* (aucun, chaque, mainte...) et une *forme composée* en De (article de, du, de la, des).

Genevière-Dominique de SALINS [12] propose deux sortes de quantificateurs ; ceux qui servent à compter ou à additionner *les êtres*

⁶ Le terme est de Leonard Bloomfield cité par Gilles SIOUFFI et Dan Van RAEMDONCK, p. 160

⁷ Une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations. L'énonciation est l'acte individuel de production d'un énoncé, adressé à un destinataire, dans certaines circonstances.

⁸ L'expression est de Marc Wilmet et qui est synonyme de « *partitif* » dans la grammaire traditionnelle, p. 176

dénombrables (un, une, des) et ceux qui servent à quantifier des masses et des volumes d'être non dénombrables : les articles partitifs (de l', du, de la). On fait appel aux partitifs lorsqu'il s'agit de noms abstraits, des éléments naturels et dans le discours de la météo.

Danielle Leeman [10] quand elle met en cause la grammaire traditionnelle qui range les déterminants partitifs dans la sous classe des indéfinis qui comprend (un (e), des, du (de la), de). Il nous propose, après avoir fait l'étude de leurs propriétés morphologiques, syntaxiques et sémantiques, de ranger « des, du (de le) » d'un côté et de l'autre « un » comme indéfini.

Nathalie Fournier nous propose une étude diachronique du partitif qui apparaissait dans l'ancien français dans des conditions d'emplois stricts qui vont se desserrer dans le français moyen « *devant le nom objet singulier fragmentaire. Ces conditions se desserreront en moyen français, à l'exception de celle pesant sur la quantification : de reste nécessairement conjoint à un quantifiant (ce qui apparaît clairement dans les formes du, de la* » Nathalie Fournier [2].

Maurice Lévy nous propose un tout autre modèle qui fait que, pour comprendre le fonctionnement du déterminant, on doit tenir compte des opérations linguistiques qu'effectue l'énonciateur. Elles sont au nombre de quatre :

- *le renvoi à la notion*: c'est une opération de non détermination exclusivement qualitative. En Français elle se fait couramment au moyen de l'article défini mais aussi au moyen de l'article zéro (D'après M. Lévy op.cit. p. 72)

∅ Prudence est mère de ∅ sûreté⁹.

Ils sont comme ∅ chien et ∅ chat.

- *le fléchage*: cette opération consiste à reprendre ou à désigner un élément déjà repéré par la situation ou le contexte; cet élément a souvent fait l'objet d'une première opération d'extraction, on peut dire

⁹ Exemples pris de M. Lévy

aussi "mise en situation". Une fois situé, il peut être fléché sans difficulté.

Le livre restera une manifestation culturelle incontournable

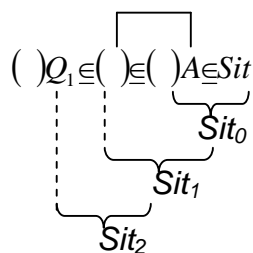
- *le parcours*: il consiste à passer fictivement en revue les éléments d'un ensemble. "l'opération de parcours consiste à parcourir toutes les valeurs assignables à l'intérieur d'un domaine pour s'arrêter à une distinguée A. CULIOLI [11].

« La notion de parcours est liée à la construction d'une classe d'occurrences abstraites d'une notion. On parlera de parcours de la classe K. Vous la parcourrez sans que vous vouliez ou puissiez vous arrêter à une valeur distinguée parmi les autres valeurs. Dans certains cas, vous ne pouvez pas et vous aurez éventuellement recours à autrui ; dans d'autres, vous ne voulez pas, et vous allez avoir une modalisation sans recours à autrui. » A. CULIOLI [14].

M. Lévy [7] range les partitifs dans la sous-classe dite *extraction*. Selon lui « cette opération consiste à prélever un élément au sein d'un ensemble d'éléments dénombrables, ou une partie d'un tout de nature indénombrable »

4. Les opérations d'extraction

Antoine CULLIOLI [11] représente les opérations d'extraction sous le schéma suivant :



Q : Opération d'identification (quantitative/ qualitative)

∈ : Opération de repérage

A : Notion de type discret (énumérable)

Sit : Situation d'énonciation

() : Un classificateur ou un « zéro »

Figure1.1: Les opérations d'extraction.

Au cours de cette opération, l'énonciateur ne fait que détacher un élément d'un ensemble d'éléments dénombrables, ou une partie d'un tout indénombrable.
« Cette opération consiste à prélever un élément au sein d'un ensemble d'éléments dénombrables, ou une partie d'un tout de nature indénombrable.

***Un** chien [pris dans la classe des chiens]*

Du vin [prélevé d'un tonneau] » M. Lévy [7]

Les opérations d'extractions rassemblant les deux catégories de la grammaire traditionnelle (indéfini/partitif) cette opération consiste à prélever (extraire) D'après M. Lévy [7] une partie d'un tout à l'aide d'opérateurs quantificateurs précis ou imprécis.

Les opérations d'extraction sont au nombre de sept :

- *Opérateurs d'énumération précis ou imprécis*

***2, 3, 4, des, quelques, la plupart des** élèves / trains/batailles ...*

- *Opérateurs de mesure*

Un litre d'eau, des tonnes de poisson

- *Opérateurs compatibles avec de l'indénombrable*

De l'air, du beurre, un peu d'huile...

- *Indicateur de qualité*

***Divers** poisson [sorte]*

- *Certains déterminants sont mixtes comme beaucoup qui est compatible avec de l'énumérable, de mesurable ou de l'indénombrable*

***Beaucoup** de gens/ de poisson.*

- *Certains sont neutres*

***Des** élèves*

- *D'autres sont modalisés*

*J'ai mangé **beaucoup trop de** choucroute. M. Lévy [7]*

5. Conclusion

Il nous semble, en définitive que le modèle de M. Lévy est le plus adéquat à notre cadre de recherche, c'est pourquoi nous nous limiterons dans la suite de notre travail à ne citer que ce modèle qui sera pris comme référence théorique. Le choix d'une telle grammaire se justifie par le fait qu'une langue est « *le matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est donc à la fois sens, expression et communication* » P. CHARAUDEAU [15]

6. La détermination en arabe

Introduction:

Nous tenterons dans cette partie de voir la détermination du côté de l'arabe dialectal.

6.1. Définition

Un mot est dit indéterminé grammaticalement lorsqu'il se présente sans article et sans complément déterminatif, d'après Gérard le Compte [16]. En principe il se traduit alors par un nom muni d'un autre article indéfini : [dār/, une maison ; [ruasã^u/ des chefs.

Un mot est dit « déterminé » grammaticalement s'il porte l'article : [ad- dār/ la maison ; [ar- ru'asã/ les chefs ; - s'il est suivi d'un complément déterminatif : [dār l-jār/ la maison du voisin.

Il faut retenir que les noms propres, même sans article, sont déterminés par le sens (sémantiquement) [Muhamed / Mohamed; en revanche, il arrive qu'un nom commun pourvu de l'article demeure indéterminé par le sens, en raison de son acception générale ; [alinsãn/ ; l'homme, d'après Gérard le Compte [16].

1. **L'article** : الـ [al/ est invariable et se lie au nom. Son hamza initial est instable et son -l- s'assimile à la première consonne du mot si celle-ci est l'une des suivantes : ت t, ث t̤, د d, ذ d̤, ر r, ز z, س s, ش š, ص s, ض d̤, ط t̤, ظ z̤, ن n, ل l, ز z̤ d'après Gérard le Compte [16].
2. **L'annexion** : Elle consiste à juxtaposer à un nom, sans intervention d'une préposition, un complément déterminatif [kteb lmualim/ Le livre de l'enseignant.

7. Conclusion :

En français, le nom est identifié principalement par la présence d'un déterminant : "le commencement", "un garçon", "le boire et le manger", "son arrivée", "mon rouge préféré"... On notera toutefois que les noms propres sont "autodéterminés" et ne prennent donc généralement pas de déterminant : "Monsieur Dupont", "Pierre"... Certaines structures sont également suffisamment actualisées dans le discours par des marques diverses pour pouvoir fonctionner sans déterminants : c'est le cas des pluriels pris dans une énumération en français contemporain "Feuilles, déchets, bouteilles en plastique, tout s'envolait dans la ville envahie par le vent".

La notion de « détermination » de l'arabe ne se superpose pas à celle du français ; l'arabe ne possède que l'article défini *al-*, particule invariable quel que soit le cas, le genre ou le nombre. D'après Samir Mégally [17].

Cet article indéfini préfixé au mot correspond en français aux articles définis le/ la/les/l'. L'article indéfini et le partitif n'existent pas mais l'opération existe¹⁰.

¹⁰ Recours à des opérations tel que "une quantité de" "كمية من"

CHAPITRE 2 L'ETAT DE LA QUESTION

Introduction

Nous tenterons dans cette deuxième partie de voir l'émergence et le développement des différentes théories de recherche consacrées à l'appropriation d'une langue étrangère; dont on peut distinguer plusieurs phases: « *Dans la première phase, dans les années soixante, les travaux portent sur les erreurs et les fautes. La deuxième phase, entre les années soixante-dix et soixante-quinze, se caractérise par un ensemble de modèles explicatifs. La troisième phase voit se développer de grands travaux caractérisés par la collecte des données empiriques et un regain d'intérêt des théories génératives pour les questions d'acquisition* » M. Pujol et al [18].

D'abord on présentera, l'analyse contrastive, d'inspiration behavioriste, qui occupait le devant de la scène (avant 1965), s'appuyant sur une théorie des interférences qui montre rapidement ses limites, ensuite, nous aborderons la pratique des analyses d'erreurs qui se heurte à des problèmes typologiques délicats. Puis on passera en revue le modèle du moniteur de S.-D. Krashen et le modèle neurophysiologique, enfin et en dernier lieu on examinera la notion d'interlangue.

Nous avons proposé cette partie en vue d'en tirer les outils d'analyse nécessaires à la troisième partie (Chapitre Méthodologie).

1. Théorie de l'interférence et analyse des erreurs

L'idée d'une influence de la langue première (L1 ou langue maternelle) sur le processus d'appropriation d'une langue seconde (L2 ou langue étrangère) est une idée ancienne mais il faudra attendre l'essor de la linguistique structurale américaine et de la linguistique appliquée qui en découle (*Applied Linguistics*) pour que la confrontation des structures de L1 et de L2 comme préalable à tout enseignement « scientifique » des langues reçoive une formulation systématique notamment chez R. Lado [19].

1.1 L'hypothèse de départ

L'élaboration théorique de R. Lado [19] repose sur la théorie de l'interférence et sur l'idée qu'une étude comparative entre langue- source et langue -cible va permettre de repérer a priori les zones de difficultés pour l'apprenant. Le postulat de base est que « *toute différence inter linguistique, différence recensée selon le cadre descriptif de la linguistique structurale, sera source de difficulté d'apprentissage, donc cause d'erreurs* » D. Véronique [20]

Par ailleurs, Besse et al [21] rappelle que Lado s'appuie également sur l'idée que la linguistique structurale fournit les meilleurs outils pour l'enseignement de la langue et la comparaison des langues (des structures de chaque langue) ce qui, par conséquent, permet de prévoir les erreurs des apprenants et d'établir des progressions pour l'apprentissage sur la base de ces comparaisons. Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont acquises vite et facilement: il y a « transfert positif ». Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition et d'erreurs: il y a « transfert négatif » ou « interférence » de la LM sur la LE. Cette théorie fait également l'objet de versions plus ou moins radicales et a entraîné de nombreuses polémiques.

1.2 Critiques usuelles

Initialement, on espérait, ainsi que l'affirmait R. Lado [19], pouvoir déduire de la comparaison systématique des deux langues en présence les difficultés d'acquisition comme les progressions optimales de présentation des structures de la langue. De telles informations seraient évidemment très souhaitables pour la planification de l'enseignement, et toute une série de programmes de recherche de « grammaire contrastive » ont été portés par cet espoir. Mais les résultats, s'ils se sont avérés intéressants d'un point de vue purement linguistique, ont déçu ces espoirs. Une raison majeure de cet échec relatif est que les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est conditionnée par le second. Ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production: c'est pourquoi la comparaison de structures peut induire en erreur. Une seconde raison est que, pour un apprenant possédant une langue maternelle donnée, une structure donnée de la langue étrangère peut être facile à percevoir mais difficile à produire, ou l'inverse W. Klein [22]. Cette structure n'a donc pas un effet unique sur la capacité d'acquisition linguistique de l'apprenant. Actuellement, personne ne soutient plus sérieusement l'hypothèse contrastive au sens fort. Il ne s'agit pas de nier le fait que la connaissance d'une langue première par l'apprenant influence la façon dont il saisit et éventuellement apprend une langue seconde. Les résultats décevants de l'analyse contrastive jettent un certain discrédit sur la notion de « transfert » de la LM sur la LE mais l'existence de plusieurs formes de transfert est trop évidente pour être ignorée et a suscité récemment un regain d'intérêt. Les principales critiques :

- a) Les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées.
- b) Les mêmes erreurs dans une LC déterminée sont observées chez des apprenants de LS différentes.
- c) Des erreurs fréquemment imputées à l'interférence de la L1 peuvent aussi être relevées chez des natifs.

- d) L'inventaire des zones d'erreurs potentielles ne correspond pas aux difficultés rencontrées par les apprenants.
- e) Besse & al [21] indique que « *la notion même de transfert qui amalgame processus et résultat, souligne la confusion épistémologique profonde entre l'objet et les méthodes des linguistes, l'objet et les méthodes d'une psychologie behaviouriste et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage* »¹¹.

W. Klein (1989) fait enfin remarquer que :

- 1) Les prédictions sur d'éventuels transferts devraient être basées non sur la comparaison de propriétés structurales, mais sur la façon dont l'apprenant traite ces propriétés.
- 2) Beaucoup de constructions déviantes et d'erreurs dans les énoncés des apprenants qui sont apparemment dues au transfert peuvent avoir des causes tout à fait différentes³, ainsi le transfert présumé est vraisemblablement dû à d'autres contraintes, plus universelles.
- 3) Le transfert a été observé à des niveaux d'organisation linguistique différents, surtout en phonologie et dans le lexique, mais également en syntaxe. Il est en revanche très rare en morphologie.
- 4) Pour qu'un apprenant soit capable de reconnaître une erreur de transfert, il faut qu'il sache déjà beaucoup de choses sur la langue étrangère. En d'autres termes, les possibilités de transférer augmentent à mesure que la connaissance de la langue augmente.
- 5) Quand un apprenant de langue étrangère essaie de comprendre ou de produire des énoncés dans cette langue, il s'appuie sur toutes sortes de connaissances susceptibles de l'aider. L'un de ces types de connaissances est ce qu'il connaît de sa langue maternelle, et l'application de ces connaissances mène à ce que l'on appelle le « transfert ». Mais sa compétence en langue maternelle n'est que l'une des ressources possibles; elle interagit constamment avec les autres types de connaissances auxquelles il peut recourir.

¹¹ Ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu (Besse & Porquier : 1984 : 203-204).

1.3 Les bénéfices secondaires de l'analyse contrastive

Cependant, l'approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behaviouriste initial, apparaît pédagogiquement utile au moins sous deux formes. D'abord, dans les explications fournies par les manuels ou les enseignants, qui éclairent l'apprentissage par des informations contrastives adaptées (l'activité même de l'enseignant, s'il connaît la langue maternelle des apprenants, est explicitement ou implicitement contrastive, lorsqu'il s'y réfère pour structurer ses activités pédagogiques). Ensuite, les descriptions contrastives approfondies à l'intention d'enseignants, de futurs enseignants ou d'étudiants avancés, sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes ou des programmes de langue qu'à synthétiser et détailler, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l'essentiel. Elles intéressent à ce titre autant les traducteurs ou l'enseignement de la traduction, les linguistes ou l'enseignement de la linguistique, que l'enseignement des langues *stricto sensu*. Dans une approche contrastive élargie, l'analyse contrastive a posteriori, qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants, paraît moins ambitieuse mais plus opératoire que l'analyse a priori. Celle-ci prétendait prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage (R. Lado, [19]). Celle-là entre dans le cadre empirique de l'analyse des erreurs.

2. Analyse des erreurs: indice et système

2.1 Les pédagogies de la faute

La tradition des recueils de cacologie est également ancienne, précise D. Véronique [20]. « *Elle remonte au moins au XVIIe siècle. La tradition normative inaugurée par Vaugelas pour le domaine français fut rejoint paradoxalement par les interrogations sur la vie du langage, des linguistes du XIXe siècle. La didactique des langues vivantes de la fin du XIXe, la méthodologie dite directe, préconise à son tour que le maître relève régulièrement les fautes typiques. C'est dans ce contexte d'intérêt ancien pour la faute de langue qu'apparaît en 1929, la Grammaire des fautes d'Henri Frei* ». [23]

2.1.1 Les notions de fautes et d'erreurs

La notion générique de « faute » désigne en réalité divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. Les normes varient historiquement: un changement intervenu dans le système, une modification des arrêts ou fantaisies de l'usage peuvent rendre correct ce qui était considéré comme fautif ou inversement. Elles peuvent également varier en synchronie, ainsi aujourd'hui, tout le monde ne considère pas comme une faute l'emploi du subjonctif après « après que ». D'après M. Santacroce [24]

Une conscience plus fine de la diversité des usages sociolinguistiques conduit maintenant à considérer avec une certaine relativité la notion de faute. Par ailleurs, le terme de « faute » est souvent affecté d'une valeur dépréciative, il serait donc préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage, mais tant que l'utilisation du langage dévalorisera et condamnera, au regard de la communauté, quiconque commet une faute, le changement (si souhaitable qu'il paraisse) ne saurait être simplement terminologique. En tout état de cause, parler « d'erreur » ou « d'inadéquation » pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la « faute » de façon plus neutre, non de la nier (tout locuteur français considère comme agrammaticaux des énoncés tels que: *Tu le me donnes*

ou *Il encore est venu*¹²). Mis à part les cas relevant du bon usage, liés surtout à une codification sociolinguistique et ne touchant qu'une zone très restreinte et marginale du système linguistique proprement dit, on peut distinguer :

- 1) Les « fautes » tenant à une méconnaissance ou à une connaissance incomplète ou inexacte des règles de la langue. Qu'il s'agisse de l'acquisition de la langue maternelle ou de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces fautes présentent généralement un caractère systématique (application de règles inadéquates, phénomènes d'interférence etc.) qui permet de mettre au jour des « systèmes de fautes » et de mieux en diagnostiquer l'origine et la cohérence.
- 2) Les fautes imputables à des ratés dans la production des énoncés (lapsus, défaut de prononciation, manque. d'organisation, rupture de construction, etc.) et tenant soit à des incidents passagers et aléatoires de réalisation, soit à des causes plus pathologiques touchant les organes de la parole ou la fonction même du langage.

Il n'est pas rare indique Besse et al [21] que « *ces différents facteurs se mêlent ou s'ajoutent et l'analyse des fautes est d'autant plus nécessaire à qui veut établir une stratégie de correction. Telle erreur d'orthographe, loin de résulter d'un défaut d'attention ou d'une ignorance des règles ou de l'usage graphiques peut être provoquée par une perception inexacte des phonèmes ou une mauvaise interprétation sémantique* ». Les théories de l'acquisition donnent plus ou moins d'importance à la faute, soit qu'elles cherchent à l'éliminer complètement par une gradation et une programmation aussi contraignantes et exactes que possible, c'est le cas de certaines tentatives de Skinner (1957) [25] pour réduire toute occasion d'erreur dans le montage des automatismes linguistiques; soit qu'elles s'y résignent comme à quelque chose d'inévitable et de parasite venant troubler l'apprentissage; soit qu'elles en fassent une des composantes nécessaires du processus d'acquisition, conçu comme une série d'essais et d'erreurs, d'approximations successives, voire comme impliquant la mise en place de *grammaires transitoires* qui constitueraient autant de paliers dans l'apprentissage. Pour le professeur, la faute ou l'erreur joue alors le rôle de révélateur des points faibles, mais aussi de symptômes inhérents à l'apprentissage proprement dit.

¹² Exemple pris à M. Santacroce, p. 330

2.2 L'Approche taxinomique des erreurs

Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre de la linguistique appliquée. Elle est d'abord - historiquement parlant - envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives: « *Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...] L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits.* » (P. Strevens [26]).

Par ailleurs, l'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non-décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, « *et dans le cas de publics plurilingues comme par exemple dans de nombreux pays africains* » (M. Houis [27]). Ce qui explique que, pour le français, les premières analyses d'erreurs poussées aient été réalisées en Afrique, et que la première grille typologique d'analyse de fautes (B.E.L.C.: [28]) ait été initialement conçue pour des pays africains, et d'abord expérimentée et diversement utilisée dans ce contexte. Les principales distinctions méthodologiques introduites dans l'analyse d'erreurs (erreur/nonerreur, erreur/faute, erreur systématique/asystématique, erreur intralinguale/ erreur interlinguale) renvoient à des indices positifs d'acquisition.

Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que « *selon des repères distincts voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider* » (R. Porquier et al [29]). Les repères d'identification et de classement des erreurs, peuvent être:

- a) Le système de la langue étrangère (langue-cible), c'est-à-dire celui des « enseignants » natifs, ce qui implique des jugements de norme et d'acceptabilité.
- b) L'exposition antérieure des apprenants à la langue étrangère c'est-à-dire ce qui, dans un cadre institutionnel, a déjà été étudié et est présumé appris.
- c) La grammaire intériorisée d'un apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal. C'est d'ordinaire, rappellent Besse & al [21] « *le premier repère qui est retenu, moins souvent le second et rarement le troisième. Le passage à une analyse explicative des erreurs mobilise au contraire en priorité ces deux derniers plus rarement le premier* ».

Cette apparente contradiction explique une partie des difficultés d'analyse rencontrées, l'identification, la description et le classement des erreurs aiguillant souvent sur de fausses pistes les tentatives d'explication. Le premier critère renvoie en effet implicitement aux descriptions linguistiques, le second aux descriptions pédagogiques, le troisième à la grammaire intériorisée de l'apprenant pour laquelle, précisément, on ne dispose pas d'éléments de descriptions sauf en recourant à sa propre explication de ses erreurs ou à l'examen externe de leur statut: erreur ou faute, systématique ou non, etc.

Cette première génération d'analyse d'erreurs débouchait en fait sur des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (erreur relative/absolue; par addition/omission/remplacement; sur le genre/le nombre; etc.), éventuellement agrémentées de pourcentages statistiques permettant d'en apprécier les fréquences; ceci à des fins d'enseignement: élaboration ou adaptation de méthodes, mise au point d'exercices, de techniques de correction, de batteries de tests, etc. Les critères adoptés empruntaient à des catégories linguistiques diverses, celles des grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle, et souvent mixtes, selon les sources et les choix de leurs auteurs et utilisateurs. « *Les critères fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue-cible (forme « rectifiée ») et sur la cause présumée de l'erreur (interférence ou analogie « intralinguale » soulevaient de nombreux problèmes de classement, d'interprétation et d'analyse* » (R. Porquier [

30]), faisant apparaître du même coup la diversité et la complexité des causes potentielles des erreurs.

D'où le développement de véritables analyses d'erreurs explicatives, en relation avec une théorie psycholinguistique de l'apprentissage. C'est à S.-P. Corder [31] que l'on doit cette mutation qui permettra à l'analyse des erreurs d'acquiescer un nouveau statut théorique, tout en préfigurant les problématiques de l'interlangue.

2.2.1. Erreurs systématiques et erreurs non systématiques

La distinction établie par S.-P. Corder (1967) entre erreurs systématiques et non-systématiques renvoie au fond à la démarche linguistique inductive consistant à repérer des caractéristiques régulières dans des échantillons langagiers. Pour B.-F. Voronin [30] les erreurs systématiques, ou typiques, sont caractéristiques d'un groupe et inhérents à un contexte d'apprentissage donné. Pour Corder, les erreurs systématiques, qui intéressent au premier chef l'analyse d'erreurs, sont des manifestations de la « compétence transitoire » d'un apprenant. Ici, systématiques signifie moins fréquentes ou persistantes que représentatives d'un système intériorisé, c'est-à-dire de l'existence de règles et de la nature de ces règles: « *les erreurs de performance seront par définition non-systématiques et les erreurs de compétence systématiques* » (S.-P.Corder, op.cit. pp. 13). En effet, la récurrence de certaines formes « erronées » n'implique pas qu'elles soient représentatives de la grammaire intériorisée: c'est le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un individu, qu'il sait « erronées » mais dont il ne peut (et parfois ne veut) se défaire et qui paraissent rétives à toute intervention pédagogique. Il est d'autre cas où l'hésitation ou l'alternance entre une forme correcte et une forme erronée signale une compétence incertaine ou en cours de modification. Mais l'absence de systématisme, c'est-à-dire la variabilité, pour une règle ou une forme donnée, peut aussi être l'indice de règles ou de sous-règles dans la grammaire intériorisée. Ainsi, la coexistence chez un anglophone des formes suivantes¹³: *je n'ai pas d'argent, je n'ai pas des amis*, si elle apparaît récurrente, peut tenir à une opposition comptable/non comptable installée à ce

¹³ Les exemples suivants ont été pris dans BESSE (H.) & PORQUIER (R.)

stade dans sa compétence intermédiaire. L'identification d'erreurs systématiques, c'est-à-dire d'un système d'erreurs, est tributaire des échantillons analysés, et des conditions de production du discours, aussi bien dans un cadre pédagogique contraint que dans la communication spontanée.

2.2.2 Erreurs intralinguales et erreurs interlinguales

La distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales, consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue-cible. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, apparentées à celle des enfants natifs de cette langue-cible. Cette distinction théoriquement importante, est souvent difficile à établir, sauf dans le cas de calques caractérisés. Nombre d'analyses l'ont tenté, soit pour démontrer leurs poids respectifs en termes de pourcentages comparés, au point d'en tirer des conclusions générales; soit pour montrer, plus utilement, qu'un lot important d'erreurs n'entrent ni dans l'une, ni dans l'autre catégorie, ou peuvent entrer au contraire dans les deux à la fois (G. Bibeau [33]). Les critères adoptés sont soit intuitifs, soit dépendants des modèles descriptifs et explicatifs adoptés, au point qu'une partie de ces travaux induisent leurs propres résultats, en démontrant ce qu'ils entendaient démontrer. Hormis les cas relativement clairs, où les deux interprétations s'excluent l'une l'autre, certains ont pu penser qu'elles n'étaient pas incompatibles, ainsi J.-Y. Dommergues [34] suggère que « *toute erreur possède deux composantes: une composante d'interférence et une composante d'analogie, dans des proportions variables* ». Cependant, la distinction est trop sommaire pour être suffisamment opératoire, et rend nécessaire la notion de généralisation interlinguale. Bien souvent en effet, « *les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit.* » (L.-J. Calvet [35]). La prise en compte de ce réseau de correspondances et de l'interaction entre deux grammaires intériorisées, l'une achevée, l'autre évolutive, amène à moduler la distinction entre erreurs intralinguales et interlinguales et à approfondir l'étude des mécanismes d'apprentissage sous-jacents dans un cadre méthodologique plus approprié.

2.3 Analyse des erreurs et grammaire d'apprentissage

S.-P. Corder [31] a montré comment l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives. L'analyse d'erreurs a alors un triple objectif, tout d'abord mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre est plus pratique et vise à améliorer l'enseignement. Ces deux premiers objectifs s'articulent l'un à l'autre: une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues. Enfin, l'analyse des erreurs en élaborant un modèle des processus d'apprentissage à partir d'indices et de traces linguistiques, permet de tester les catégories descriptives de la langue cible, à révéler certains aspects du fonctionnement de la langue qui jusqu'alors n'intéressaient que la linguistique générale. La période de l'analyse des erreurs marque les débuts d'une linguistique appliquée beaucoup plus autonome. Ainsi qu'on l'a signalé, dès 1929, H. Frei, dans sa «grammaire des fautes» [23] avait étudié un important corpus de fautes en langue maternelle d'adultes francophones, pour « *rechercher en quoi les fautes étaient conditionnées par le fonctionnement du langage et en quoi elles le reflètent* ». Se référant à une théorie fonctionnelle du langage, H. Frei avait pu montrer comment, lorsque les besoins linguistiques (différenciation, clarté, économie, stabilité, expressivité) ne sont pas assurés par la langue, les fautes servent à combler ce déficit jouant ainsi un rôle fonctionnel dans la communication¹⁴. H.- V. George [36], à propos des erreurs d'analogie, indique également que « *ce n'est pas là l'apprenant qui est en faute, mais la langue* ». Ainsi, les erreurs constituent des indices de l'acquisition en cours. Elles ont une triple signification:

¹⁴ A la même époque, le psychologue P. Guillaume (1927), étudiant le développement du langage de l'enfant, constate que « chose paradoxale, ce sont les fautes qui témoignent de la possession - incomplète - des lois de la langue ». Voir GUILLAUME (P.) 1927. « Le développement formel dans le langage de l'enfant ». in: Journal de psychologie normale et pathologique, 24.

- a) Elles fournissent à l'enseignant, dans le cadre d'un enseignement guidé, les indications sur le stade où l'apprenant est arrivé.
- b) Elles fournissent au chercheur des indices sur la manière dont s'acquiert une langue.
- c) Elles fournissent à l'apprenant des moyens de vérification des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

Par ailleurs, S.-P. Corder [37] suggère de faire une distinction entre le programme (*syllabus*), c'est-à-dire ce qui est donné par l'enseignant, l'entrée ou l'apport (*input*) et la saisie (*intake*) qu'en fait l'apprenant. Il s'agit de distinguer les données (*input*) et les prises (*intake*), afin de différencier les données fournies à l'apprenant dans différents contextes, et la réinterprétation de ces données par l'apprenant. Pour ce qui est des productions des apprenants, Corder (1980) affirme que la langue de l'apprenant est à considérer comme un dialecte. Dans ces dialectes idiosyncrasiques parlés par les apprenants, « *les règles qui sous-tendent le fonctionnement n'appartiennent à aucun dialecte social. Les dialectes d'apprenants ont en commun le fait que certaines des règles qui permettent de les décrire sont propres au sujet* »¹⁵. Ce dialecte idiosyncrasique a un triple repérage: son rapport avec la LC, la construction individuelle de l'apprenant et son caractère systémique. Il est aussi instable, d'où la difficulté de le cerner et d'expliquer certains de ses mécanismes.

¹⁵ Pour Corder, il s'agit de tenir compte de toutes les phrases des apprenants: celles qui sont idiosyncrasiques, mais aussi celles qui sont bien formées superficiellement. Il suggère que « toute phrase doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire » (Corder: 1980). Si l'on peut se référer à la LS, on peut reconstruire une phrase 2, en traduisant littéralement à partir de cette langue, de telle façon qu'elle soit susceptible d'être comparée à la phrase idiosyncrasique de l'apprenant. Il propose comme hypothèse de travail qu'au moins quelques-unes des stratégies même dans les deux cas. L'analyse du dialecte idiosyncrasique comporte trois étapes: 1) le recours aux phrases reconstruites; 2) la capacité d'une comparaison quasi bilingue; 3) l'explication. Toujours d'après Corder (1980), il faut aussi procéder à des études longitudinales sur les productions des apprenants. Ces études devraient être conduites selon le protocole suivant: une séquence qui émane de l'analyse de données textuelles (les productions des apprenants), et une seconde qui produit des données intuitionnistes. Dans ces dernières, il s'agit de solliciter des données sur les connaissances explicites, d'obtenir de

2.4 Analyse des erreurs et didactique des langues

L'analyse d'erreurs, en débordant partiellement de son cadre initial, a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues:

- 1) Dans l'amélioration des descriptions pédagogiques.
- 2) Dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.
- 3) Dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants, lieux et relais institutionnels où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues.

Les attitudes envers l'erreur, liées à des représentations socioculturelles et idéologiques, sont souvent négatives et péjorativement connotées, y compris dans une littérature pédagogique encore récente. Elles débouchent alors « *côté enseignants, sur des pratiques directives, voire coercitives, et sur une sanction négative dans l'évaluation et la certification des acquis; côté apprenants, sur des inhibitions ou des stratégies d'éludage dont les productions orales ou écrites (ratures, surcharges) portent souvent la trace matérielle* » (Besse et al [21]).

2.4.1 Les nouvelles attitudes pédagogiques

L'un des premiers enjeux pédagogiques dans la pratique de l'analyse des erreurs a été de dédramatiser les erreurs dès l'accès initial à la langue étrangère en sensibilisant par exemple, les apprenants au caractère banal ou naturel de leurs productions en langue maternelle ou étrangère (écoute d'enregistrements de locuteurs natifs ou d'étrangers) et en développant les conduites exploratoires à travers des mini-corpus de langue fictive ou de langue maternelle, ou des jeux de découverte. Cela n'excluait pas des pratiques correctives, mais supposait leur cohérence par rapport aux attitudes d'apprentissage préalablement développées. De fait, les erreurs apparues dans la classe sont en ce sens à considérer comme un matériau utile, grammaires pédagogiques et grammaires d'apprentissage entretenant là une relation dialectique constructive. Les techniques de correction d'erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique, comme dans les

exercices structuraux au laboratoire de langues, ont souvent peu de prise sur les causes mêmes des erreurs, et sur leur relation à la grammaire intériorisée stabilisée ou mouvante, dont elles émanent. D'où l'intérêt de pratiques plus inductives et réflexives, appuyées sur les grammaires intériorisées des apprenants et sur leur capacité de conceptualisation. On trouve des propositions différentes d'activités réflexives notamment chez A. Lamy [38], H. Besse [39], H. Raabe [40]. A. Lamy préconise une « pédagogie de la faute » mobilisant l'intuition et la démarche réflexive des apprenants, orientée et synthétisée par les regroupements et les rapprochements proposés par l'enseignant en fonction des hypothèses formulées par eux. Cette démarche, qui n'exclut pas les confrontations avec la langue maternelle, tend à récupérer la dimension positive de l'erreur, soit formellement, soit analytiquement. La conceptualisation, selon H. Besse, va dans le même sens, mais de façon moins guidée. Fondée sur les productions des apprenants, elle sollicite leurs hypothèses et leurs intuitions sans les faire entrer dans un cadre sémantique ou grammatical *a priori*, en ce sens nos propositions pour une grammaire « transitionnelle » vont dans le même sens que les exercices ou activités de conceptualisation de H. Besse, Notre démarche diffère cependant par son caractère résolument asystématique, et par le fait qu'un rattachement à un cadre grammatical spécifique *a posteriori* est conçu seulement comme une des démarches possibles d'expansion d'un module de micro-grammaire transitionnelle donné vers un autre module transitionnel (toute stabilisation conceptuelle étant relative). Notons enfin que pour H. Raabe (1982), l'analyse d'erreurs en discours renvoie à une analyse du discours, l'interaction corrective étant alors à rattacher, comme en langue maternelle, à une régulation de l'interaction discursive (réduction de malentendus, reprises, auto-corrrections, demande de précision, etc.). Ce qui permet de distinguer la correction centrée sur la langue de celle centrée sur le contenu de l'échange, même si les deux sont souvent imbriquées. En outre H. Raabe propose un modèle d'analyse du discours correctif qui permet d'étudier, à la manière de J.-M. Sinclair et al [41], les « *chemins d'actions discursives qui peuvent être empruntés par le locuteur et son partenaire lors d'une énonciation erronée* ». Ces trois démarches ont en commun, sous des formes différenciées, de travailler sur des productions en contexte situationnel, et de susciter l'activité du groupe, plutôt que de se limiter à des corrections individualisées. Besse et al [21] précisent que « *la mise en commun de*

grammaires intériorisées diversifiées, d'hypothèses individuelles et de stratégies variées contribue à évacuer le tabou de l'erreur et à mobiliser et exploiter au profit du groupe, les ressources et les activités individuelles des apprenants. En ce sens, elles aident non seulement à concevoir des grammaires pédagogiques plus adéquates, mais surtout à justifier une autre pédagogie de la grammaire ». L'analyse d'erreurs, dans ces apports pédagogiques, paraît répondre partiellement à ses objectifs initiaux: meilleure compréhension des processus d'apprentissage, amélioration de l'enseignement, informations sur le système de langue-cible. Cet apport cependant tient moins à ses méthodes qu'aux interrogations et aux ouvertures qu'elle a suscitées, au-delà de son cadre initial, dans la problématique de l'apprentissage des langues, comme le montrent les travaux sur l'interlangue et sur les processus d'apprentissage.

2.5 Les systèmes approximatifs

Dans cette période où S.-P. Corder [37] semble se référer aussi bien à la conception saussurienne de la langue qu'à la notion chomskyenne de compétence, il pose que les erreurs entretiennent des rapports de valeurs avec les fonctionnements corrects pour constituer le système propre de l'apprenant, système éminemment instable du fait de l'apprentissage et de l'enseignement. Alors que S.-P. Corder (op. cit.) parle de compétence transitoire (*transitional competence*), de dialecte idiosyncrasique (*idiosyncratic dialect*), W. Nemser [42] désigne le même phénomène sous le terme de système approximatif (*approximative system*), formule traduite par Noyau [43] par « *système approché* ». Nemser (op.cit.) envisage le processus d'apprentissage d'une langue étrangère comme le passage par une série de systèmes approximatifs. Il indique d'ailleurs que certains de ces systèmes sont susceptibles de se stabiliser. Il cite à ce propos les parlars de certaines communautés émigrantes aux Etats-Unis. « *De tous les termes proposés à cette période pour caractériser les connaissances linguistiques labiles de l'apprenant, c'est peut être l'un des moins heureux, celui d'interlangue, proposé par L. Selinker (1972) qui va rester* » (M. Pujol et al [44]).

3. Le modèle du moniteur

La théorie du contrôle (*monitor theory*) de S.-D. Krashen [45], qui fut la théorie globale la plus discutée dans les années 80', s'occupe essentiellement des relations entre acquisition spontanée et acquisition guidée. Elle peut être résumée en quelques grands aspects.

3.1 Les aspects principaux de la théorie de S. D KRASHEN

Tout d'abord, S.-D. Krashen (op. cit.) considère que les adultes disposent de deux façons principales d'acquérir une langue étrangère : d'une part *l'acquisition non consciente* et d'autre part *l'apprentissage conscient*. C'est la première qui est de loin la plus importante. L'acquisition linguistique mène à une communication axée sur le sens et répondant aux besoins du locuteur dans la langue à apprendre. Dans les interactions auxquelles ils prennent part, les apprenants ne sont pas attentifs à la forme des énoncés qu'ils produisent, mais s'efforcent de comprendre et d'être compris. Les règles qu'ils utilisent pour y parvenir leur restent inconscientes. Cette acquisition linguistique mène souvent à des ordres d'acquisition identiques pour tous les apprenants. L'apprentissage linguistique au contraire est l'intégration de règles formulées explicitement; et l'auto-contrôle conscient joue là un rôle important. On ne trouve pas d'ordre d'acquisition invariant, même si on fournit à l'apprenant une progression d'enseignement précise. La thèse centrale est que « l'apprentissage » n'est rendu possible que par le « contrôleur » (*monitor*). Il s'agit d'une instance de contrôle qui s'emploie à guider d'une certaine façon les connaissances acquises, c'est-à-dire à influencer sur le traitement linguistique réel et le modifier. Enfin, le « contrôleur » ne peut être efficace dans une situation de parole donnée que si

- 1) Le locuteur dispose de suffisamment de temps pour le traitement linguistique.
- 2) Il diverge de la forme correcte.
- 3) Il connaît la règle correcte.

Selon cette théorie, acquisition d'une langue étrangère guidée et acquisition d'une langue étrangère non guidée sont en fait des phénomènes très différents. Mais le plus important dans les deux cas, c'est l'acquisition, c'est-à-dire les processus inconscients qui se déroulent chez l'apprenant selon des régularités à peu près stables. Cependant, ces processus peuvent être contrôlés consciemment et influencés dans une certaine mesure par l'apprentissage, c'est-à-dire aussi par l'enseignement. Dans la théorie du contrôle de Krashen l'instance de guidage ne vient pas de l'extérieur, ou seulement de façon indirecte: le guidage est opéré par le « contrôleur », c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à surveiller sa propre production linguistique et sa propre compréhension. La théorie de Krashen, indique W. Klein (1989) [22] « *n'est pas une théorie de l'acquisition en général car elle ne formule pas de prédictions sur les régularités concrètes selon lesquelles elle se déroule, ni sur les facteurs qui la déterminent. Elle n'est qu'une hypothèse sur la façon dont l'acquisition peut être éventuellement influencée* ». La validité de cette hypothèse reste à prouver. Mais il est clair qu'elle aurait eu des implications plus importantes encore pour l'enseignement si elle avait été vérifiée.

3.2 Eléments de la critique

On retrouve sous la dichotomie acquisition/apprentissage au sens de S.-D. Krashen (op. cit.) les deux convictions antagonistes anciennes de la didactique des langues : l'acquisition relevant d'un enseignement/ apprentissage aussi « naturel » que possible, l'apprentissage d'un enseignement/apprentissage plus « artificiel ». Ce qui, d'un point de vue didactique, est intéressant chez S.-D. Krashen, c'est que tout en affirmant que ces deux processus sont distincts, il n'en soutient pas moins qu'ils peuvent coexister, à des moments différents, chez l'adolescent ou l'adulte, même si, selon lui, l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement marginal et intermittent par rapport à l'acquisition. S.-D. Krashen revient souvent sur ce constat banal qu'un apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié, de même qu'il peut produire des énoncés corrects et en faire un usage efficace sans pouvoir en rendre compte explicitement. Il en déduit qu'entre acquisition et apprentissage il n'y a pas de « passage » possible, qu'il s'agit de deux processus qui peuvent coexister mais qui sont fondamentalement distincts. Ce qui est appris ne peut jamais être considéré

comme véritablement acquis, ne peut jamais conduire à une maîtrise spontanée, aisée, naturelle de la langue, mais seulement à surveiller et à contrôler la conformité de ce qui est acquis avec ce qui est appris. La primauté que S.-D. Krashen accorde à l'acquisition sur l'apprentissage le conduit à préconiser des classes de langue où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible, mais peu programmé, afin de multiplier les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles (*comprehensible input*), la répétition de ces pratiques devant l'amener progressivement à induire subconsciemment les régularités, en particulier grammaticales, qui les régissent¹⁶.

3.2.1 L'activité métalinguistique

Sans présenter ici une critique systématique du modèle de S.-D. Krashen (on pourra voir, entre autres, G. Bibeau [46], mais dans la perspective qui est la nôtre, nous voudrions montrer en reprenant une partie des arguments de Besse et al [21] que cette dichotomie acquisition/apprentissage, qui corrobore si bien certaines idées reçues en didactique des langues, n'est ni claire, ni évidente, que ce soit dans les pratiques langagières ordinaires ou dans celles mises en jeu par la classe de langue. Il nous semble, d'abord, qu'elle ne correspond pas, ou mal, à l'expérience triviale qu'on peut avoir d'une langue maternelle ou étrangère. Quand on parle, nous n'avons certes pas constamment conscience de ce que nous faisons, des formes que nous employons, mais nous n'entretiens pas moins constamment une activité métalinguistique latente qui nous permet d'évaluer, à tout moment, l'effet ou l'impact, potentiel ou réel, de nos productions et de celles des autres, leur conformité ou non conformité avec les normes et représentations que nous avons de la langue utilisée. Cette activité métalinguistique, qui nous paraît avoir plus d'affinité avec la notion d'apprentissage (elle est plus tournée vers une certaine conscience de ce que l'on produit) qu'avec celle d'acquisition (subconsciente selon Krashen), nous permet de reprendre, de modaliser, de reformuler, bref de « négocier » ce que nous disons en fonction des « ratés »

¹⁶Le « bon étudiant » de langue, pour S.D. Krashen, est celui qui joue le jeu de la communication, qui s'inscrit et se maintient aisément dans les interactions verbales, qui n'accorde à l'apprentissage proprement dit qu'une place restreinte, réservée surtout à l'écrit. Option qui là aussi est loin d'être nouvelle et est proche de celle des tenants des approches « naturelles »

prévisibles ou constatés de la communication. R. Jakobson [47] a théorisé ce phénomène sous le nom de « *fonction métalinguistique* » qui, selon lui, joue « *un rôle énorme dans tout apprentissage du langage, tant chez l'enfant que l'adulte* ». Car, toujours selon R. Jakobson: « *La faculté de parler une langue donnée implique de parler de cette langue.* » (Op. cit, pp. 81). Et pour parler de cette langue, il faut bien que notre attention soit orientée vers le code plus que vers la communication, qu'on ait les moyens lexicaux et grammaticaux pour le faire explicitement, et qu'on en ait donc une certaine conscience. C'est sans doute pourquoi, sans que l'argument soit finaliste, « *chaque langue contient sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de sa grammaire* » (Z.-S. Harris [48]. Il en résulte qu'une compétence linguistique authentique associe nécessairement ce qui, selon S.D. Krashen, relèverait de l'acquisition et ce qui relèverait de l'apprentissage. De nombreuses études sur les activités métalinguistiques des enfants ou des adultes non scolarisés vont d'ailleurs dans ce sens.

4. Le modèle neurophysiologique

L'intérêt principal des propositions de Ch-P. Bouton [49], indiquent M. Pujol et al [44] à qui nous empruntons cette présentation sommaire, « *est de mettre en relief le rôle des mécanismes neurophysiologiques et cognitifs dans l'appropriation d'une langue étrangère* ». Pour Ch-P. Bouton, l'acquisition d'une langue étrangère implique *une rééducation* de l'apprenant. L'idée de départ est que « *tout apprenant dispose au départ d'un ensemble de conduites verbales reposant sur un double système de liaisons perceptives motrices et conceptuelles motrices (système d'analyse du réel) et sur un second système (système de synthèse), déterminant l'organisation spatio-temporelle des énoncés selon les régularités de la langue* ». Dans cette perspective, apprendre une langue étrangère revient à réorganiser des processus perceptifs et à « *restructurer les relations pensée-langue en fonction des structures et de l'organisation interne de la langue cible* ». L'originalité du modèle provient également, nous semble-t-il, de l'idée que l'auto-contrôle conscient que l'apprenant exerce sur sa grammaire minimale en langue étrangère, devient inconscient au fur et à mesure que son savoir verbal en langue étrangère s'automatise, dans cette perspective, en effet, l'acquisition d'une langue étrangère

s'effectuerait selon des processus pratiquement inverses de ceux qui présideraient à l'acquisition de la langue maternelle. Ceci dit, c'est sans doute simultanément l'une des faiblesses du modèle que de s'appuyer sur un couplage trop systématique de conscient/inconscient ou de langue/pensée.

5. Théorie et enquête de terrain

5.1. Les objectifs

Quelle que soit la forme d'acquisition, indique W. Klein [22] « *l'apprenant doit toujours se débrouiller avec les moyens dont il dispose à un moment donné, que ce soit pour communiquer réellement comme dans l'acquisition non guidée, ou au moins sous forme d'exercices ou de simulations comme dans l'acquisition guidée* ». Ces moyens, si incomplets soient-ils au regard de la langue cible, représentent son système d'expression, en d'autres termes : son lecte d'apprenant (*learner variety*).

Toute une série de théories ont été développées dans les années 1970-1980, autour de ce concept - avec des désignations différentes et sous des versions différentes¹⁷. Ce qui importe pour ces théories est la reconnaissance d'une double systémativité.

5.1.1. Une systémativité interne

Tout lecte d'apprenant, aussi élémentaire soit-il, possède à côté d'éléments instables une *systémativité interne*. Selon cette idée, on ne peut pas dériver la fonction d'un mot ou d'une construction dans le lecte d'un apprenant, de la fonction d'un mot ou d'une construction correspondant dans la langue cible.

5.1.2. Transition et systémativité

L'acquisition d'une langue étrangère prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un « état de langue » d'apprenant et un

¹⁷ D. Véronique rappelle qu' « après une phase de polémiques autour des modèles et des hypothèses explicatives, discussions étayées essentiellement par des données recueillies en classe de langues, il a semblé nécessaire de se confronter à des terrains, essentiellement des situations d'apprentissage en milieu urbain avec des travailleurs étrangers pour principaux acteurs ». Voir VERONIQUE (D.) 1997. *Contacts de langues: Appropriation et Bilinguisme*. Paris: Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III - Service universitaire d'enseignement flexible et à distance. (Cours de Maîtrise F.L.E. – 7 fascicules).

autre « état de langue ». L'hypothèse centrale est que ces transitions possèdent une certaine systématisme. Toutes les théories qui se reconnaissent dans cette orientation ne formulent pas ces deux hypothèses de façon aussi explicite, et elles diffèrent sur des points concrets. La première proposition explicite d'envisager le processus d'acquisition et ses stades successifs comme une suite de transitions entre systèmes vient de S.-P. Corder [37]. A sa suite, de nombreux auteurs ont développé des points de vue similaires. Le plus influent fut sans doute Selinker (1972)¹⁸ avec le concept d'interlangue, dont la forme dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition mis en oeuvre par l'apprenant.

6. La notion d'interlangue

6.1. Aperçu historique

Le terme d'*interlangue* recouvre certaines ambiguïtés (en anglais *interlanguage*, voir L. Selinker [50], le terme est souvent assimilé à *interlingual*, ou compris comme désignant un état intermédiaire dans le passage d'une langue source à une langue cible. Par ailleurs, le terme *interlinguistique* renvoie souvent à la théorie et aux pratiques de la traduction. On parle d'ailleurs souvent de « *systèmes approximatifs, ou encore de compétences transitoires (S.-P. Corder: 1967), de dialectes idiosyncrasiques (S.-P. Corder: 1971), de systèmes intermédiaires, de systèmes approximatifs de communication, de langue de l'apprenant (K. Vogel: 19951; U. Frauenfelder & R. Porquier: 1982) ou de « système approché ».*

La notion d'interlangue ou « langue de l'apprenant » pour reprendre K. Vogel ne se laisse pas facilement appréhender (le concept est attribué à Selinker L. (1972) mais il a subi de nombreuses formulations assez différentes les unes des autres) car on oscille entre états intermédiaires d'une langue en cours d'apprentissage, systèmes transitoires (à multiples variables), et processus dynamiques à la fois internes (d'ordre cognitif) et externes (régulation dans l'activité discursive) de nature interindividuelle et interactionnelle. De plus, l'interlangue apparaît tout d'abord comme une reconstruction *a posteriori*, d'une série d'hypothèses sur un cheminement perceptible après coup dans l'étude de la

performance des apprenants. Cette reconstruction est ainsi soumise peu ou prou à « l'idéologie descriptive » du chercheur. D'après M. Santacroce [24]

6.2. Quelques aspects de l'interlangue

6.2.1. Systématique et variabilité

La variabilité peut être mise en évidence et décrite de différentes façons, selon le cadre descriptif adopté, selon les occurrences rencontrées, elle peut être perçue comme aléatoire s'il y a coexistence de formes concurrentes sans critères de choix identifiables ou au contraire comme l'indice de règles inconnues inexistantes en langue-cible ou différentes de celle-là, qui relèveraient de catégorisations établies par l'apprenant. On peut dans ce dernier cas parler de variabilité systématique. D'après H. Besse et al [21].

6.2.2. Simplification et/ou complication

Le rapprochement des interlangues avec les langues-cibles, a souvent conduit à voir dans les interlangues des systèmes réduits, voire à postuler dans leur développement des processus ou des stratégies de simplification. Cette idée vient en partie de leur relative « simplicité » morphologique, (paradigmes verbaux restreints, peu de formes pour le genre ou le nombre, ou pour les pronoms) et, le langage enfantin, de leur lexique « limité ». Si l'on entend décrire une interlangue comme un système en soi, cette notion de simplification paraît cependant non pertinente. En fait ce qui caractérise une interlangue, c'est sa complexification progressive - sauf fossilisation ou éventuelle régression – et le processus de complexification que reflètent la nature et l'évolution de ses règles internes. D'après H. Besse et al [21].

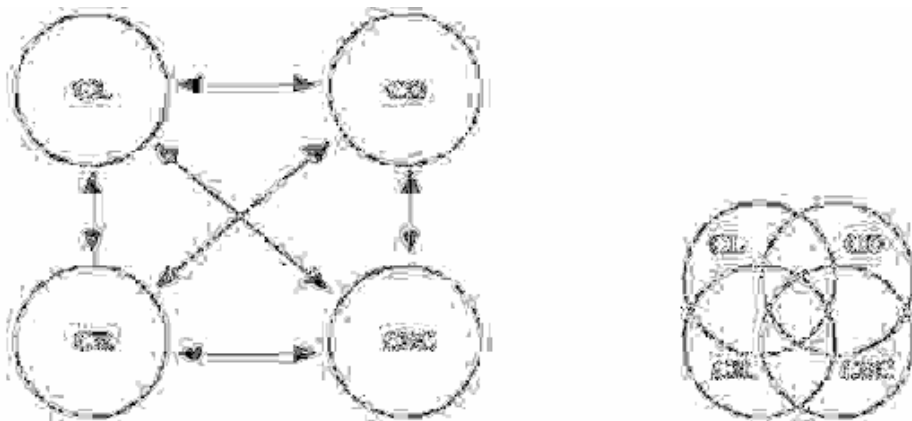
6.2.3 Perméabilité des interlangues

C. Adelman (1976) voit dans la perméabilité de l'interlangue une de ses caractéristiques notamment « *dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible* » c'est-à-dire au moyen de son interlangue. Il semble bien en effet que l'intériorisation de règles nouvelles puisse être mise en relation avec le système intériorisé de la langue maternelle, sans qu'on puisse a

priori le déceler dans la performance, si ce n'est en termes de variabilité ou d'interférences occasionnelles manifestes M. Santacroce [21]. On sait par ailleurs que la perméabilité peut jouer en sens inverse, dans des cas où les productions en langue maternelle comportent des traces d'une langue étrangère, phénomène souvent observé chez les bilingues. C'est la coexistence de deux systèmes intériorisés, l'un stabilisé (LM), l'autre transitoire et évolutif (LC), qui rend possible cette perméabilité observable *a posteriori* dans la performance mais surtout constitutive de l'apprentissage. D'après H. Besse et al [21].

6.3 L'interlangue comme compétence de communication

On peut envisager l'interlangue comme une compétence de communication non-native individualisée, comportant, comme en langue maternelle, plusieurs composantes: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle composantes non étanches entre lesquelles se tisse un réseau d'interrelations complexes (S. Moirand 1982, M. Canale et M. Swaine 1980, H. Besse 1982) cité par H. Besse et al [21], que l'on peut conceptualiser de deux façons. Dans cette perspective, on peut concevoir de façon élargie la nature complexe des interrelations entre langue maternelle, interlangue et langue cible



Légende :

- CL** : Composante linguistique
- CD** : Composante discursive
- CR** : Composante référentielle
- CSC** : Composante socio-culturelle

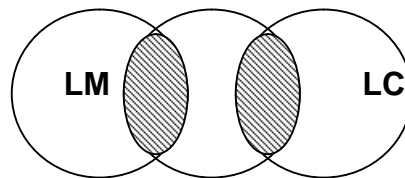
Figure 2.1:¹⁹ L'interlangue

¹⁹ D'après H.BESSE & R. PORQUIER. p. 237

Ainsi dans l'apprentissage, on peut faire l'hypothèse que ce qui est transféré de la langue maternelle, ou ce qui, dans la grammaire intériorisée de celle-ci, sert d'appui à l'interlangue, ce ne sont pas seulement des règles ou des microsystèmes de règles, c'est également le réseau d'interrelations entre les diverses composantes de la compétence « native ».

6.4 Quelques problèmes de description

Du moment où une interlangue tend à se rapprocher d'une langue-cible, elle semble pouvoir être décrite en référence à cette langue-cible, voire comme une variété de cette langue-cible, dont elle partage par définition un certain nombre de règles. Cependant, elle ne peut pour autant être décrite en référence à une langue-cible standard, ni à une variété quelconque déjà reconnue de la langue cible. On pose alors que l'interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. Ce que Besse et Porquier [21] schématisent ainsi:



:

Figure 2.2: L'interlangue entre langue cible et langue maternelle.

La partie de l'interlangue non hachurée représente ce qui est particulier à l'interlangue de l'apprenant (les erreurs faites par l'apprenant)

La partie hachurée représente ce qui est commun à l'interlangue et à la langue cible, donc les formes correctes relevant de la compétence des apprenants en langue cible

La partie de la langue cible non hachurée représente la partie non connue des apprenants

On peut constater dans une pratique d'enseignement d'une LE/L2, la présence dans l'interlangue des apprenants, de traits de la langue maternelle qui peuvent être observés empiriquement dans la performance: dans la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire. Cette présence conduit à s'interroger non seulement sur les mécanismes de transfert, mais aussi sur la façon dont

l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé. Diverses études montrent comment des catégorisations issues de la langue maternelle aident à expliquer certains traits de l'interlangue et de son développement, notamment du point de vue sémantico-grammatical. On peut estimer ainsi que « les » systèmes intermédiaires que l'apprenant construit sont des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. Ceux-ci donnent un sens au matériel linguistique utilisé par l'apprenant. En ce sens, la LM n'exerce pas d'interférence mais fournit un cadre qui permet l'assimilation progressive, par hypothèses successives, du système de la langue étrangère. L'interlangue reflète à la fois ces hypothèses, les restructurations qu'elles suscitent, et donc le caractère transitoire et évolutif de l'apprentissage. D'après H. Besse et al [21].

6.5 Remarques

Les possibilités descriptives et explicatives liées à la notion d'interlangue sont plus grandes et plus importantes que dans « l'analyse contrastive » ou « l'analyse des erreurs », la notion d'interlangue nous permet d'aborder les productions et les grammaires intériorisées des apprenants non seulement sous l'angle linguistique, mais également selon les modalités de leur acquisition et de leur développement, ainsi que de leur utilisation dans les activités de communication où elles s'investissent. De plus, elles nous amènent à s'interroger non seulement sur la nature et l'organisation des grammaires intériorisées, mais aussi sur les processus et les stratégies sous-jacents en cours d'acquisition.

7. Conclusion

L'examen des diverses propositions théoriques que nous avons exposées en matière d'appropriation des langues étrangères éclaire certains aspects de l'appropriation sans que les arguments avancés de part et d'autre soient véritablement décisifs. L'un des traits dominants de la recherche dans le champ de l'appropriation d'une langue étrangère, indiquent M. Pujol & D Véronique [44] « est la confrontation entre une approche cognitive et une perspective sociocognitive, entre une démarche qui s'intéresse exclusivement au sujet apprenant et une démarche plus clairement interactionniste ».

CHAPITRE 3 METHODOLOGIE

Introduction

Avant de commencer la présentation du travail effectué dans la partie méthodologie, nous pensons qu'il est nécessaire de donner une vue d'ensemble du travail effectué dans ce troisième chapitre. C'est pourquoi nous donnons dans ce qui suit les grandes lignes de notre travail.

Pour réaliser la partie pratique de notre travail nous avons utilisé trois méthodes de recueil de données : le test, le questionnaire et le relevé des erreurs. Nous avons choisis ces trois méthodes pour mieux cerner notre problème qui est la mauvaise utilisation de l'article partitif par des élèves de classe terminale.

Dans le présent chapitre nous avons commencé par présenter la situation linguistique en Algérie; puis le statut du français et son enseignement dans notre pays: ce dernier travail a reposé sur deux questionnaires, l'un est destiné aux élèves et l'autre aux enseignants; le but étant de voir les représentations des uns et des autres sur le processus d'expression écrite ainsi que les démarches adoptées par les enseignants dans l'enseignement/apprentissage de la dite compétence. Aussi, nous avons voulu vérifier et voir par le biais de ces deux questionnaires si l'élève et/ou son enseignant étaient à l'origine de la confusion. Quand au test de compréhension nous l'avons proposé pour vérifier les représentations des élèves quant aux propriétés sémantiques des opérateurs d'extraction. Le relevé des erreurs, est une expérience, dont le but est de cerner de plus près l'interlangue de nos sujets et voir le pourquoi de leurs erreurs.

1. Situation linguistique en Algérie

L'Algérie compte aujourd'hui deux langues officielles l'arabe et le tamazight. Pour la majeure partie des apprenants, en Algérie, le français reste une langue étrangère. Les apprenants en FLE parlent en fonction de la région à laquelle ils appartiennent: l'arabe algérien, les langues berbères parmi lesquelles on peut citer le Kabyle, le mazabite, le tamatchek, constituant le "tamazight" récemment reconnu langue nationale seconde.

La langue maternelle des apprenants algériens diffère, donc, selon leur localisation. En ce qui concerne l'arabe algérien, il existe des différences locales que l'on peut noter et qui concernent principalement l'accent et le vocabulaire. Ce qui n'empêche pas pour autant un Algérien de l'ouest (Oran, Mostaganem, Tlemcen,...) ou du sud (Bechar, Adrar, Touggourt, Biskra,...) de comprendre et de se faire comprendre à l'est (Annaba, Constantine, Batna, Skikda,...) ou au nord (Alger, Médéa, Blida,...) de même qu'un parisien à Marseille ou un Allemand de Bavière à Berlin. À ces langues maternelles viennent s'ajouter les langues que les élèves apprennent à l'école. Il s'agit de l'arabe classique et du français, de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand pour ceux qui ont choisi "langues étrangères" (à partir de la deuxième année secondaire). En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, l'influence des langues maternelles, et principalement l'arabe parlé qui sont des données relativement stables dans le contexte linguistique, reste incontestable. Il n'est pas possible de les ignorer si l'on veut avoir une vue juste de la situation.

2. Le français en Algérie

Selon un sondage réalisé par un Institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens, il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. Le fait marquant à relever est que 60 % des foyers algériens comprennent et/ ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus. D'après M. Bouleras [51] Même si l'enquête a été réalisée au mois d'avril 2000, les tendances dégagées donnent à réfléchir...

Pourquoi, malgré une arabisation tous azimuts du pays, la langue française est-elle toujours aussi présente ? Les considérations historiques ont là leur importance. Les 132 années de colonisation ont marqué des générations entières d'Algériens notamment par l'enseignement, même si l'élite algérienne était quasiment inexistante à cette époque. À l'indépendance du pays, la communauté francophone était estimée à moins d'un million d'individus sur une population avoisinant les 10 millions. En réalité, le boom linguistique s'est produit après 1962, avec l'instauration de l'école obligatoire pour tous. Cette dernière a joué un rôle primordial dans l'enseignement des langues, le français y compris. D'après M. Bouleras (op. cit.).

L'autre phénomène qui explique le fort taux de francophones en Algérie est la proximité géographique et culturelle des deux pays : deux heures d'avion nous séparent de la capitale française et plus d'un million d'Algériens vivent en France avec tout ce que cela entraîne comme liens directs et collatéraux. Quelque 300 000 couples mixtes sont recensés. Autre facteur important : le voyage. La France représente le premier pays visité par les Algériens (séjours familiaux notamment). À ce titre, il est utile de signaler que tous les vols à destination des principales villes françaises sont complets l'été, de même que les dessertes maritimes à destination de Marseille. Par ailleurs, la France est aujourd'hui présente dans 52 % des foyers algériens grâce à la parabole qui permet de capter TF1, France 2, France 3, TV5, M6, Canal+, pour ne citer que les chaînes les plus prisées. Ce qui participe grandement à l'acquisition de la langue française. D'autres résultats de cette enquête, effectuée par l'Institut Abassa, situé à Alger, ont été publiés par le quotidien El Watan (que l'on assimile au journal français Le Monde) en date du 2 octobre 2000, sous la plume d'Assia T. Dernier fait à signaler : les amateurs de « drague » ont beaucoup plus de chance auprès des jeunes filles lorsqu'ils utilisent la langue de Molière.

3. Le français au cycle secondaire

L'élève avec qui nous avons travaillé a commencé à apprendre le français en quatrième année soit la première année du deuxième palier fondamentale.

De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation et instituant le cycle fondamental de 9 ans. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien : « Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples ».

Cette ordonnance a longtemps été décriée par maints pédagogues qui pensent que ce n'est pas en fonctionnant selon des normes obsolètes que l'école sera arrachée à son anachronisme. D'ailleurs, depuis quelques années, on assiste à un recul du niveau général de scolarisation à l'école publique et à l'opposé au foisonnement d'écoles privées, qui ont vite pris conscience et opportunément de la défaillance officielle... Ces signes avant-coureurs étaient annonciateurs d'un déphasage du système éducatif par rapport à la réalité. Ils corroboraient également l'idée de reconduire la formation (et les diplômes qui la sanctionnent) vers une approche plus professionnelle et pragmatique. Une réforme était nécessaire. Elle est en cours.

Quant au programme de français du cycle secondaire, il est constitué de trois projets articulés autour d'une ou deux unités didactiques. Ces unités comportent, chacune, trois phases : la phase de compréhension de l'écrit, la phase de fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe) et la phase d'expression écrite. La liste des thèmes qui doivent être traités pendant l'année scolaire est donnée aux enseignants dans le programme présenté par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette liste comprend les objectifs que doivent atteindre les

élèves pendant la durée de l'unité didactique en compréhension de l'écrit, en lexicale, syntaxe et en expression écrite. Selon les instructions qui accompagnent ce programme, l'enseignant n'est pas obligé de suivre à la lettre la progression proposée, il peut l'adapter au niveau des élèves. Cela revient à dire que l'enseignant a droit d'initiative et qu'il a son mot à dire concernant l'organisation de son enseignement.

4. Description du corpus

Nous allons travailler avec des apprenants de classe terminale pour qui l'arabe dialectal constitue la langue maternelle²⁰ et qui n'emploient le plus souvent le français qu'en classe de langue. Ils ont fait toute leur scolarité en langue nationale²¹ (l'arabe classique) environ, 12 000 heures de cours. L'arabe classique n'est employé, en dehors de la classe, que dans des situations précises (écouter des émissions télévisées ou radiophoniques, lecture de journaux...etc.). Ces élèves ont fait depuis la 4^{ème} année fondamentale, premier contact avec la langue française, à peu près à l'âge de 10/11ans, jusqu'à la classe terminale environ 1500²² heures d'activités en langue française, si l'on ne tient compte que du contexte scolaire. L'horaire consacré à l'étude du français comparé à celui de l'arabe ne représente que 1/8.

Les élèves que nous avons testés sont en 9^{ème} année d'enseignement du français, ils sont âgés entre 17 et 21 ans ; tous de sexe féminin²³.

Nous avons travaillé avec deux classes filière Lettres et Sciences Humaines.

²⁰ Langue première et langue de communication courante.

²¹ La langue nationale en Algérie est la langue arabe classique que l'élève commence à apprendre à partir de sa première année de scolarisation à l'âge de 6 ans.

²² Dans le premier palier 450h (3ans), dans le deuxième palier 111h (3ans) et dans le troisième 810h (3ans)

²³ Nous n'avions pas le choix; dans la commune de Médéa les lycées ne sont pas mixtes. L'établissement où nous avons effectué notre travail est un lycée pour fille.

5. Le questionnaire n° 1

5.1 Condition de réalisation du questionnaire:

Avant de présenter le questionnaire aux élèves, nous leur avons expliqué le but de notre travail afin qu'ils écartent de leur esprit toute idée de sanction ou de jugement. Ayant remarqué une certaine méfiance à l'égard du questionnaire, nous leur avons clairement expliqué que leurs réponses ne seraient pas notées.

Après la distribution du questionnaire, nous avons lu et expliqué les questions. Nous avons aussi traduit en arabe certaines questions pour les élèves qui n'arrivaient pas à comprendre ce qui leur était demandé ; même répondre en arabe était permis pour les élèves qui n'arrivaient pas à le faire en français.

Les objectifs de notre questionnaire :

- Savoir où habite l'apprenant.
- Attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères en général et celui du français en particulier.
- Le contact des élèves avec la langue cible à l'extérieur de l'école (télévision, radio, ordinateur...)
- Lecture de presse en langue cible: quelle fréquence.
- Les représentations des élèves quand à l'apprentissage du français.
- Ecrire en dehors de l'activité scolaire.
- Les difficultés des élèves quand il rédige.
- Les stratégies utilisées par les élèves lorsqu'ils rédigent un texte.
- Les raisons de l'intérêt ou du désintérêt des apprenants pour les séances d'expression écrite.

Le but de ce questionnaire est de connaître les représentations et les attitudes des apprenants concernant l'acquisition/ apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage d'une compétence d'expression écrite.

Le questionnaire

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA
Faculté des lettres et sciences sociales
Département de français

QUESTIONNAIRE N°1

Destiné aux élèves de terminale

VOUS POUVEZ RÉPONDRE DANS LA LANGUE DE VOTRE CHOIX

(Il n'est pas obligatoire de répondre en français)

1. Où habitez vous ?

.....
.....

2. Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre le français

Oui

Non

3. Quelles sont les langues que vous maîtrisez?

- Arabe

- Français

- Anglais

- Autres

4. Avez-vous la parabole à la maison ?

Oui

Non passez 6

5. Quels sont les programmes que vous regardez sur les chaînes étrangères?

.....
.....

6. Regardez vous les programmes présentés en français à l'E.N.T.V?

Oui

Non

7. Ecoutez-vous les stations radio qui émettent en français? (chaîne III par exemple)

Oui

Non

8. Lisez-vous des journaux, revues ou magazines qui paraissent en français?

Oui

Non

9. A votre avis apprendre le français est une chose :

Très facile Difficile

Facile Très difficile

10. Qu'est ce qui vous semble le plus difficile parmi les tâches suivantes?
(Numérotez selon les degrés de difficultés de 1 à 3)

Comprendre un texte écrit en français

Comprendre des propos dits en français

Ecrire un texte écrit en français

11. Vous arrive-t-il d'écrire en français en dehors de la classe ?

Oui

Non

12. Citez les situations dans lesquelles vous serez appelés à écrire en français?

.....

.....

13. Que faites-vous lorsqu'on vous demande de rédiger un texte en français?

- Vous commencez directement la rédaction

- Vous rédigez un plan avant de commencer la rédaction

14. Quand vous rédigez un texte ce qui vous dérange le plus c'est:

- L'orthographe des mots que vous utilisez

- La syntaxe c'est-à-dire la grammaire (conjugaison, accord du participe passé...)

- La non compréhension du sujet

15. Aimez-vous les séances d'expression écrite ?

Oui

Non

16. Pourquoi ?

.....

.....

5.2. Analyse des résultats du questionnaire

Item n°1 : Les élèves avec lesquels nous avons réalisé notre enquête habitent dans la wilaya de Médéa notamment dans les villes d'Ouzera, Ben chicao, Harbil, Ouamri. Soit 48% en provenance de zones rurales et de 58% de zones urbaines.

Item n°2 et 3 : 98% des apprenants interrogés croient qu'il est nécessaire d'apprendre le français. Tous maîtrisent l'arabe (100%). 52% d'entre eux croient maîtriser le français, 48% l'anglais. Il est à constater que nos élèves apprennent en même temps l'arabe, le français et l'anglais.

Item n°4, 5, 6, 7 et 8: (Le contact extrascolaire avec le français) En fait, une majorité (80%) des élèves possède une parabole de télévision; néanmoins rare sont ceux qui peuvent citer des programmes suivis sur ces chaînes 39%.

Une grande partie des élèves (60%) regardent les programmes présentés en français sur la chaîne algérienne (Entreprise Nationale de télévision ENTV). Concernant la radio 47% seulement des élèves écoutent les stations radios qui émettent en français. 38% des élèves lisent la presse francophone.

Item n° 9 et 10: Nous avons trouvé que 20% de nos élèves pensent qu'il est très difficile d'apprendre le français, 44% pensent que c'est difficile, 30% estiment que c'est une tâche facile et 6% pensent qu'elle est très facile. Quand au degré de difficulté de l'expression écrite, plus de la moitié de nos sujets pensent que c'est une tâche difficile par rapport aux autres aptitudes. En effet, 68% de nos sujets jugent l'expression écrite comme étant la tâche la plus difficile parmi les autres aptitudes elle n'est jugée comme la tâche la plus facile que par 11% de nos sujets alors que les 21 % qui restent la classe entre l'une ou l'autre aptitude (compréhension écrite et compréhension orale).

Item n°11 et 12: La majorité des élèves arrivent difficilement à imaginer des situations dans lesquelles ils auront besoin de rédiger des textes en français (72%). Le reste (28%) n'a pas répondu à la question.

Item n°13: La question visant les habitudes et les stratégies d'écriture chez nos sujets a montré que la plupart 65% commençaient directement la rédaction, sans recourir au plan; le reste 35% usaient de plan avant d'entamer la rédaction.

Item n°14: Concernant les éléments qui peuvent constituer un obstacle à la rédaction d'un texte, 43 % considèrent les difficultés syntaxiques comme une entrave à la rédaction d'un texte, 40% des élèves butent devant le lexique, 17 % considèrent la non compréhension du sujet comme un obstacle.

Item n°15 et 16: Une grande partie des élèves de notre échantillon (64%) disent se désintéresser des séances d'expression écrite et ils justifient leur point

de vue différemment. Dans la majorité des cas, ils attribuent leur désintérêt à la difficulté de l'expression écrite (45%), 28% à la méconnaissance de la langue française, le reste (27%) au sujet qui est ou inintéressant ou méconnu par l'élève.

5.3. Commentaire

Le questionnaire a révélé que la moitié des élèves habitent dans des zones urbaines et que l'autre moitié vient de régions éloignées de la ville. La majorité d'entre eux déclarent écouter les chaînes de radio qui émettent en français et lire les journaux. De plus, la plupart d'entre eux disent suivre les programmes des chaînes de télévisions étrangères. Ces données montrent que le contact des élèves avec les médias d'expression française est assez conséquent. Pourtant nous pensons que les élèves n'en profitent pas pleinement. Nous avons, en effet, noté qu'une minorité des élèves qui a la parabole arrivent à citer des programmes. Nous en avons déduit qu'ils se contentent de l'information visuelle et s'intéressent peu au contenu. Les élèves qui disent lire la presse écrite en français constitue un peu plus que la moitié de notre échantillon. Toutefois nous pensons que même ceux qui affirment lire les journaux en français ne saisissent pas très bien le sens.

Le questionnaire a aussi dévoilé que, dans l'ensemble, ce sont plus de la moitié qui pensent que l'apprentissage du français est difficile. Ecrire en français est considéré comme étant l'aptitude la plus difficile, c'est la difficulté majeure pour nos sujets, en premier lieu la syntaxe (ce qui est confirmé par la pré enquête²⁴) qui leur pose problème en second lieu c'est le lexique (la graphie des mots). Ecrire en dehors de l'activité scolaire n'est pas envisagé par la majorité de nos apprenants, en fait tout fonctionne en arabe.

Nous voudrions attirer l'attention sur les réponses des élèves qui, dans l'ensemble, ont envie d'apprendre le français et écrire des textes en français. Ils ignorent toutefois comment écrire en français et ils ne sont pas conscients qu'ils ont des connaissances stratégiques acquises dans leur apprentissage d'une compétence d'écriture en langue maternelle, et qu'ils pourraient les utiliser dans

²⁴ Voir annexe B p, 107

leur acquisition/ apprentissage de la langue étrangère. Ainsi la majorité des élèves s'engagent directement dans la rédaction du texte sans passer par un plan.

En définitive, il nous semble clair que nos élèves ne manquent pas de manifester leur intérêt pour l'apprentissage du français et notamment pour l'acquisition d'une compétence d'expression écrite. Il est à signaler toutefois que la grammaire française constitue, du point de vue, de l'élève l'entrave majeure qui fait qu'il se désintéresse de l'apprentissage d'une compétence d'expression écrite pourtant essentielle.

6. Questionnaire n°2

Nous avons fait passer ce questionnaire (questionnaire n°2) aux enseignants de la wilaya de Médéa afin de connaître leurs représentations sur l'expression écrite et sur son enseignement / apprentissage ainsi que la démarche adoptée dans l'enseignement de cette compétence dans leur pratique de la classe.

6.1. Constitution de l'échantillon et condition de passation du questionnaire

Nous avons distribué le questionnaire n°2 à des enseignants de français du cycle secondaire de la wilaya de Médéa. Ces enseignants sont au nombre de 20 soit un échantillon de 20% de la population intégrale qui est composé d'environ 98 enseignants. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme afin de permettre aux enseignants de livrer le fond de leurs pensées librement et sans contraintes. Le but de ce questionnaire est de révéler les éléments qui pourraient entrer en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une compétence d'expression écrite notamment les représentations de ces enseignants et les comportements qu'ils adoptent en classe lors de cet enseignement/apprentissage.

Les objectifs de notre questionnaire :

- Connaître le profil des enseignants interrogés.
- Savoir si les enseignants suivent des formations après l'obtention de leurs diplômes et s'ils prennent connaissance des nouvelles recherches dans le domaine de l'enseignement du FLE.
- Connaître les représentations des enseignants concernant le processus d'écriture.

- Connaître combien d'heure dure les séances d'expression écrite.
- Connaître les démarches d'enseignement utilisées par l'enseignant lors de l'enseignement/apprentissage d'une compétence d'expression écrite.

Pour résumer, nous pouvons dire que les objectifs de ce questionnaire touchent deux niveaux : les représentations de l'enseignant concernant le processus d'écriture ainsi que les démarches adoptés pour enseigner la dite compétence.

Le questionnaire n°2

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA
Faculté des lettres et sciences sociales
Département de français

QUESTIONNAIRE N° 2

(Destiné aux enseignants)

1. Ageans

- Sexe: F M

- Diplôme.....

- Lieu de travail

2. Avez-vous choisi d'enseigner le français ?

Oui

Non

3. Pendant combien de temps avez-vous enseigné le français ?

.....

4. Avez-vous suivi des recyclages qui vous ont mis au courant des nouvelles méthodes de l'enseignement du français langue étrangère?

Oui

Non Passez à 7

5. Combien de fois?

.....

6. Etes-vous satisfaits de ces recyclages ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....

7. A votre avis, le programme de la 3 AS prépare-t-il les élèves à affronter une documentation majoritairement écrite en français et notamment à rédiger des textes en français ?

.....

.....

.....

8. Combien d'heures dure les séances d'expression écrite?

.....

9. Pensez- vous que les processus d'écriture en L1 et en L2 sont assez similaires ?

Oui

Non

10. Croyez-vous qu'il est préférable de travailler en phase d'E.E avec:

a) Des documents authentiques

b) Des documents fabriqués

11. Pouvez dire en 2 phrases ce que c'est qu'un document authentique?

.....

.....

12. Pensez-vous qu'il est nécessaire de faire précéder (ou suivre) les activités d'expression écrite par d'autres activités d'expression orale, de lecture et de compréhension orale?

Oui

Non

13. Quelles sont les étapes du déroulement d'une séance d'expression écrite ?

.....

.....

.....

.....

14. Laissez-vous vos apprenants s'entraider dans la phase de relecture et correction de leurs textes?

Oui

Non

15. Pourquoi ?

.....

16. Les productions rédigées par les élèves font-elle l'objet d'une mise en commun collective ?

Oui

Non

17. Quels sont, à votre avis, les éléments qui constituent un obstacle au développement de la compétence d'expression écrite ?

.....

.....

.....

6.2. Analyse des résultats du questionnaire

Items 1 et 2 : La moyenne d'âge chez les enseignants interrogés est de 38 ans. La première remarque que nous avons retenue était le nombre de personnes qui ont été formées pour enseigner le français²⁵ qui est presque égale aux autres venant de d'autres domaines (surtout des ingénieurs). En effet, le questionnaire a révélé que 55% seulement des enseignants sont titulaires d'une licence d'enseignement et 45% ont d'autres diplômes. Plus de 57% d'entre eux ont choisi d'enseigner le français et ils bénéficient dans leur majorité (60%) de plus de dix ans d'expérience. Les 40% restants ont une expérience assez conséquente dans le domaine puisque seulement 16% d'entre eux ont moins de cinq ans de pratique sur le terrain.

Items 3, 4, 5 et 6: La majorité (plus de 80%) des enseignants interrogés disent qu'ils ont déjà participé à des stages de formation. Quant au nombre de

²⁵ Des enseignants titulaires d'une licence d'enseignement français langue étrangère ou diplôme équivalent.

stages auxquels ils ont pris part, il ne dépasse pas généralement le chiffre de trois. De plus, 50% des enseignants interrogés jugent que ces stages ne leur ont servi à rien alors que les autres pensent qu'ils sont satisfaits. Toutefois, notons que même ceux qui ont jugé que les stages en question étaient satisfaisants ont tout de même signalé que le nombre de ces stages restait insuffisant.

Item 7 : Nous avons enregistré 58% d'enseignants qui considèrent que le programme de la 3 AS prépare l'élève à affronter des documents écrits en français néanmoins seulement 32% affirment que nos apprenants pourront rédiger des textes en français, le reste n'a pas donné d'opinion sur cette question.

Item 8: Plus de la moitié des enseignants (62%) disent que les séances d'expression écrite durent moins de trois heures; 33% disent leur consacrer au moins quatre heures, le reste n'a pas répondu à la question.

Item 9: Concernant les représentations des enseignants sur le processus d'écriture entre L1 et L2, la majorité 60% affirme qu'il est différent 25 % disent qu'il est assez similaire le reste 5% n'a pas répondu à la question. On tient à faire remarquer ici le nombre élevé des enseignants qui ont des représentations incorrectes en ce qui concerne le processus d'écriture (65% au total)

Items 10 et 11: Nous avons compté 55% d'enseignants qui affirment utiliser seulement des documents authentiques, 23% qui utilisent des documents authentiques et des documents fabriqués et 22% qui disent n'utiliser que des documents fabriqués. Notons toutefois que 40% ont donné une définition incorrecte du document authentique et 22% n'ont pas répondu à la question. Ce qui laisse entendre que seulement 36% savent ce que c'est qu'un document authentique ce qui est loin des 78% qui déclarent utiliser ce type de document en classe.

Item 12: La plupart des enseignants 65% disent qu'il est nécessaire de faire précéder ou suivre les activités d'expression écrite par d'autres activités d'expression orale, de lecture ou de compréhension orale. 35% pensent qu'il n'est pas nécessaire de le faire.

Item 13: Les réponses à cette question montrent qu'il y a quelques points communs dans la façon dont ces enseignants présentent une séance d'expression écrite. Parmi les étapes du cours qui ont été citées, nous avons noté qu'une grande partie 78% commence par une étape d'imprégnation dans laquelle l'enseignant tentera de faire comprendre la consigne et en même temps de mettre l'élève dans le sujet. Nous avons enregistré, en outre, 55% qui préparent d'abord un plan collectif avant d'entamer la rédaction soit individuellement ou en groupe. Aussi nous avons enregistré 38% qui présentent la séance d'E. E en trois étapes distinctes: planification, rédaction et puis la révision.

Item 14 et 15 : La plupart des enseignants 85% laissent leurs apprenants s'entraider dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Les restant (25%) disent le contraire.

Item 16: Nous avons compté 52% des enseignants qui considèrent que le texte doit toujours faire l'objet d'une mise en commun collective. 28% d'entre eux pensent le contraire, le reste n'a pas répondu à la question.

Item 17: La majorité des enseignants interrogés (66%) considèrent la syntaxe comme un sérieux obstacle au développement d'une compétence d'expression écrite, 27% d'entre eux citent l'orthographe. D'autres difficultés sont, aussi, citées par un nombre assez limité d'enseignants tel l'intérêt du sujet (5%) le refus des élèves d'apprendre la langue (4%)

6.3. Commentaire des résultats du questionnaire

Le questionnaire n°2 nous a donné l'occasion de connaître quelques aspects de la pratique de classe des enseignants de français au cycle secondaire

notamment des aspects qui concernent l'enseignement de la compétence de l'expression écrite.

La première remarque à faire lors de l'analyse des réponses des enseignants interrogés est que ces derniers sont, dans leur majorité des gens qui ont été initialement formés pour enseigner le français et qui ont derrière eux un certain nombre d'année d'expérience. Ce sont aussi eux qui ont choisi d'enseigner le français ce qui laisse entendre qu'ils sont motivés pour ce travail. Toutefois, nous avons remarqué que ces enseignants sont un peu livrés à eux-mêmes puisqu'ils ont rarement eu l'occasion de participer à des stages de formation.

Aussi nous pouvons avancer que les connaissances théoriques de notre échantillon sont assez justes dans l'ensemble sauf pour quelques notions comme le processus d'écriture entre L1 et L2. Les enseignants interrogés, qui dans leur majorité, ont des représentations assez correctes de ce que c'est qu'un processus d'écriture. Ils essayaient, presque tous, de travailler selon les nouvelles approches. L'expression écrite est abordée dans la perspective d'une approche communicative, ce qui fait que les activités d'expression écrite ne sont pas isolées mais précédées (ou suivies) d'autres activités d'expression orale, de lecture et de compréhension orale qui permettront de créer le contexte nécessaire à réaliser la tâche demandée (on écrit toujours pour un lecteur soi-même ou autrui) et à générer les idées.

Plus de la moitié des enseignants, pensent que même si le texte est rédigé individuellement ou en groupes, il ferai toujours l'objet d'une mise en commun collective sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de textes...etc. De cette façon, le résultat de la création résultera d'un effort collectif ce qui motivera davantage les apprenants. Chacun apporte sa pierre à l'édifice et contribue au projet dans la mesure de ses possibilités. Toutefois, on tient à signaler, que la majorité des enseignants 78%(Item 13) ne procèdent pas à des révisions et corrections ce qui est loin des 60% qui déclarent le faire.

Les enseignants interrogés pensent que le processus d'écriture est différent selon que le scripteur écrit en français ou en arabe vu la différence des statuts des deux langues (langue étrangère / langue maternelle). Or, ils oublient que c'est un

processus mental qui diffère dans la mesure où le scripteur a moins de connaissance en langue étrangère qu'en langue maternelle (à supposer que l'arabe classique soit une langue maternelle) mais le processus mental reste le même" *De manière très générale, on peut dire que les processus d'écriture en L1 et en L2 sont assez similaires, mais que celui en L2 est plus difficile et moins efficace*" (T.Silva, [1]). En séparant les deux processus d'écriture, les enseignants ignorent une partie importante des connaissances stratégiques de leurs élèves. Ainsi, la rédaction d'un fait divers en arabe appelle les mêmes stratégies que celle utilisées en français. L'enseignant, se doit, donc, de sensibiliser ses élèves à la possibilité de transférer certaines stratégies utilisés en arabe vers le français. De plus, l'enseignant algérien a l'avantage de connaître la culture et la langue maternelle de son élève ce qui lui permet d'avoir une idée des expériences d'apprentissage de ce dernier et de les exploiter en classe; chose qui rassurera certainement l'apprenant car il aura un bagage appréciable pour affronter l'apprentissage difficile de l'expression écrite en langue étrangère avec quelques chances de succès.

Le questionnaire a révélé, que plus de la moitié des enseignants, pense que la syntaxe est le problème majeur qui constitue une entrave à l'enseignement/apprentissage de la compétence d'expression écrite.

7. Le test de compréhension

7.1. Introduction

Nous commençons par une description du test de compréhension. C'est un test à choix multiple dans lequel nous avons voulu faire apparaître la maîtrise des opérations d'extraction dans un type de texte qui est l'expositif²⁶; cela nous permettra de voir de plus près les représentations des élèves quand aux propriétés sémantiques des opérateurs d'extraction

Nous avons proposé deux textes avec sept questions à choix multiple. Le test à choix multiple, fréquemment employé, a été vivement critiqué pour son manque

²⁶L'élève de classe terminale est appelé à étudier 5 types textes (l'argumentatif, l'exhortatif, l'expositif et le narratif); nous avons opté pour le type expositif.

de validité. K. Morrow [53] résume ainsi les caractéristiques que doit posséder un test communicatif:

- Il doit se référer à des objectifs opérationnels définis, c'est-à-dire à la performance décrite sous forme d'une batterie de tâches langagières authentiques. En d'autres termes il devra montrer à quel point le candidat peut accomplir une série d'activités déterminées.

- Il doit s'attacher à établir sa propre validité en tant que mesure des opérations qu'il prétend mesurer.²⁷ La validité concourante avec des tests existants ne doit pas nécessairement être significative.

- Il doit subordonner la fiabilité, bien qu'importante, à la validité d'aspect²⁸. La fausse objectivité ne sera plus déterminante, même si, dans certaines situations il est avantageux d'avoir des formats de tests possibles à corriger à l'aide d'une machine.

Gary Buck (2001) est parmi les spécialistes les plus connus pour la construction et l'évaluation de tests de compréhension. Il cite Bachman et Palmer (1996) en disant que la caractéristique la plus importante d'un test est son utilité.

Le temps d'exécution du test était de 50 minutes; mais nous n'avons pas été intransigeants, certains ont dépassé les 50 minutes. Nous avons refusé de répondre aux questions des élèves qui voulaient avoir des explications.

²⁷ Selon Morrow (1979), il est important de considérer 1) la validité de contenu (si les items dont le test est composé constituent un échantillon représentatif des items pour une capacité), 2) la validité de concepts psycholinguistiques (si le test reflète avec précision les principes d'une théorie valide de l'apprentissage d'une langue étrangère) et 3) la validité prédictive (si on peut déterminer par le résultat au test le succès prévisible dans une discipline donnée).

²⁸ La validité d'aspect signifie que le test semble adéquat et pertinent au destinataire ou à l'utilisateur (Morrow, 1979).

7.2. Présentation du test de compréhension

Consigne: lisez attentivement les deux textes ci-dessous puis répondez aux questions en mettant une croix devant la bonne réponse

Texte: 1

Les volcans

Il n'y a pas de spectacle plus fascinant et terrifiant que celui d'un volcan en éruption. Le sol s'ouvre pour laisser sortir de la lave en fusion en même temps que des matières incandescentes et des cendres sont projetées aux alentours. Quelle est la cause de ce phénomène ?

Dans les profondeurs de la terre, se trouve le magma composé de roches en fusion soumises à d'énormes pressions. Comme certains endroits de la croûte terrestre sont plus fragiles, le magma parvient à les disloquer et à jaillir à la surface (un peu comme la limonade quand on secoue la bouteille avant de l'ouvrir). C'est ce qu'on appelle une éruption volcanique, et on qualifie de lave le magma qui se déverse en surface. En refroidissant, la lave devient plus visqueuse, puis se solidifie. Dans certains cas, la lave se déverse sur les flans des volcans et les coulées successives s'empilent les unes sur les autres. Dans d'autres cas, les cratères sont obstrués par un bouchon de lave sous lequel la pression s'accumule pour atteindre plusieurs tonnes au cm². Quand le bouchon saute, les matières en fusion sont projetées avec violence dans les airs. (...)

La terre, Transformations d'une planète, Hachette jeunesse.

a. "...**de la** lave en fusion" le mot souligné signifie :

- Toute la lave
- Une partie seulement de la lave
- Beaucoup de lave

b. "...**des** matières incandescentes et **des** cendres" les mots soulignés signifient:

- Une quantité indéfinie de matière incandescente et de cendre.
- Une quantité bien définie de matière incandescente et de cendre.
- Toute la matière incandescente et toute la cendre.

d. " se trouve le magma composé **de** roches en fusion" le mot souligné signifie

- Plusieurs roches en fusion.
- Une seule roche en fusion.
- Une roche bien déterminée

e. " ...soumises à **d'**énormes pressions" le mot souligné signifie :

- Une seule pression
- Différentes pressions
- Beaucoup de pression

Texte: 2

Menace sur la Méditerranée

De graves problèmes se posent quant à la capacité des pays méditerranéens à assurer la subsistance, à moyen terme, d'une population à croissance rapide. L'épuisement des ressources ainsi que la pollution de la mer elle-même, suscite des craintes de plus en plus vives.

Bien que la pollution dans les pays de la rive Sud soit actuellement moins importante que dans les pays de la rive Nord, elle est déjà inquiétante dans plusieurs foyers localisés.

Le Plan Bleu, composante du plan d'action pour la MEDITERRANEE (P. A. M) donne une idée sur les tendances géographiques d'ici l'an 2025: la rive sud, qui comptait, en 1950, 32% de la population globale méditerranéenne, en réunira près de 60 % en 2025, soit un accroissement de la population de 400% en 75 ans seulement. Cette croissance démographique et les mutations économiques et urbaines qui en découlent ont déjà de lourdes conséquences sur l'environnement particulièrement pour les riverains du Sud. (...)

D'après Samia TOUALBI, "Menace sur Mare Nostrum"

Revue Méditerranées, n°00 janvier 1999

a. "**De** graves problèmes se posent" le mot souligné veut dire :

- Un seul problème se posent.
- Plusieurs problèmes se poses.
- Tous les problèmes se posent.

b. "Le Plan Bleu, composante **du** plan d'action" le mot souligné veut dire :

- Une partie du plan d'action.
- Tout le plan d'action.
- Une composante bien définie du plan d'action

7.3 Analyse et interprétation des résultats

Afin d'opter pour une analyse concise; nous avons répertorié les réponses des élèves dans le tableau ci-dessous²⁹ (Tableau 4)

²⁹ Nous n'avons pu testé que les opérateurs contenus dans les deux textes retenus.

Tableau 3.1 : Résultat du test de compréhension

	Réponses justes	Réponses fausses	Absence de réponses
Item 1	11 22%	36 72%	3 6%
Item 2	15 30%	30 60%	5 10%
Item 3	12 24%	34 68%	4 8%
Item 4	5 10%	35 70%	10 20%
Item 5	7 14%	38 76%	5 10%
Item 6	10 20%	37 74%	3 6%
Item 7	12 24%	34 68%	4 8%
Total	19%	70,75%	10.25

A la lecture de ce tableau on se rend compte de la confusion dans laquelle vivent nos sujets; au total plus de 70 % des élèves n'ont pas su répondre, et plus de 10% ont omis de répondre (voir fig1). Cela est dû sans doute aux fausses représentations des élèves quand aux structures exprimant une quantité indéfinie -les opérations d'extractions-

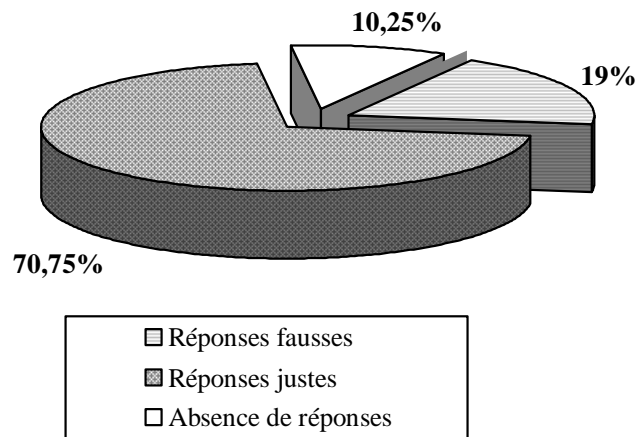


Figure 3.1 : Résultats du test de compréhension

7.4 Conclusion

Les résultats obtenus à travers ce test nous ont permis de voir claire; nos sujets n'arrivent pas à discerner les nuances sémantiques existant entre les différents opérateurs d'extraction; en effet, ce sont plus de 80% qui n'ont pas su répondre.

8. Corpus d'étude

Le corpus sur lequel nous avons travaillé a été élaboré en classe en vue de s'assurer qu'il s'agit réellement d'une production personnelle.

Consigne : « Dans quel pays aimeriez-vous voyager ? »

Le choix d'un tel sujet est motivé par un double souci : ne pas trop contraindre l'élève et par la suite le pousser à écrire et ne pas donner l'occasion aux élèves de se rappeler une situation déjà étudiée à l'écrit.

Le temps d'exécution a été de soixantaine minutes, nous n'avons pas exigé un maximum ou un minimum.

Nous avons opté pour un corpus de 70 copies ; mais les deux classes que nous avons choisies ne se composaient que de 63 élèves, parmi eux treize n'ont pas voulu coopérer, ils n'ont pas voulu rendre leurs travaux, nous avons donc obtenu un corpus de 50 copies.

Au moment de l'exécution de la tâche, et alors que nous passions dans les rangs, nous avons été surpris de constater que certains apprenants³⁰ rédigeaient en arabe classique sur le brouillon une partie ou des passages de leur production et à chaque fois ils interpellaient leur enseignant pour lui demander une traduction intégrale des termes qu'ils n'arrivaient pas à traduire eux-mêmes.

Peut-être est-ce une fausse représentation des rapports entre les langues. Il n'y a que rarement des correspondances entre les langues.

9. Relevé des erreurs

Nous allons chercher et relever les erreurs propres aux opérations d'extraction et cela en nous référant au modèle de M. Lévy [7] ; ainsi nous les avons rangé en sept sous-parties Nous avons relevé toutes les erreurs propres aux opérations d'extraction.³¹

9.1. Opérateurs compatibles avec de l'indénombrable³²

- C5³³ : ... parce que c'est un pays touristique et qui a **des** beaux places riche à **des** anciennes ruines.
- **E. C** : ... parce que c'est un pays touristique qui a **de** beaux sites riches d'anciennes ruines.
- C7 : En France il y a de beaux paysages et **des** belles places pour se

³⁰ Même pas une dizaine

³¹ Là où le français fait appel à un extracteur, qu'a mis l'élève et l'inverse là où le français ne fait pas appel à un extracteur qu'a-t-il mis ?

³² L'extraction consiste à faire extraire une partie d'un tout et qui s'effectue à l'aide d'opérateurs tel que : du, de l', un peu de....

³³ c : signifie copie

reposer.

- **E. C** En France il y a de beaux paysages et **de** belles places pour se reposer.
- C7 : Ce pays a **des** paysages très beaux
- **E. C** Ce pays a **de** très beaux paysages
- C17 : Je veux visiter le Portugal parce que ce pays a **des** merveilleux paysages.
- **E. C** Je veux visiter le Portugal parce que ce pays a **de** merveilleux paysages.
- C 15 Il y a beaucoup de beaux paysages, et **des** belles plages
- **E. C** : Il y a beaucoup de beaux paysages, et **de** belles plages
- C4 : ... L'Égypte est un pays **de** cultures et **du** civilisations
- **E. C** : L'Égypte est un pays **de** culture et **de** civilisation
- C 32: J'aime beaucoup les voyages et la découverte **dans le** monde et surtout dans les pays riches **de les** histoires comme syria
- **E. C** : J'aime beaucoup les voyages et la découverte **du** monde et surtout dans les pays riches **d'**histoire comme la Syrie
- C26 : ... et je vais à Benaknoun pour s'amuser dans les jeux **de le** parc et et aller **de la** plage et surtout pour regarder le coucher **de** soleil
- **E. C** : ... et je vais à Benaknoun pour s'amuser dans les jeux **du** parc et aller à la plage et surtout pour regarder le coucher **du** soleil
- C39 : ...et pays qui se place au bord **de** mer.

- **E. C** : ...et pays qui se place au bord **de la** mer.
- C41: ...parce qu'elle à **des** magnifiques paysages et **des** belles places
- **E. C** : .. parce qu'elle à **de** magnifiques paysages et **de** belles places
- 43 : et même elle a **des** bons paysage.
- **E. C** : et même elle a **de** beaux paysages.

9.2. Opérateurs d'énumération précis ou imprécis³⁴

- C25 : *³⁵Dans notre monde il y a **plusieurs de** beaux pays où il y a **des** différentes cultures et traditions
- **E. C** ³⁶: Dans notre monde il y a **plusieurs** beaux pays où il y a \emptyset différentes cultures et traditions

9.3. Certains déterminants sont mixtes comme beaucoup qui est compatible avec de l'énumérable, de mesurable ou de l'indénombrable³⁷

- C2 : ... beaucoup de touristes et **des** belles région avec **beaucoup des** occasions de travailles.
- **E. C** : ... beaucoup de touristes et de belles région avec **beaucoup d'**occasions de travail.
- C 11 : Dès mon enfance, mon rêve était de visiter la Syrie car il y a **beaucoup des** paysages.
- **E. C** : Depuis mon enfance, mon rêve était de visiter la Syrie car il y a **beaucoup de** paysages.

³⁴ Extraire un partie d'un ensemble sans en être précis, et nette comme : des, quelques, la plupart des

.....

³⁵ * : signifie énoncé agrammatical

³⁶ E.C : Enoncé corrigé

³⁷ Opérateur qui selon son sens est compatible avec de l'énumérable, du mesurable ou de l'indénombrable comme : « beaucoup de »

- C : 24 ... parce que ce pays a **beaucoup des** repères.
- **E. C** : ... parce que ce pays a **beaucoup de** repères.

- C : 33 Il **beaucoup des** endroits calmes.
- **E. C** : Il y a **beaucoup d'**endroits calmes.

- C : 33 Il y a **beaucoup des** plages, beaucoup de parc et **des** jardins
- **E. C** : Il y a **beaucoup de** plages, de parc et **de** jardins

- C 34: Il y a **beaucoup** dates **de l'**oasis
- **E. C** : Il y a **beaucoup d'**oasis et **de** dates

- C 37 : La Tunisie c'est un très beau pays où il y a **beaucoup** touriste
- **E. C** : La Tunisie c'est un très beau pays où il y a **beaucoup de** touristes

- C 03: ...où il y a **trop** de festivités; mon seul rêve est de visiter cette ville.
- **E. C** : ...où il y a **beaucoup** de festivités; mon seul rêve est de visiter cette ville.

9.4. Certains sont neutres³⁸ :

- C10: L’Egypte est un pays arabe situé en Afrique où il y **de les** ruines.
- **E. C** : L’Egypte est un pays arabe situé en Afrique où il y a **des** ruines.

- C13 : J’aimerais visiter l’Egypte parce que c’est un pays arabe où il y a les vestiges **de les** grandes civilisations
- **E. C** : J’aimerais visiter l’Egypte parce que c’est un pays arabe où il y a les vestiges **des** grandes civilisations

- C13 : ... par exemple les civilisations Islamique et pharaonique comme les pyramides, les musés. Ces vestiges attirent l’attention **de les** touristes
- **E. C** : ... par exemple les civilisations islamique et pharaonique comme les pyramides, les musées. Ces vestiges attirent l’attention **des** touristes

- C36 : L’Italie est un très beau pays du point de vue **de les** paysages naturels
- **E. C** : L’Italie est un très beau pays du point de vue **des** paysages naturels

- C37 : ...et pour faire **de** relation amicale
- **E. C** : ...et pour entretenir **des** relations amicales

- C40 : ...et se distraire en écoutant **de les** chansons.
- **E. C** : ...et se distraire en écoutant **de la** chansons.

³⁸ Contraire de modalisé

9. Dépouillement du corpus

Nous avons pu constater que l'utilisation des opérations d'extraction pose d'énormes difficultés à nos apprenants. Nous tenterons dans ce qui suit l'identification des règles d'erreurs en nous appuyant sur l'analyse des repères utilisés par les apprenants dans l'élaboration de leur règle d'erreur « *Dans la mesure où les règles d'erreurs pouvaient s'avérer, dans certains cas, être des règles de non-erreur, des règles de production, la recherche des règles de production devrait s'appuyer sur l'analyse des repères utilisés par les apprenants dans l'élaboration (plus ou moins consciente) de leur règle d'erreur* » A. M Gratton [52]

Pour ce faire, nous proposons un tableau (Tableau 2) dans lequel nous avons repris les erreurs les plus répétées.

Tableau 3.2 : Enoncés déviants ³⁹

OCI 40%		CM 31%	CN 20 %
Confusion entre : des/de 5 énoncés	Confusion entre : de/ du 5 énoncés	Confusion entre : beaucoup de /beaucoup des 7 énoncés	Confusion entre : de les / des 5 énoncés

Légende :

OCI = Opérateurs compatibles avec de l'indénombrable

CM = Certains déterminants sont mixtes comme beaucoup qui est compatible avec de l'énumérable, de mesurable ou de l'indénombrable

CN= Certains sont neutres

³⁹ Dans ce tableau ne figure que les erreurs répétées plus de trois fois. Les autres types d'erreur ne sont que très faiblement représentés dans le corpus.

A la lecture de ce tableau, nous ne constatons que trois catégories ; la première (OCI) 40% de l'ensemble des productions déviantes, la deuxième (CM) représente 31% du corpus, et dans la dernière (CN) figurent 20 % des productions déviantes. Nous tenons à signaler encore une fois que nous n'avons pris en considération que les erreurs répétées plus de trois fois les autres ne sont que faiblement représentées ; pour cette raison nous avons jugé que leur analyse n'était pas pertinente.

Dans ce même tableau, on remarque que la première catégorie (OCI) comprend deux sous parties; la première comprend une confusion entre « des/de » (cinq énoncés)

Exemples :

- C7 : En France il y a de beaux paysages et **des** belles places pour reposer.
- **E. C** En France il y a de beaux paysages et **de** belles places pour se reposer.
- C17 : Je veux visiter le Portugal parce que ce pays a **des** merveilleux paysages.
- **E. C** Je veux visiter le Portugal parce que ce pays a **de** merveilleux paysages.

Dans ces deux exemples, l'élève confond l'utilisation du déterminant « de » avec son pluriel « des » ; en fait, dans le système approximatif de l'élève avant un adjectif pluriel on met toujours « des » (des + adjectif pluriel), ce qui arrive ici, c'est que l'apprenant généralise les règles déjà apprises: sont au pluriel, les noms devant lesquels on met "des" ou "les".

Alors que "des" est remplacé par "de" lorsque le nom est précédé d'une épithète (D'après Grevisse [53]); cela est dû à la méconnaissance des règles de la grammaire française ; en fait et comme nous l'avons souligné, la détermination en arabe ne possède que l'article défini *al* au contraire du français. Ce qui incite l'élève à développer ses propres règles d'erreur.

La deuxième sous-partie de la première catégorie (OCI) comprend une confusion entre l'utilisation de la préposition « de » et l'extracteur « du » (cinq énoncés)

Exemple :

- C27 : J'aime voyager en Egypte, à mère **de** monde
- **E. C** : J'aime voyager en Egypte ; la mère **du** monde

L'élève pense que devant un substantif singulier on met la préposition « de » à la place du partitif « du » (de + substantif singulier). Alors qu'en français « Pour l'article partitif avec un nom masculin, **du** devant consonne, **de l'** devant voyelle : Boire **du** lait, **de** l'alcool, **de l'**hydromel ; avec un nom féminin, **de la** devant consonne **de l'** devant une voyelle : Boire **de la** limonade, **de l'**eau.» (D'après Grevisse [53])

La deuxième colonne (CM) comprend une seule sous partie contenant sept énoncés déviants ; l'élève confond l'utilisation du pluriel avec son singulier.

Exemples :

- C : 33 Il **beaucoup des** places très calme
- **E. C** : Il y a **beaucoup de** places très calmes
- C : 24 ... parce que ce pays qu'elle **beaucoup des** repères
- **E. C** : ... parce que ce pays a **beaucoup de** repères

Dans ces deux exemples, l'élève s'est construit sa propre règle d'erreur en se référant à l'arabe « *Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif -ou interférence- est donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage* » R. Lado cité par H. Besse et al [21] en fait, l'équivalent du déterminant « beaucoup de » en arabe dialectal est "بزاف" et tout ce qui suit adjectif ou substantif se met au pluriel, la règle d'erreur de nos apprenants est calqué de l'arabe dialectal.

Dans la toute dernière colonne (CN) ; on note une confusion entre « de les » et « des ».

Exemples :

- C40 : ...et se distraire avec **de les** chansons.
- **E. C** : ...et se distraire en écoutant **des** chansons.

- C36 : L'Italie est une très belle ville du côté **de les** paysages naturels
- **E. C** : L'Italie est une très belle ville du côté **des** paysages naturels

Dans les exemples ci-dessus les énoncés déviants sont dus au fait que l'élève pense que le pluriel des déterminants « *de la* et *du* » est « de les ».

L'élève, par un phénomène de surgénéralisation va considérer « *de les* » comme le pluriel des déterminants « *de la* et *du* »

11. Conclusion

Les résultats obtenus suggèrent que le recours à la langue maternelle ne constitue pas l'unique source des erreurs constatées. Les erreurs seraient plutôt attribuables aux particularités internes des structures du français que nos sujets non pas pu acquérir. L'analyse a montré que dans la majorité des cas l'élève procède par surgénéralisation des règles déjà apprises.

Aussi on pense que les erreurs sont peut être dues au fait que nos apprenants n'ont pas été formés au cours de leur scolarité sur cet aspect syntaxique (les opérateurs d'extraction).

12. Conclusion du chapitre

Le travail réalisé avec les élèves nous a permis de constater qu'ils ont vraiment des difficultés quant à l'utilisation des opérations d'extraction. En effet, le questionnaire a révélé que la plus part des élèves affirme vouloir apprendre le français et notamment acquérir une compétence d'expression écrite. Néanmoins la grammaire française constitue par rapport à eux l'entrave majeure qui fait qu'ils se désintéressent de l'apprentissage d'une compétence d'expression écrite, ce qui est confirmé par les enseignants qui ne manquent pas eux aussi ni de volonté ni d'expérience pour accomplir leur tâche.

Les résultats du test nous ont permis de faire le constat des difficultés des élèves à cerner les nuances sémantiques des opérateurs d'extraction ; elles sont énormes.

Quand au relevé des erreurs et son analyse cela nous a permis d'avoir une idée claire de l'origine des difficultés rencontrées par nos sujets quant à l'utilisation des opérateurs d'extraction. Dans la majorité des cas, l'élève procède par surgénéralisation des règles déjà apprises telles que l'accord du pluriel (voir exemple c: 36)

Dans le présent chapitre, nous avons pu voir que la langue maternelle ne constitue nullement l'origine des erreurs constatées (dans la majorité des cas) sur les productions de nos sujets ce sont plutôt les structures du français que nos apprenants n'ont pas encore acquises. Nous pensons aussi que les dites difficultés sont probablement le produit des enseignements antérieurs dans lesquels on n'a pas suffisamment insisté sur la détermination en français et ses nombreuses spécificités, chose à vérifier dans le cadre d'un autre travail de recherche.

CHAPITRE 4 ACTIVITES DE REMEDIATION

Introduction

Dans ce dernier chapitre nous allons proposer des activités de remédiation⁴⁰ en vue de mettre en œuvre les opérations cognitives propre à l'acquisition des opérations d'extraction.

Pour ce faire, nous allons tenter de faire comprendre à nos élèves⁴¹ les structures exprimant une quantité indéfinie (les opérateurs d'extraction) en focalisant notre travail sur les trois catégories où les énoncés déviants étaient récurrents à savoir (OCI, CM, CN). Nous allons mener notre travail en trois grandes phases :



Figure 4.1⁴² : Phases à travers lesquelles nous tenterons d'insérer notre remédiation.

Dans la première phase nommée « exposition » on usera de documents divers afin de faire observer à nos apprenants les opérateurs d'extraction dans leur contexte ; dans la deuxième phase dite « saisie » « *La saisie phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition* » H. Besse et al [21] on tentera de guider notre apprenant à travers des questions/réponses à prendre conscience des contraintes sémantiques et morphosyntaxiques quant à l'utilisation des extracteurs; dans la dernière phase nous recourrons à des d'exercices

⁴⁰ Au total nous allons proposer neuf activités.

⁴¹ Nous n'avons pu mené notre travail qu'avec trente quatre apprenants du moment que certains ont pu avoir leur bac et d'autres ont rejoint la formation professionnelle

⁴² H. Besse – R. Porquier, p 244

grammaticaux « *L'exercice comme technique traverse les modes et constitue une compagne essentielle de toutes méthodes de langues quelle que soient par ailleurs leurs options linguistiques et méthodologiques* » G. Vigner, cité par H. Besse et al [21] pour consolider l'assimilation.

En fin, et en dernier lieu nous proposerons un test d'évaluation final qui permettra de voir s'il y a progression donc assimilation.

1. Phase1: Exposition (Observation)

Objectif : Découvrir les partitifs (du / de la / des / beaucoup de)

Activité : 1

Durée : 40 mn

Consigne : Lisez le document suivant et soulignez les énoncés contenant « du / de la / des / beaucoup de ou beaucoup des »

Document 1⁴³

La quiche Lorraine

Pour faire une quiche Lorraine, il faut de la pâte ; trois tranches de viande, 125 grammes de crème, 3 œufs, 25 grammes de beurre, du fromage, du sel et du poivre.

Mettez la pâte dans un plat avec le beurre. Coupez la viande en petits morceaux. Mélangez les œufs avec la crème. Ajoutez du sel et du poivre. Mélangez bien. Mettez la viande sur la pâte et versez le mélange sur la viande. Ajoutez le fromage. Faites cuire pendant 35 minutes dans un four chaud. Mangez la quiche bien chaude.

Document 2

Le petit prince et le renard

S'il te plaît apprivoise-moi !

Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.

⁴³ Document pris à A.M Goarin et E Siréjols [54]

On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achetèrent des choses toutes faites chez les marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi

A de St Exupéry, Le petit prince

Document 3

La plupart des terres arctiques ne sont pas recouvertes de glace et présentent des paysages variés. Les vastes plateaux pierreux sont de véritables déserts où il ne pousse rien. Au contraire, les vallées étroites et encaissées tout comme les immenses plaines, sont continues, rases mais fleuries : la toundra. De plus en plus clairsemée vers le Nord, elle disparaît ensuite totalement. La limite Sud du milieu polaire correspond au passage de la toundra à la taïga d'une végétation rase à une végétation arborée.

*Découverte et méthode 6 ème
Histoire -Géographie, Magnard.*

Document 4⁴⁴

Deux amies, Cécile Lemerrier et Brigitte Combes, entrent dans un restaurant pour déjeuner.

Le serveur : Une table pour deux ?

Cécile : Oui, S'il vous plaît.

Le serveur : Voilà le menu, je vous laisse choisir

Cécile : Qu'est- ce que tu prends ?

Brigitte : Une salade, et toi ?

Cécile : Ici, il y a de la bonne charcuterie. Je prends du pâté de campagne. Et ensuite du gigot d'agneau

Brigitte : Pour moi, pas de charcuterie, pas de viande ! Je prends seulement de la salade.

⁴⁴ A.M Goarin et E Siréjols [54]

Cécile : De la salade en entrée et en plat principal ?

Brigitte : Oui, je suis au régime

Cécile : Tiens, il y a de la tarte Tatin !

Brigitte : De la tarte Tatin ?

Cécile : Oui, il faut le commander maintenant,....Monsieur, s'il vous plait, vous pouvez prendre la commande ?

Brigitte : Alors, comme entrée, du pâté de campagne et de la salade...

Cécile : Ensuite, du gigot d'agneau et une salade pour madame.

Le serveur : Et comme boisson ?

Cécile : On boit du café. Et pour finir...

Cécile : Deux tartes Tatin, avec beaucoup de crème

Corrigé :

Document 1 « il faut de la pâte / du fromage, du sel et du poivre /Ajoutez du sel et du poivre »

Document 2 « mais je n'ai pas beaucoup de temps/ J'ai des amis à découvrir /et beaucoup de choses à connaître/ Ils achetèrent des choses toutes faites »

Document 3 « La plupart des terres arctiques/ La limite Sud du milieu polaire/ correspond au passage de la toundra »

Document 4 « Ici, il y a de la bonne charcuterie/ Je prends du pâté de campagne/ Et ensuite du gigot d'agneau/ Je prends seulement de la salade/ Tiens, il y a de la tarte Tatin/ On boit du café /Deux tartes Tatin, avec beaucoup de crème »

2. Phase2: La saisie

Objectif : Sens et emploi de (du / de la / des / beaucoup de)

Durée : 40 mn

Après l'observation des différentes phrases soulignées dans les documents 1, 2, 3, et 4 et avec l'aide du professeur, les élèves doivent arriver à formuler la règle ci-après :

On utilise les partitifs:

- Pour parler de nourriture et de boisson.

Je prends du gâteau et de la tarte / On boit du café

- Pour parler d'ingrédients

Du sel et du poivre

Pour parler des couleurs et des matières

Il faut de la pâte. Avec du noir, on peut mettre du rouge ou du jaune

- Pour parler du temps

Il y a du soleil

2.1 L'article partitif donne une vision quantitative et continue d'une chose. Cette chose est donc vue au singulier

Dans un premier temps, on peut donc assimiler :

Je prends seulement de la salade= une certaine quantité de salade

- On parviendra à conceptualiser le sens de du, de l', de la en l'opposant
 1. à la pluralité

Il y a de la tarte Tatin / des tartes (plusieurs) tartes Tatin

2. à l'objet singulier

On boit du café/ un café

3. à la vision abstraite (et non quantitative) de la chose

J'aime le café (on prend du café)

On associera « du, de la » et on l'opposera à « des, beaucoup de » qui comporte l'idée de pluralité.

2.2. Comment ça marche ?

- Nom masculin commençant par une consonne	du	du café, du pâté, etc.
- Nom féminin commençant par une consonne	de la	de la salade, de la toundra
- Nom masculin ou féminin commençant par une voyelle	de l'	de l'eau (féminin), de l'ail (masculin)
- Nom masculin ou féminin au pluriel	des/	des terres (féminin), des amis (masculin)
- Nom masculin ou féminin, singulier ou pluriel	Beaucoup de	beaucoup de choses (masculin pluriel), beaucoup de crème (féminin singulier)

3. Phase3: Intégration

Objectif : Utiliser (du / de la / des / beaucoup de)

3.1. Activité : 1⁴⁵

Consigne : Assemblez par une flèche les éléments qui vont ensemble

Durée : 15mn

Je voudrais	du	salade
		pâté
	de l'	eau minérale
		café
	de la	chocolat
		charcuterie

3.2. Activité : 2⁴⁶

Consigne : Complétez par le nom qui convient pris de la liste correspondante à chaque phrase

Durée : 15mn

1. Tu veux du ? camembert

Lait / pain / fromage

2. – S'il te plait, achète du

– Qu'est-ce que je prends ?

– Deux baguettes.

Pain/ café/ fromage.

3. A midi, il y a de la verte, du poisson et du riz

Tomate/ salade/ viande

⁴⁵ A. M Goarin et E Siréjols[54]

⁴⁶ Activité empruntée à C. Larin et al [55]

4. – J'ai faim !
 – Il y a du dans le frigo.

Jus d'orange / jambon / café

5. – Tu veux du
 – Non, je ne bois pas d'alcool.

Café / jambon / vin

3.3 Activité : 3⁴⁷

Consigne : Complétez ces phrases par : du / de la / des ou de)

Durée : 20mn

1. Comme entrée, je choisis salade avec beaucoup tomates et du fromage
2. Je voudrais une quiche avec vin blanc
3. Vous avezgigot avecfrites. donnez-moi beaucoup frites !
4. Je prends viande avec haricots verts
5. En dessert, je prends gâteau au chocolat avec glace à la vanille. Mais je voudrai beaucoup glace.
6. Je voudrais un jus et eau.

⁴⁷ Activité empruntée à M-C Kempf [56]

Corrigé :**Activité : 1**

Je voudrais du pâté / chocolat / café

Je voudrais de la salade / charcuterie.

Je voudrais de l'eau minérale

Activité : 2

1. Tu veux du fromage ? camembert
2. – S'il te plait, achète du pain
– Qu'est-ce que je prends ?
– Deux baguettes.
3. A midi, il y a de la salade verte, du poisson et du riz
4. – J'ai faim !
– Il y a du jambon dans le frigo.
– Tu veux du vin
5. Non, je ne bois pas d'alcool.

Activité : 3

1. Comme entrée, je choisis de la salade avec beaucoup de tomates et du fromage
2. Je voudrais une quiche avec du vin blanc
3. Vous avez du gigot avec des frites. donnez-moi beaucoup de frites !
4. Je prends de la viande avec des haricots verts
5. En dessert, je prends du gâteau au chocolat avec de la glace à la vanille. Mais je voudrai beaucoup de glace.
6. Je voudrais un jus et de l'eau.

4. Test d'évaluation

Durée : 15mn

Consigne : Complétez les vides par du / de la / des / de

D'abord, je dois acheter café ; aussi boissons : jus de pamplemousse et eau minérale. Puis produits laitiers: oeufs, glace, fromage, lait et beurre. Ensuite, j'achèterai fruits et légumes: pommes, tomates, oignons et salade.

Et oui, j'ai envie de manger poisson ce soir. Mais demain je voudrais au déjeuner prendre poulet ou peut-être du dinde. Je vais aussi acheter beaucoup desserts pour ce week-end.

Corrigé :

D'abord, je dois acheter **du** café ; aussi **des** boissons : **du** jus de pamplemousse et **de** l'eau minérale. Puis **des** produits laitiers: **des** oeufs, **de la** glace, **du** fromage, **du** lait et **du** beurre. Ensuite, j'achèterai **des** fruits et **des** légumes: **des** pommes, **des** tomates, **des** oignons et **de la** salade.

Et oui, j'ai envie de manger **du** poisson ce soir. Mais demain je voudrais au déjeuner prendre **du** poulet ou peut-être du dinde. Je vais aussi acheter beaucoup **de** desserts pour ce week-end.

4.1. Analyse et interprétation des résultats

Nous avons proposé un test d'évaluation, afin de voir de plus près les résultats du travail que nous avons mené avec nos élèves

Pour ce faire, nous avons répertorié les réponses des élèves dans un tableau (Tableau 3) qui nous permettra une lecture précise des réponses des élèves.

Tableau 4.1 : Résultats du test d'évaluation

	Réponses justes	Réponses fausses	Absence de réponses
du	75	192	5
8 items	27,57 %	70,58 %	1,83 %
de la	23	43	2
2 items	33,82%	63,23%	2,94 %
de l'	6	26	2
1 item	17,64 %	76,47 %	5,88 %
des	52	213	7
8 items	19,11 %	78,30 %	2,52 %
beaucoup de	23	11	00
1 item	67,64 %	32,35 %	00%
Total	29,26 %	68,38 %	2,35 %

Une lecture horizontale de ce tableau nous permet de voir une nette progression quant au pourcentage de réussite ; sauf pour la dernière catégorie "beaucoup de" où on note 23,35% de réponses justes contre 67,64 % réponses

fausses; on pense que cela est dû au fait que nous n'avons pas suffisamment insisté sur cet extracteur lors de la remédiation.

Au total on a obtenu 68,38 %de réponses justes contre 29,26 % de réponses fausses (voir fig. 4) ce qui laisse voir une nette progression.

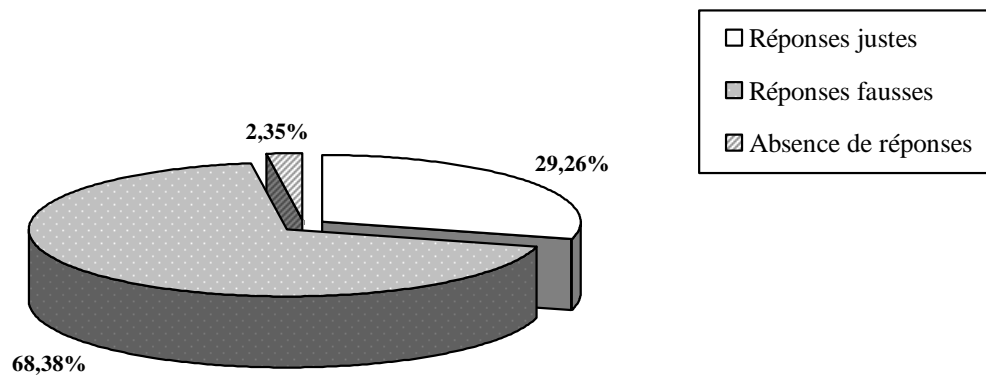


Figure 4.2: Résultats du test d'évaluation

5. Conclusion

Dans cette partie nous avons voulu, à travers les activités de remédiation, installer auprès de nos sujets des opérations cognitives propres à l'acquisition des structures exprimant une quantité indéfinie (les opérateurs d'extraction) nous avons mené notre travail en trois étapes: exposition, saisie et intégration.

Nous avons terminé notre travail par un test d'évaluation qui nous a fait constater qu'il y a une nette progression.

CONCLUSION

Nous ne pouvons pas prétendre être arrivé au terme de notre recherche étant donné que notre travail ne constitue qu'une initiation à la recherche. Nous avons tenté de répondre aux objectifs que nous nous sommes assignés au début de ce travail : caractériser la grammaire de nos apprenants –interlangue- en ce qui a trait aux structures exprimant une quantité indéfinie -les opérations d'extractions.

Pour ce faire, nous avons scindé notre travail en quatre parties, dans la première -Chapitre I La détermination- nous avons tenté de définir la détermination. Dans la deuxième partie –Chapitre II l'Etat de la question– nous avons voulu passer en revue les différentes théories inhérentes au domaine de l'appropriation des langues étrangères et par la suite en tirer les outils d'analyse nécessaire à la partie pratique. Dans la troisième– Chapitre III la Méthodologie – nous avons présenté notre corpus d'étude son dépouillement et la démarche adoptée dans l'analyse, et en fin dans la dernière partie –Chapitre IV Activités de remédiation- nous avons proposé des activités de remédiation en vue de faire acquérir à nos sujets les opérations cognitives pour s'approprier la détermination.

Nous avons commencé dans le Chapitre I par définir la détermination pour en présenter ensuite un aperçu historique; nous nous sommes focalisés après sur « les opérations d'extractions » étant donné que c'était notre modèle théorique et enfin nous avons vu la notion d'extraction du côté de l'arabe dialectal (la langue maternelle de notre apprenant.) ce qui nous a laissé constater que l'arabe ne possède que l'article défini ال al-, particule invariable quel que soit le cas, le genre ou le nombre contrairement en français.

Dans le Chapitre II l'Etat de la question ,deuxième partie, nous avons présenté de manière successive les différentes théories de l'acquisition/

apprentissage d'une langue étrangère ainsi que le statut de l'erreur auprès chaque théories pour en tirer ensuite les outils d'analyse nécessaire à la partie pratique.

Dans le Chapitre III Méthodologie, nous avons présenté notre corpus d'étude et puis son dépouillement, ainsi que la démarche adoptée dans l'analyse, au terme de ce chapitre nous avons pu observer que la langue maternelle ne constituait nullement l'origine des erreurs constatées sur les productions de nos sujets, elles sont plutôt dues aux structures de la langue cible que nos apprenants non pas encore acquis.

Dans le dernier chapitre, chapitre IV, nous avons proposé des activités de remédiation qui nous ont permis d'avoir un taux de réussite⁴⁸ de 68,38 % ; on pense que la confusion observée est due essentiellement aux particularités internes des structures du français que nos apprenants n'ont pas encore acquis; la langue maternelle ne constitue nullement leur source d'erreur.

On pense que l'origine première de cette confusion est à rechercher dans l'approche par laquelle se fait l'enseignement de la grammaire et qui fait que les enseignants et leurs élèves la considèrent comme étant le problème majeur qui constitue une entrave à l'enseignement/apprentissage de la compétence de l'expression écrite.

Il faudrait peut être penser à travailler au niveau métacognitif de nos apprenants afin de leur permettre de s'engager dans leurs activités de classe malgré toutes les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Nous pensons que le domaine métacognitif peut aider à accomplir des exploits remarquables avec des apprenants en difficultés comme c'est le cas pour nos apprenants.

⁴⁸ Réponses justes

APPENDICE A

Liste des symboles et des abréviations

C : Copie

CD : Composante discursive

CL : Composante linguistique

CR : Composante référentielle

CSC : Composante socio-culturelle

EC : Énoncé corrigé

IL : Interlangue

LC : Langue cible

LM : Langue maternelle

* : énoncé agrammatical

OCI : Opérateurs compatibles avec de l'indénombrable

CM : Certains déterminants sont mixtes comme beaucoup qui est compatible avec de l'énumérable, de mesurable ou de l'indénombrable

CN : Certains sont neutres

APPENDICE B

Pré-enquête

I- Erreurs d'ordre phonique :

Bien que notre étude se porte sur l'expression écrite, ceci ne nous a pas empêché de relever quelques erreurs d'ordre phoniques

1. Les voyelles :

La confusion fréquente entre :

« o » et « ou »

« u » et « e »

« i » et « é »

« e » et « eu »

*péramide

E. C : pyramide

*sévilisation

E. C : civilisation

*fie

E. C : fée

*avée

E. C : avis

*ai conné

E. C : ai connu

*rigion

E. C : région

*eslamique

E. C : islamique

*protige

E. C : protège

2. Les consonnes :

La confusion entre les consonnes « p » « v »

*pesoin

E. C : besoin

II-Lexicales :

1. Le genre :

Une certaine confusion règne quant à l'accord genre/nombre des substantifs et qui est probablement due à l'influence de la langue maternelle

*L'Italie c'est une très grande pays	E. C : L'Italie c'est un très grand pays
*la première pays	E. C : le premier pays
*le capital	E. C : la capital

2. Le nombre :

*les péramide	E. C : les pyramides
*les belle petite ville	E. C : les belles petites villes
*les plage	E. C : les plages
*des paysage	E. C : des paysages
*des place	E. C : des places
*dans les années passé	E. C : dans les années passés

III- Syntaxe :

1. Les articles :

- L'article défini/ indéfini

* la belle paysage	E. C : le beau paysage
*voyagé a Ø notre pays comme Ø Tunisie	E. C : voyager à un autre pays comme la Tunisie
* et un peuple arabe	E. C : et le peuple arabe
*un ville	E. C : une ville
*le culture	E. C : la culture
* je souhaite visiter Ø Arabie Saoudite	E. C : je souhaite visiter l'Arabie Saoudite

2. Le partitif :

*conditions du repos	E. C : conditions de repos
*pays de culture et du civilisation	E. C : pays de culture et de civilisation
*j'aime de voyager	E. C : j'aime Ø voyager
*de les touristes	E. C : des touristes
* il y a des belles ruines	E. C : il y a de beaux ruines

*raconté sur lui	E. C : raconté de lui
* les vestiges de les grandes civilisations	E. C : les vestiges des grandes civilisations
* attire l'attention de les touristes	E. C : attire l'attention des touristes
*le pays du pharaons	E. C : le pays des pharaons
* et des belles plages	E. C : et de belles plages
*il y a plusieurs de beaux pays	E. C : il y a plusieurs Ø beaux pays

3. L'adjectif :

- L'adjectif possessif

*c'est pour sa	E. C : c'est pour ça
*leur culture	E. C : sa culture
*ces traditions	E. C : ses traditions

- L'adjectif indéfini :

*tout les conditions	E. C : toutes les conditions
*tous est possible	E. C : tout est possible

4. Le pronom relatif

*mon seul rêve que visiter	E. C : mon seul est de visiter
*il y a encore le Nil est très...	E. C : il y a encore le Nil qui est très...
*mon seul rêve que visite ce pays	E. C : mon seul rêve est de visiter ce pays

5. Les modes et les temps :

*chaque personne aimera	E. C : chaque personne aimerait
*quand j'ai eu le doctora	E. C : quand j'aurai eu le doctorat
*et j'aimera	E. C : et j'aimerai
*j'aimerais voyager en Egypte	E. C : j'aimerai voyager en Egypte
*je souhaite	E. C : je souhaite
*les cytoyens faient	E. C : les citoyens faisaient

*qui peu me réalisé	E. C : qui pourra me réaliser
- L'infinifitif :	
*je veux visité	E. C : je veux visiter
*pour défoulé	E. C : pour défouler
*je voudrai bien visité	E. C : je voudrai bien visiter
*j'ai vu et toucher	E. C : j'ai vu et touché

6. Le verbe « être » et « avoir » :

*ces pharaons étaient travaillé	E. C : ces pharaons avaient travaillé
*je souhaiterai voyagé est Syria	E. C : je souhaiterai voyager en Syrie
*et je très reposé à l'hotel	E. C : et j'étais très reposé à l'hôtel

IV- La phrase :

*dans le pays qui aimera	E. C : dans le pays qu'il aimera
*la première chose qu'elle pousse	E. C : la première chose qui pousse
*parceque c'est pays touristique et qu'elle a des beaux places	E. C : parce que c'est un pays touristique qui a de belles places
*Egypte c'est pays qu'elle s'appelle	E. C : Egypte c'est un pays qui s'appelle
*j'aime beaucoup que je visite	E. C : j'aime beaucoup visiter

- La majuscule :

Elle est méconnue en arabe, d'où sont omission très fréquente au début des phrases et des noms propres voir même des majuscule à l'intérieur de la phrase.

*tunisie	E. C : Tunisie
*la france	E. C : la France

- La ponctuation :

Nous n'avons pu voir sur les copies que deux signes de ponctuation le point et la virgule

*...et des belles plages et des batiments et beaucoup de choses	E. C :de belles plages, des bâtiments et beaucoup de choses
*...et pour connaitre les culture et sivilisation et je veux voir les	E. C :... pour connaître les cultures et les civilisations aussi voir les ruines de

ruines de guerre mondial I II

| guerre mondiale I II

APPENDICE C
Copies des élèves

C : 1

Mon pays est très beau, il est la première pays que j'ai conné. parceque elle est la deuxième mair et le pays de 2 millions feus

et je dire : sur la neige, sur les sables sur les fleurs j'écris ton nom. mais la deuxième place que je souhaitrai voyagé est syria, parcequ'ell arabienne. elle est conserves a leur culture, est les peuples syriens restent a ces tradition et la nature Syriene agréculture. est sa culture est très onciene .

C : 2

- J'aimé le voyage a EMIRATS parc que c'est un pays résidence de touristique et civilisation Arabia très enciene et culture riche ces pays beaucoup des touristes et des belle région avec des société riche, beaucoup des occasion de travailles

Et Emirats c'est un pays chez beaucoup et plus grand des university le voyageur en ces pays avnt le routour il est transformé a une personne très heureuxrevenu cette voyage. et triste parcequ'il et partant.

C : 3

dans pluseur pays dans le monde il y'a un seule pays preferes pour moi. j'aime

voyager a paris la capital de la france car c'est une ville très développée et trop romantique, les gens viennent de partout pour la visiter parcequ'elle contient beaucoup de monuments et il ya trop trop de festivités et mon seul reve que visiter cette ville en future

C : 4

Le monde est grand, il est possédé de beaux paysages. Lorsque on habite dans un lieu du monde il faut le changer et voyager

J'aime beaucoup voyager en Egypte, parceque c'est un beau pays, le pays du pharaons et il faut savoir comment ces pharaons etaient travaillés. alors j'aime visiter les pyramides. deuxiement Egypte et le pays de culture et de civilisation. Il y a un musée de culture pharaons, il faut que je voie pharaons.

C : 5

- Dans ma vie mon espoir que je veux visiter Egypte. Parce que c'est un pays touristique et qu'elle a des beaux places qu'il a riche a des anciens ruines.

Par exemple en Egypte on trouve les pyramides qu'ils expriment la civilisation originale au Egyptien

- Egypte c'est un pays qu'elle s'appelle « la mère de monde »

C : 6

J'aime beaucoup voyager au monde le pays que je souhaite et que je veux partir a la Syrie

Syrie est un grand et beau pays c'est un pays montagneux et touristique plus sa elle est le berceau de la civilisation (les romains, les grecs, les phéniciens...ect) les places très un peu partout en Syrie = Halab/ Hama/ Damas/ Latakia

Damas c'est le capital de syria et une village active et industréale et plus sa elle est la place de desition.

C : 7

j'aimerai voyager au pays d'europa surtout la france j'aimerai Bien de Visit cette ville

j'adore de visit la france et voir ces tradition et ces mussiées et les ruine et la tourifel, et j'aime pase mes vacance en france pour Défoulé et connaissece pays et ce qu'il cache des plages, et les belle petite Ville comme Paris, lion, gronoble, lasuvisse...Ex.

en France Il ya de beaux paysages et des beaux places, et Il ya aussi le park pour Défoulé et les plage comme « saintropé » pour passé un bonne vacance sans dégouté.

la france c'est une belle ville pour Défoulé et passé les vacance c'est pour sa Il faut vicite ce pays.

C : 8

Je veux visite canada c'est mon réve depuis ma jeunesse c'est pour cela se réve continu, mai chose m'empéche c'est le « Bac »

Dabord , c'est j'aurai mon « Bac » la premiere chose j'étudies l'aironotique qui peu me réalisé mon réve

Dans le cas où je serai pas majeur de promo pour qu'ils me envoi faire le concours de pilote.

En plus, canada c'est un pays que tout le monde réve d'y aller a cause de sa beauté et surtout en hiever

Canada peu réaliser mon révé » et que cela me parai trop difficile mais je ferais tout pour le réliser.

C : 9

Je travaille à grande société en Alger et ce travaille c'est pas facile et très fatigué et

puisque j'ai laséve de la jeunesse , j'aime beaucoup que je visite les pays arabes pour défoulé surtout Lebanone. je souhait que je la visite que je sache si que cette pay a des paysage très belles et formidables ou il y a la beauté naturelle avec le séréniré et qu'est ce qu'elle cache de magique. En pus, ces habitants, sont très gentils, ouverts et honètes et maintenet je passe un conseile à ma copine pour visité cette pay

C : 10

J'aime beaucoup voyager cette année j'ai décidé de visiter l'Egypte.

l'Egypte est un pays arabe situé en Afrique. Il y a de belles ruines dans ce pays moi j'ai choisi de visiter les pyramides J'ai trouvé mon repos parceque l'Egypte est un pays musulman

C : 11

Dés mon enfance, mon rêve c'est visite la Syrie car il y a beaucoup des paysage très belle, comme ladikia et sa plage, tout simplement elle à magnifique natura. en son peupl il rich par la culture

C : 12

J'aime de voyager en Japon parceque c'est pays extraordinaire et pays développement et bon pays. Il y beaucoup d'industrie et de conatre nombreuse de science. ou l'on trouve le travail.

C : 13

J'aimerais visiter l'Egypte parce que c'est un pays arabe et elle a les vestiges de la grande civilisation par exemple la civilisation islamique et pharaonique comme les pyramides, les musées et ces vestiges attirent l'attention des touristes

Il y a encore le Nil qui est très important pour les Egyptiens et pour les arabes en général et elle est très connue par ces anecdotes et ces gens sont très hospitaliers.

C : 14

- la Tunisie est un très beau pays et c'est pourquoi j'aime voyager dans ce pays, c'est mon rêve de l'avenir de partir avec mes parents et ma famille j'aime la Tunisie depuis la première fois quand je l'ai vue dans la télé.

Je souhaite que je voyage dans ce pays pour bien comprendre ses coutumes et comment ils vivaient dans ce dernier.

C : 15

J'aime beaucoup les pays arabes et surtout j'aime voyager à Dubai, parce qu'elle est une très belle ville, qui se trouve à « El Emarate » où il y a beaucoup de beaux paysages, et de belles plages ... et des bâtiments et beaucoup de choses.

C : 16 Je voyage en France parce que bon pays et développement et formidable, puisqu'il appelle le pays nombreux. La culture manifestation idéale, de lui en trouve une ville touristique et l'institut polytechnique.

C : 17

Dans la vie Quotidienne, chaque parsonne aimera Le voyage Dans pays qui aimera, et pour moi je veux voyager dans le Portugal parceque cette pays des beaux plages et plusieurs choses qui souhaitera de voir, et je aimera visité avec ma famille Les Nouvelle place dans cette pays et pour conetre les culture et la sivilisation et la Technologie, et je veux voir Le ruines de guère mondiale I, II, .

je veux visité Les musés pour prendre Les savoir

C : 18

le voyage c'est une chose mah,ifique pour la vie et pour changé l'air et touriste et decouvert autre monde et mon seul rêve qui demande mon dieu A venir qui réalise

c'est mon voyage l'as Anglaise parceque c'est un payé evolué et perçus servellé et propre et extraordinaire comme j'aime voyager en calme l'aus anglaise c'st le paye qui ma laissé sentir de bonheur et la joie

je souhaite visiter le

C : 19

- je veux voyager en Farnce pour visiter ces coins et eviter la routine

- j'aime beaucoup la France parceque les gens sont gentil et la beauté de cet place elle est belle

Je veux rester toute seul pour voire la nature

C : 20

On trouve sur notre planète beaucoup de pays merveilleusement beaux. Mais sincèrement moi j'aimerais bien visiter mon grand pays avant tout.

D'abord, Je crois qu'on doit connaître notre vaste pays plein de différentes cultures. Surtout notre Sahara que peu d'Algériens connaissent sa grandeur et sa beauté que l'on ne trouve pas ailleurs. En plus, cette dernière décennie le Sahara a marqué l'arrivée de nombreux historiens, chercheurs, et touristes étrangers venus de partout alors que nous les algériens on s'enfouit de notre Sahara qui souffre vraiment de notre inconscience.

Personnellement, Je ne vois pas comment on peut représenter notre pays à l'étranger comme il le faut si on le connaît même pas. On doit avoir honte de nous.

C'est pour cela que je voudrais bien visiter mon beau pays que j'aime énormément et dont je suis fière

C : 21

Moi j'aime l'Arabie saoudite parce que c'est un pays musulman et c'est un endroit sacré, il y a dans l'Arabie saoudite « Meca » si l'endroit le plus magnifique, j'ai vu et touché la Kaaba, j'ai fait la prière et j'ai vu le Mec de Rassoul, et je demande mon Dieu finalement je souhaite voyager en Arabie saoudite

C : 22

Je veux traverser le monde entier mais malheureusement c'est impossible parce que mes moyens ne me permettent pas bien que je veux vraiment voyager en Allemagne et je fais Inchaâ Allah

D'abord, l'Allemagne est le pays de ma grand-mère et elle m'a tellement raconté sur

lui que je suis pressé de le voir

En plus, c'est un pays développé on doit voir et suivre l'exemple

Loin de là, je veux aussi découvrir la culture des autres pays, leur religion et traditions, pour se culturer

En fin, l'Allemagne et un beau pays, extraordinaire, touristique

C : 23

Quand j'ais en le doctora j'amerai Voyager plus tôt j'abiterai au France pays des ange et des fie. Ou il j'ai trouve ma famies par ce que la France comme Algerer

C : 24

dans les vacances je veux partir à Egypte parce que la pay qu'elle beaucoup des repères par exemple les péramides le rêver de mile et la sevilisation ferouinike ensielle comme le tombe de firoune

Elle protigie avec les sévilisation

C : 25

Dans notre monde il y a plusieurs de beaux pays, et dans chaque pays il y'a des différents cultures traditions, Pour moi le pays préférable est l'Egypte j'aimerais voyager en Egypte, ce beau pays qui s'appelle : la mère du monde pour voir les pyramides et les ruines des Fraons et pour découvrir ces civilisations et ces cultures je veux aussi connaître les traditions et les religions d'égyptiens.

C : 27

J'aime voyagé à Egypte à mère de monde et je visité le monsieur housine, et je connaître des éruines de Egypt et des abitations par Egyptien et je connaître du cette pays. Je suis communiqué des amis à cette pays pour conésance poue échange des idées pour les 2 pays.

C : 28

Voyager vers l'étranger est un plaisir Personnellement, j'ais choisi comme pays à visiter l'Indonisie car c'est un grand pays touristique en Asie de l'est.

Il y a de beaux paysages dans ce pays, surtout les plages paradisiaques.

Le visiteur de ce pays trouve tout les conditions du repos et des services de haut niveaux.

La majorité des

C : 29

Si j'avais les moyens de visiter un pay je vais sûrement choisir les Etats unies. Spécialement la Kalifornies, ou Holiwood

La ville des stars et des riches

Là basv la vrais civilisation, et c'est la vie des riches.

Aussi la liberté, tout le monde est libre, les cytoyens faient tous ce qu'ils veulent et ils pensent comme ils veulent, la varis libertée

En effet, Les étas unies c'est la technologie et la modernization.

C'est là bas on trouve les grands usines et les banks

Ainsi, Les étatsunies c'est le rêve de tous les jeunes c'est une notre vie et une nouvelle que tu ne peut pas la trouvé ailleurs

C : 30

Dans le monde il y a plusieurs places, qui attirent les visiteurs à visiter et chaque place est son charme, sans oublier le charme et la beauté de mon amour l'Algérie. Bien sûr, mais pour mieux connaître et découvrir j'ai choisi dans ce magnifique monde l'Égypte.

Égypte c'est un pays formidable qui s'appelle - il la mère de vie en ce lieu ce miracle pays ou Moyen-Orient et la chose qui attire c'est l'architecture islamique arabe, pour l'esprit pendant ces ruines est découverte l'imagination des gens avant mille ans à préparer l'installation de pyramides qui attirent n'importe quelle personne à visiter ce pays, d'autre part j'ai choisi pour la civilisation dans son histoire et les traditions. et la méthode de vivre pour améliorer la moralité et se relaxer moralement, physiquement. En tout ça ne peut pas dire le nom du pays et même de ce pays par contre c'est le plus magnifique et agréable pays dans le monde pour moi

enfin tout ce qui dans le monde c'est pour notre relaxation. Et mieux avoir en dit merci pour tout ça

C : 31

J'aime beaucoup mon pays. Mais j'aime aussi voyager à notre pays comme Tunisien par exemple où bien le pays vert. je t'aime beaucoup depuis l'enfance parce que elle pas très loin d'Algérie et le voyage c'est facile car ne coûte pas beaucoup d'argent, et elle très belle ville et j'aime beaucoup la plage et les régions comme Kartadja, Kafé et la capitale Tunisie parce que le paysage elle très belle surtout elle très belle paysage et elle y a de nombreuses fêtes de Kartadja

C : 32

J'aime beaucoup les voyages et la découverte dans le monde et surtout dans les pays riches de l'histoire comme la Syrie
la Syrie est un pays très belle et très riche de la région du Levant elle se trouve de l'Asie et

elle est très grande et elle s'appelle Le pay de civilisation
 est un pay islamique 80% et chritin 20%
 je s'ouhaite visté elle dans quelque jour

C : 33

J'aime voyage a wilaya de skikda parcequ'elle :
 C'est une ville tres belle et manifique et très large, vraiment Une belle ville. il se trouve dans cette wilaya. Il y'a beaucoup des places très calme il pense reposé surtout a l'été :
 Il y a beaucoup des Plage, beaucoup de park, des jardins.. ext.
 ne j'aime Pas voyagé d'heure Algerie Parce qul une pays tres beau et tres large et manifique Pour toute les saisons

C : 34

On vacance Je voyage une Tindouf parc'il grand willaya une sud Algerie il fait très chant pendent la Jernnés dates de l'oasis, et légeumes et Je vou regarde balle paysage de montayn Timgade.
 Ses habitent sont peu on nombreux

C : 35 je voudri voyager à Syria par ce que j'aime bocoup des belles places il y a ves places touristé et des quartiers populaires ces habitants sont connuent à l'ospitalité et des belles touristes ce pay c'est très blles mon seul rêve

C : 36

- j'aime voyagé a l'Italie perecque est une pays magnifique et la publique il etait bonne
- La fameuse de l'Italie pour les pâte par exemple le spaquite, le pizza...ex
- L'Italie est une tré belle ville du côté de les paysage naturelle Elle est fantastique
- Et a la fin, je souhaite à tous les amis Elles sont parties a l'Italie. parceque est une pays touristique et formidable.
-

C : 37

Tunisien est tres belle et beaucoup tourisme parce qu'il est un pay touristique est moi jeume beaucoup visitez sur jour pay pour conètre les tradition son pay

- les plains traditionnel - les abiees est pour allé à la mer est pour manger le kuskus et hréssa de sfakse et pour fée de relation amikale avec le tunisien est passé les bonjour de ma vie

C : 38

Quand j'ai penssée de voyager j'e voulais voyager vers a « Arabie Saoudite » par ce qu'il mon rêve de ma vie, et le pay de profects, et la centre de terre

En addition berceau des civilisations, c'est le pays de curan

C : 39« Malizia »

J'aime beucoup voyager a Malizia par ce que c'est la terre de tourisme est une pays qui places aux baure de merre que le j'aime beaucoup. Le voyageure qui va Malizia il va aussis a Singa foura (سد نغاف ورة) c'est une regions de touriste elle à le plus grandes hotele dans le monde, est que j'aime la mere ce payes elle à le plus belle plages dans la terre.

C : 40

* le voyage c'est un plaisir pour les persons

- Je prefer vougge a Souadi par ce que était tré bon pays jusqu' promener et turiste dant loisis ou sa trouve et je parte a les marchais pour acheter les vetement par ce qu'il belle.

Et parte a la ferme qu'il y avait des chouvals. Et distrait de les chansons de « Souadi » et avec tous ça j'ai était bien distrait dans ce pays

C : 40

- Ma seul souhaite ci bien que je voyager la willaya « ouran »

malgré J'ai déjat vus l'année passée, grâce a je l'aime boucoup parcequ'elle a des bons paysages, des belle places de exurcée et le plus belle ses plages sont trés calmes et beaux

Dans cette willaya j'aime la ville « ouyoun el tork » et « les andalouces » parce que cettes dernieres, C'est les première places qui j'ai déjat vus.

C : 42

j'aime bien voyager dans un pays sivilisation comme l'egypte parce qu'elle a des bons paysage comme les plage et les pyramide des faraounes, elle a passe de et connus qui s'appelle iskandaria.

Vraiment c'est une grande pays touristique, je souhaite que je voyagerai

C : 43

les voyage et un bon chose moi j'ai prefaire j'ai visit tout le mond
 alor j'aime beau coup Egypt par ce que et un pays culturelle et touristique et les meme elle
 a des bon paysage come les pyramid passed un plage formidable done CHRMECHIKE

C : 44

J'aime bien le pays de Qwit, parce que il est plus belle que lantre pays et plus grand et en
 peux dire ses gens sont très gentilles, il selebre pour lord et A par ça j'aime voyager ce
 pays pour le bien comprend, comment ils vivait dans ce dernier

C : 45

- Je souhait passé une voyage a « Syrie » par ce qu'il Syrie est une pays que je souhait
 partir quand j'ai petite fils
 - Syrie est un grand pays est belle pays et large est activé village. Dans Syrie il y a
 plesueure quartier est comme nous avons conus Syrie le berceau de cevilisation est elle
 était conus « Le pays de Achchem »

C : 46

J'aime beaucoup paris par ce que ci tri belle et grand ...
 je veux voyager pour visite toute Les marches et les jardain et la nege et la tour et pair
 m'tous ça si deficile pour le momon et le pris de lavion si tri chair et il y'a dé problame
 avac mon grand frare

C : 47

Le voyage est un beau chose dans la vie, c'est pour distraire et changer l'air des villes moi personnellement je prefaire voyager au champ precisement où le calme et le paix et le beinfait et manquement des malfaiteurs mon veoux de l'avenir c'est faire un voyage au Sahara (Tamanrasset) où les paysages magiques : le sable d'or- les dunes et le calme, les gents sont très intelligents et genereux j'ai voyagée dans ma vie une soule fois au Sahara (Hassi Massoud) je voulais comme je point retournée, En addition que les gents sont très intelligents avec nous, les paysages nous a attirés de la première fois j'aime le Sahara et j'adore ses gents bienfaiteurs

C : 48

- J'aime bien le voyage :
 - et mon seul rêve dans ma vie, je voyage à la France parcequ'elle me plais beaucoup, pendant mon enfance. elle est très belle état elle a des paysages magnifiques, ses villes trop propres surtout ses restaurants . vraiment c'est un pays touristique, chaqu'un trouve tous qu'il veux, et tous qu'il est Belle et en plus de ça trop evolué. La chose que je souhaite Bien voir la tourifèle, et j'aimerais Bien prendre des photos dans ce pays pour les classés les souvenirs dans ma mémoire. et je souhaite que réaliseré ce jour

C : 49

- je prefer vouge a Soudia par ce qu'il avait la méheur
 Les mam pour moi par le monde comme Mohamed Elarifi et ABDelRahmal, El soDAIS
 extera....
 En plus un pyé tre touristique et grand belle face un payé mon prophet que le salu soi sur
 lui, enfin un puye soudia ma

C : 50

J'aime beau coup voyagé a Pris et je demande mon dieu qui réalise mon rêve parce qu'elle est belle beaucoup et pour acheté les vetements et voir les magazines et j'aime voir les rues bein tunnue et bien nétoiyé

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. T. Silva cité dans Canadian Modern Language Review Volume 58, No. 2, December / décembre 2001
2. N. Fournier ; « Grammaire du français classique », Belinsup, (mai2002).

3. J. Dubois et R. Lagarde ; « La nouvelle grammaire du français », Larousse (1989).
4. R. Galisson et D. Coste; « Dictionnaire de didactique des langues », Hachette (1988).
5. Dominique Kingler "De l'interdétermination à la qualification, les indéfinis" compte rendu de l'ouvrage de Léonie Bosveld-de Smet, Marleen Van Peteghem, Danièle Van de Velde Artois Presse Université mai 2002
6. M. Riegel, J. C Pellat, et R. Rioul ; « Grammaire méthodique du français », Puf (Juin 2005).
7. M. Lévy ; « *Grammaire du français approche énonciative* », *Ophrys Grammaire et méthode*, (Janvier 2000).
8. G. Siouff, et D. V Raemdonck ; « 100 fiches pour comprendre la linguistique », Bréal (Juillet 2001).
9. Arnaud et al cité par R. GIRARD in "L'utilisation dans l'apprentissage scolaire des données produites en approche grammaticale raisonnée sur la hiérarchisation des parties nominales du discours" » sous la direction M. Raymond Claude Roy; Avril 2002
- 10.
11. D. Leeman, « Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique », Puf 2004.
12. A. Culioli ; « Pour une linguistique de l'énonciation », *Domaine notionnel*, Tome 3, Ophrys (Juillet 1999).
13. G. D De Salins; « Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère », Didier/ Hatier (2004).
14. A. CULIOLI, (1985) Notes du séminaire de D.E.A. 1983-1984, éditées par le Département de Recherches Linguistiques : Université Paris VII
15. P. Charaudeau ; « Grammaire du sens et de l'expression », Hachette (1992).
16. G. Lecomte ; « Grammaire de l'arabe », PUF (1968).
17. S. Mégally "grammaire des arabes à l'usage des arabes " Peters Louvain-la-neuve 200
18. M. PUJOL & D. VERONIQUE. « L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives ». in: Cahier de la section des Sciences de l'éducation : Pratiques et théories, 63, juin 1991

19. R. LADO, *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1957
20. D. VERONIQUE, "Contacts de langues: Appropriation et Bilinguisme." Service universitaire d'enseignement flexible et à distance. (Cours de Maîtrise F.L.E. – 7 fascicules). 1997.
21. Besse, H et Porquier, R ; « Grammaire et didactique des langues », Crédif/Hatier, (1993).
22. W. KLEIN "L'acquisition de langue étrangère". Paris: A. Colin 1989
23. H. FREI, "Introduction à la Grammaire fonctionnelle". Geuthner: Slaktine. 1985
24. M. Santacorce; « Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère » sous la direction M. Daniel Véronique ; V, 2, (1989/1999)
25. B.-F. SKINNER, "Verbal Behavior. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1957.
26. P. STEVENS « Recherches linguistique et enseignement des langues ». in: Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1964.
27. M. HOUIS. "Anthropologie linguistique de l'Afrique noire". Paris: P.U.F. 1971
28. B.E.L.C. 1967. Grille de classement typologique des fautes. Paris: B.E.L.C.
29. R. PORQUIER & FRAUENFELDER U. 1980. « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir ». In: *Le français dans le monde*, 154.
30. R. PORQUIER « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives ». in: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25. 1977.
31. S.-P. CORDER « The signifiacnce of learner's errors ». in: *International Review of Applied Linguistics*, 9, (2). 1967.
32. B.-F. VORONIN « Le modèle métalinguistique du mécanisme de production de fautes grammaticales par les étrangers dans le langage verbal ». in: *Les problèmes actuels du langage et de la psychologie de l'apprentissage d'une langue*. Moscou: H.G.V. 1970.
33. G. BIBEAU « Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2 ». in: *Bulletin de l'A.C.L.A.*, vol. 5, 1, Printemps. 1983.
34. J.-Y. DOMMERGUES "La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère". Thèse de IIIème cycle, Université de Paris VII. 1973.
35. L.-J. CALVET. « Comparaison morphosyntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara ». in: *Le français dans le monde*, 81. 1971

36. H.-V. GEORGE *Common Errors in Language Learning*. Rowley: Newbury House. 1972.
37. S.-P. CORDER « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». in: *Langages*, 57, 1980
38. A. LAMY. "Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire". Paris: B.E.L.C. 1981
39. H. BESSE « Enseigner la compétence de communication ». in: *Le Français dans le Monde*, 153, mai-juin. 1980.
40. H. RAABE. « Réflexions sur la méthodologie de la correction des fautes : vers la correction communicationnelle ». in: *Encrages*, 8/9. 1982
41. J.-M. SINCLAIR & R.-M. COULTHARD *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press. 1975.
42. W. NEMSER « Approximative systems of foreign language learners ». in: *International Review of Applied Linguistics*, X, (2), 1971.
43. C. NOYAU « les français approchés » des travailleurs immigrés : un nouveau champ de recherche ». in: *Langue française*, 29, 1976.
44. S.-D. KRASHEN *Second language acquisition and second language learning*. Elmsford/New York: Pergamon Press. 1981.
45. G. BIBEAU « La théorie du moniteur de Krashen. Aspects critiques ». in: *Bulletin de l'A.C.L.A.*, vol. 5, 1, Printemps 1983..
46. R. JACKOBSON *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit. 1963.
47. S.-Z. HARRIS *Structures mathématiques du langage*. Paris: Dunod 1971.
48. CH.-P. BOUTON *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques. Conséquences pédagogiques essentielles*. Paris: Klincksieck 1974..
49. L. SELINKER. « Interlangue ». in: *International Review of Applied Linguistics*, X, (3), 1972
50. M. Bouleras "Algérie : un système éducatif en mouvement" in: *Le Français dans le Monde*, Novembre- décembre N°330 -2003
51. A. M Graton "interlangue, interaction et règles de production des "pro éléments personnels" dans la classe de langue Université Paul Valéry, Montpellier III
52. Grevisse, M ; « Le bon usage » treizième édition par André Goosse, § 568 §569 (octobre 2001)

53. K. Morrow cite par Joanna Anckar in "Le test de compréhension orale du FLE – Utilité et validité du test à choix multiple du baccalauréat finlandais" XV Skandinaviske romanistkongress Nr. 16 – 2002/2 Oslo 12.-17. august 2002
54. M. Goarin et E. Siréjols « Champion 1 » Clé international. 2002
55. Larin, C– E, Bérard- G, Breton- Y, Garnier – C. Tagliante ; « Studio 100 », Didier (Avril 2002).
56. Kempf M-C ; « Champion 1 » Clé international.