

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université d'Oran, Faculté des lettres, des langues, et des Arts
Section de français

Discipline : Didactique des langues

Thèse de Doctorat

Présentée par : SEDDIKI Amar

Sous la direction du Pr Mme Benamar Aïcha

**«La langue arabe et les langues étrangères enseignées :
Interférences et transferts »**

Soutenue publiquement le : 20/01/2013

Devant le jury composé de :

Mme BOUHADIBA Lelloucha, Pr Université d'Oran Président
Mme HAMIDOU Nabila, MC, Université d'Oran..... Examineur
M. GHELLAL Abdelkader, MC, Université d'Oran.....Examineur
M. BRAIK Saadane, MC, Université MostaganemExamineur
Mme Benamar Aïcha, Directeur de recherche, CRASC.....Rapporteur 1
Mme BELHANDOUZ Amina, MC, Université de Béchar.....Rapporteur 2

SOMMAIRE

Introduction

PREMIERE PARTIE : Cadrage méthodologique.....	12
CHAPITRE I : Outils méthodologiques.....	13
CHAPITRE II : Expérimentation.....	58
Synthèse.....	83
DEUXIEME PARTIE : Cadrage conceptuel.....	84
CHAPITRE I : Théories et approches en usage en classe de langue.....	85
CHAPITRE II : Situation didactique en classe de langue	112
CHAPITRE III : Interférence et communication	157
Synthèse.....	210
TROISIEME PARTIE : Complémentarité ou discorde.....	211
CHAPITRE I : Les compétences linguistiques	212
CHAPITRE II : Analyse comparative des résultats.....	242
Synthèse.....	272
Conclusion générale.....	273

QUATRIÈME PARTIE :

Références bibliographiques et annexes.....	279
Indexe.....	283
Annexes.....	284

Introduction :

L'enseignement des langues étrangères suscite de nombreuses interrogations quant aux interactions linguistiques qui ont lieu lors du processus d'acquisition cognitive. Si les interférences et les transferts ponctuent l'apprentissage du français et de l'anglais, il n'en demeure pas moins que la langue arabe (une des langues maternelles) joue un rôle important sur les différents aspects linguistiques (phonologique, syntaxique ...) de ces deux langues. A travers ce travail, il s'agira de démontrer à quel point la langue arabe interfère avec le français et l'anglais et dans quel sens se font les transferts. Les interactions langagières sont multiples et nécessitent une attention particulière dans le but de faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

Le choix de ce thème n'est pas fortuit : il s'inscrit dans le cadre de la recherche didactique, discipline qui aide l'enseignant à trouver des réponses à des questions d'ordre pédagogique. La problématique en question intéresse particulièrement un pays comme l'Algérie où la langue arabe cède parfois sa place à la langue française dans certaines spécialités de l'enseignement supérieur. Même si la maîtrise du français a nettement régressé, cette langue garde toujours son statut de première langue étrangère, chose que lui confèrent les textes officiels et instructions pédagogiques.

Ces mêmes textes attendent de l'apprenant une maîtrise du français dans le but de pouvoir l'utiliser plus tard dans ses études supérieures, et dans sa vie professionnelle. En pratique, l'apprenant fait face à une situation pédagogique d'apprentissage difficile, d'où probablement les faibles résultats enregistrés en langues étrangères. La langue arabe dont le niveau de maîtrise reste en deçà du niveau escompté a également besoin d'un apport didactique à même de la conforter dans sa position de langue nationale, officielle.

Quant à l'anglais, cette deuxième langue étrangère gagne du terrain en Algérie à l'instar du reste de la planète. Les nouveaux modes de communication rendent son apprentissage une nécessité. L'engouement croissant pour cette langue ainsi que la didactique moderne des langues lui donnent un net avantage. La didactique pourrait jouer un rôle important dans la rentabilité de l'enseignement de la langue arabe, car les approches nouvelles lui seraient d'un apport judicieux, si elles étaient mises en application. Une démarche analytique des résultats sera suivie, puis dans une deuxième étape, il s'agira de procéder à une analyse par analogie à la langue maternelle. En effet, à travers les différents tests et outils méthodologiques nous essaierons de dévoiler la perméabilité entre les trois langues, de manière à contribuer à la recherche de solutions à certaines questions d'ordre didactique.

Notre première question est de savoir s'il peut exister un savoir-faire communicatif oral et /ou écrit sans savoir linguistique préalable.

Notre seconde question est de savoir si l'approche en usage actuellement permet aux élèves et aux étudiants de résoudre des problèmes de communication sans passer par des exercices de « manipulation ».

Notre principale hypothèse peut être formulée en terme de transfert de compétences d'une langue à une autre ; autrement dit des ressources cognitives mobilisées en arabe par exemple peuvent être utilisées en français et en anglais.

L'objectif de ce thème de recherche est non seulement de trouver des réponses à un certain nombre de questions liées à l'apprentissage des langues étrangères dans le milieu scolaire algérien, mais également d'essayer de voir dans quelle mesure l'enseignement de la langue arabe, et en particulier sa didactique peuvent-ils influencer sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LVE1 et LVE²).

La didactique des langues a connu des développements importants qui peuvent être d'un grand intérêt et d'une grande utilité aux enseignants de la langue arabe. Cependant, les approches mises en application pour l'enseignement des langues étrangères n'ont pas toujours donné les résultats escomptés. Or, un bilan s'avère aujourd'hui plus que nécessaire, d'autant plus que le système éducatif vient d'opter pour l'approche par compétences, une autre nouveauté didactique.

Ainsi, l'objectif de ce thème de recherche est de jeter la lumière sur les caractéristiques de l'apprentissage des langues en questions, leur complémentarité, leur discordance. Autrement dit, on essaiera d'apporter notre contribution à la didactique des langues par le biais de la situation d'enseignement de la LM, et de LVE¹ et LVE².

L'approche en question touche toutes les disciplines, y compris l'enseignement de la langue arabe. La didactique de la langue arabe telle que pratiquée en Algérie est aussi concernée par ce changement et doit se mettre au diapason avec les approches préconisées par les programmes d'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, il faudra tenir compte des objectifs respectifs de ces enseignements. La cohabitation de ces langues dans le système éducatif connaît de temps en temps des remous dus aux aléas politiques, en dépit des statuts bien définis des langues en question selon le texte de réforme publiée en 2003. Outre, les données théoriques, le travail réserve une part importante à l'analyse des résultats obtenus d'une part par le biais des questionnaires, et d'autre part à travers les productions des apprenants.

L'analyse englobe les productions orales et écrites dans les trois langues à titre contrastif. Il s'agissait de faire des observations portant sur les structures, les notions et les fonctions similaires traitant d'une même thématique à partir de textes qui sont proposés aux apprenants en guise de tests.

L'analyse des productions permet aussi de relever les écarts de langue et de trouver leurs justifications d'une part au niveau de la langue maternelle (l'arabe), d'autre part au niveau de la langue vivante étrangère (LVE1 ou LVE2).

Les interférences et transferts nous intéressent au niveau :

- Phonétique : au cours de l'expression orale et pendant la lecture. -
- _Graphématique : ressemblance graphique de certains lexèmes observée en français et en anglais.
- _Transferts négatifs : l'utilisation erronée de certaines prépositions.

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage telles que pratiquées dans l'enseignement de la langue arabe sont essentiellement basées sur l'effort de mémorisation, et font peu de cas des objectifs communicatif et fonctionnel. Ce qui, à notre avis, n'est pas sans incidence sur l'apprentissage des langues étrangères, dans ce cas précis, il y a lieu de signaler la notion des représentations, phénomène psycho et sociolinguistique dont les contours demeurent mal cernés par l'enseignant ou le pédagogue. A ce titre, nous rappellerons, à chaque fois que le besoin se fera sentir les données théoriques se rapportant aux langues objets de notre étude. En sus de la description analytique de la situation didactique prévalant actuellement, il y a lieu d'entreprendre une analyse détaillée des structures cognitives essentielles à mettre en place, et les interactions linguistiques qui ont lieu lors de ce processus d'apprentissage.

La démarche suivie dans notre travail se profile comme suit:

Le travail est réparti en trois parties dont la subdivision dépend du contenu de chacune de ces dernières. Dans la première partie et notamment dans son premier chapitre, on a eu recours aux outils méthodologiques en l'occurrence les questionnaires didactiques adressés respectivement aux enseignants et aux apprenants. Cette procédure a pour but de faire ressortir les points pédagogiques communs aux langues enseignées et les multiples interactions linguistiques et didactiques qui ont lieu entre LVE1 et LVE2 et l'arabe lors de la classe de langue.

En réalité, les interactions linguistiques qui se manifestent à travers des interférences et des transferts sont connus des enseignants, cependant leur exploitation au profit de l'apprenant est limitée pour des causes que nous citerons ultérieurement. Pour vérifier l'hypothèse la complémentarité du français et l'anglais sur le plan didactique, et leur confrontation fréquente sur le plan linguistique; le recours aux enquêtes, aux questionnaires et entretiens s'est avéré indispensable. Les questionnaires nous ont permis

de mettre le doigt sur les difficultés qui sont à l'origine de la démotivation des apprenants, voire de leur échec au cours de l'opération d'apprentissage. D'autre part, ils nous ont permis de confirmer l'existence de transferts positifs et de passerelles pédagogiques qui servent de facilitateurs pendant le processus d'acquisition cognitive.

Les outils méthodologiques, bien que fiables, sont suivis par une série de tests visant la confirmation des observations et des données théoriques qui étaient jusque-là des hypothèses. Le chapitre premier s'intéresse primordialement au recueil de l'information pour nous permettre de savoir plus sur les situations sociolinguistique et psycholinguistique des apprenants.

Les questions du questionnaire destiné aux apprenants portent sur l'aspect sociolinguistique de l'apprentissage et touchent également au rapport entre la langue et l'apprenant en milieu scolaire et en milieu extrascolaire. La situation d'apprentissage en classe n'est pas en laisse, à cet égard, les questions sont axées sur la motivation, les besoins langagiers, l'attitude individuelle de l'apprenant. Un certain nombre de questions portent même sur les approches didactiques en usage en classe de langue.

En sus des questionnaires, une pré-enquête a été menée dans le but de mieux cadrer les questions qui devaient être adressées aux enseignants. En d'autres termes ce procédé nous a servi de base dans la conception des questionnaires même ceux destinés aux apprenants. Ceci dit, les avis des enseignants sur un certain nombre important de questions demeurent partagés, et même parfois contradictoire.

Les enseignants visés par les questionnaires jouissent dans leur majorité d'une expérience appréciable, ils sont tous titulaires. Néanmoins et par souci de fiabilité des résultats, nous avons estimé qu'il était nécessaire de cibler des enseignants et des apprenants de divers établissements. Etant donné qu'une partie de notre travail s'intéresse à la traduction comme approche d'apprentissage, les tests relatifs à cette discipline ont touché des étudiants de première année de traduction.

Compte tenu des rapports existant entre la traductologie et la didactique des langues étrangères, et pour confirmer les résultats des questionnaires, le deuxième chapitre de la première partie est consacré à des activités de traduction (version) et des tests. Même s'ils sont destinés à des catégories différentes d'apprenants, ces tests ou activités sont de même nature et portent sur les mêmes points de langue, lexique, structure et syntaxe. Comme nous l'avons déjà mentionné et par souci de fiabilité, nous avons eu recours à des textes d'une même thématique, ce qui facilite, à notre avis, le repérage des transferts cognitifs d'une langue vers l'autre, et de déceler les stratégies individuelles des apprenants. Dans ce contexte, nous avons opté pour une approche analytique par analogie pour mieux cerner les contraintes de chaque langue qui imposent à l'apprenant le choix de telle ou telle technique de traduction. Les textes proposés comme activités de traduction en français et en anglais ont une multitude de points communs au plan lexical, structural et syntaxique en sus des aspects cognitifs

qui peuvent servir à l'apprenant de passerelles. Outre les activités de traduction, l'accent est également mis sur les productions écrites car elles présentent des erreurs identiques à celles que l'on remarque au niveau des traductions, les fautes relevées sont d'ordre lexical, structural et syntaxico-sémantique. Nous estimons que les productions écrites constituent un des moyens les plus efficaces pour rendre compte des difficultés de l'apprenant lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, tant il est vrai que l'apprenant qui se trouve en difficulté fait usage de ses stratégies personnelles pour minimiser le nombre de fautes. Au cours de cette partie consacrée à l'expérimentation, on a eu recours à une batterie de tests très variés pour servir différents objectifs d'évaluation. Cette diversification nous a permis de confronter les résultats et par la même de mesurer le degré de récurrence et de régularité des déviances.

Toutes ces mesures ont rendu possible la détermination des causes de ces déviances; la nature de ces tests de type lacunaire, de transformation, de complétion et autres présentent plus de contraintes que la production écrite où l'apprenant est généralement libre de faire usage de la structure qu'il juge utile et qu'il maîtrise.

Toutefois, ce travail ne prétend pas être exhaustif, mais se fixe entre autres objectifs de déterminer les contraintes d'ordre lexical et morphosyntaxique qui entravent l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, il est presque impossible de sérier toutes les fautes, néanmoins les tests proposés se penchent sur les structures morphosyntaxiques qui sont récurrentes dans les productions orale et écrite et ont pour objectif d'évaluer l'emploi des items tels que : les conjonctions de coordination, les pronoms, les prépositions et les locutions prépositives, le participe présent et le gérondif.

En ce qui concerne Les syntagmes prépositionnels, la contrainte du test pour l'apprenant réside dans la distinction de la propriété que confèrent le sens de la phrase à chaque préposition, la source, la destination ou le lieu. L'analyse des réponses fautives nous éclaire sur les causes de l'erreur qui relèvent d'une confusion, d'un transfert négatif de LVE¹ vers LVE² ou même d'une interférence de la LM. (arabe/amazigh)

La deuxième partie de ce travail est donc répartie en trois chapitres consacrés au cadrage conceptuel, ceci étant, dans le premier chapitre nous avons essayé de rendre compte des approches et des didactiques en usage en classe de langue dans les établissements du secondaire. Ceci est justifié par l'évolution qu'a connue l'enseignement des langues étrangères au cours des trois dernières décennies.

Ce premier chapitre présente également la situation linguistique, tout en définissant les statuts et les fonctions de chacune des langues enseignées, y compris l'arabe, de

manière succincte. En effet, La situation didactique en classe de langue a suivi les changements qui ont survenu dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Les approches modernes et les méthodes d'enseignement des langues sont passées en revue, il y va de la relation entre la notion de communication et les fonctions du langage à la méthode structuro-globale et à l'installation des compétences linguistiques. Dans ce contexte, nous jetons un bref regard sur les manuels, et les programmes de l'enseignement des langues étrangères (LVE1 et LVE2). A ce titre, il faut noter que les manuels de français (IPN 2005) s'inspirent largement de la didactique du FLE.

Si ce travail s'intéresse simultanément à la didactique des langues et à la traductologie c'est parce que l'enseignement de la LVE1 et de la LVE2 et l'apprenant en particulier butent souvent sur le problème des représentations psycholinguistiques. De plus, la traductologie et l'enseignement /apprentissage partagent la notion de structure et de communication c'est-à-dire que tous les deux prônent une didactique qui met en avant la compétence de communication.

Le deuxième chapitre de la deuxième partie de ce travail met en exergue la situation didactique en classe de langue, il est subdivisé en quatre sections qui décrivent, dans un premier temps, les didactiques en usage en situation d'enseignement/ apprentissage avant d'aborder la didactique du français.

Sachant que les approches modernes sont centrées sur l'apprenant, nous avons jugé utile d'aborder les différents aspects de l'apprentissage tels que les besoins, les attitudes, les motivations et les objectifs des programmes. La situation didactique de l'enseignement /apprentissage nous mène forcément à aborder le sujet de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de L.V.E¹ et de L.V.E² au niveau phonétique, syntaxique, structurale.

Ceci étant, il est inconcevable de traiter du processus de l'enseignement / apprentissage sans s'intéresser de près aux caractéristiques respectives des LVE et de la langue maternelle. A cet effet, la dernière section de ce chapitre met en relief les particularités des systèmes phonologiques de la langue arabe, du français et de l'anglais. Cette partie du cadrage conceptuel nous permet de mieux appréhender les difficultés qui se dressent en obstacles devant l'apprenant lors du processus d'apprentissage. Les contenus des programmes, les orientations et les directives pédagogiques relatives aux objectifs et à l'approche didactique à mettre en œuvre, y sont également commentés de manière succincte.

Il est aussi question dans ce chapitre de l'évaluation et des types d'activités que les manuels de langues proposent aux apprenants.

Le troisième chapitre est d'une importance majeure dans notre travail, car il sert de soutien aux hypothèses et aux résultats que nous avons enregistrés tant à travers les

tests et les autres activités qu'à travers les questionnaires. Les interférences ne se limitent pas à une seule compétence, elles touchent l'écrit comme l'oral, et c'est pour cette raison que nous nous référons à de précédents travaux qui traitent de ce problème de manière très détaillée. Le phénomène d'interférence constitue l'objectif principal de ce travail ; au niveau conceptuel nous avons développé les aspects relatifs à la phonologie, à la structure, au lexique et à la syntaxe pour essayer de démontrer les causes et les origines des déviations que l'on enregistre au niveau syntaxique et qui sont principalement dues à l'usage d'items structuraux déterminants au niveau syntactico-sémantique. Le niveau lexical est aussi important dans la mesure où LVE1 et LVE2 partagent un grand nombre de lexèmes dont, parfois, la prononciation et le sens sont différents. Selon les questionnaires, les enseignants reconnaissent que les interférences et les transferts ponctuent le cours de langue et sont difficiles à corriger. Alors, pourquoi les systèmes phonologiques des langues enseignées constituent-ils un obstacle susceptible d'entraver le processus d'apprentissage ?

Outre ces données théoriques, ce chapitre traite également des stratégies des langues étrangères dans sa deuxième section qui nous renseigne sur les stratégies individuelles que l'apprenant utilise lors du processus d'apprentissage dans le but de s'approprier le lexique, la structure, l'orthographe, ainsi que sur la manière de développer sa compétence de communication, chose qui nécessite le recours aux stratégies interactives et aux stratégies psycholinguistiques. A cet égard, un modèle d'activité est proposé, il s'agit d'une série de questions se rapportant à un texte par lequel nous visons le repérage des indices qui contribuent à la construction du sens par l'apprenant. Les autres activités proposées aident à améliorer la construction du sens ainsi qu'à mesurer la perméabilité de LVE1 et LVE2 au niveau lexical. Ce type d'activité permet de recenser les interférences phonétiques entre le français et l'anglais afin d'y remédier. Les deux dernières sections de ce chapitre sont consacrées à l'installation des différentes compétences et aux différentes formes d'évaluation de ces compétences.

Quant à la troisième partie, intitulée complémentarité ou discordance, elle nous expose les résultats obtenus dans les différents tests de LVE1 et LVE2. La démarche entreprise est une démarche analytique comparative ayant pour objet les résultats de l'étude de texte ainsi que ceux des tests structuraux qui nous ont permis de nous faire une idée sur le degré de maîtrise des compétences discursives orales et écrites.

Toutefois, l'objectif visé était de mesurer, en premier lieu, la compétence de compréhension qui dépend, elle-même, d'autres compétences, cela nous a permis de découvrir le rapport entre le lexique et la structure d'une part et la compréhension d'autre part. Ce qui suppose que la compréhension est tributaire de la maîtrise des

aspects linguistiques tels que la syntaxe, les expressions, les syntagmes prépositionnels, les locutions adverbiales, les articulateurs, les substituts etc.

L'ensemble de ces aspects sont vérifiables grâce à des questions appropriées visant la structure syntaxico-sémantique du texte, en d'autres termes il s'agit de vérifier l'existence d'un lien entre deux compétences : la compréhension et l'écrit. Nous estimons qu'il s'agit d'une activité qui, de par la diversité de ces questions, vise à développer les compétences mentionnées et à consolider les acquis linguistiques de l'apprenant (synthèse, conclusion, recherche d'articulateurs et de substituts).

La deuxième section de ce chapitre consacrée aux tests structuraux s'intéresse essentiellement à l'emploi des items structuraux les plus utilisés dans la compétence discursive orale et écrite, notamment les conjonctions de coordination, les prépositions, les pronoms (en, y, le ; lui...), les déterminants et les articles partitifs. La compétence lexicale, à elle seule, ne suffit pas ; c'est un emploi correct des items sus mentionnés qui garantit à la production orale et écrite une certaine cohérence syntaxique. Pouvons-nous affirmer que les tests sont, de manière générale, moins contraignants pour les apprenants que les productions écrites ?

Quant aux temps et aux verbes et leurs différentes formes, représentent-ils un obstacle à la progression du processus d'apprentissage, et comment ? Notre but est de savoir pourquoi dans les productions écrites les apprenants n'arrivent pas à exprimer les notions temporelles que ce soit en LVE1 ou en LVE2. Ainsi, la compétence discursive orale ou écrite se trouve directement affectée par cette carence ; ceci est remarqué au niveau de la cohésion syntaxique. De ce point de vue, Les tests visent l'évaluation de l'emploi par les apprenants de structures déterminantes dans la syntaxe telles que le participe présent et le gérondif.

Le deuxième et dernier chapitre de cette partie est entièrement consacré à une analyse comparative des résultats obtenus dans le cadre des tests et des autres activités (traduction, production écrite, étude de texte,...) en LVE1 et en LVE2. La démarche comparative a pour objet de faire le parallèle, dans un premier temps, entre le contenu lexical des textes proposés comme activité de traduction. Quelle est l'avantage du lexique commun aux LVE au niveau de l'apprentissage ? Autrement dit, y a-t-il une incidence sur les aspects syntaxique et sémantique au cours de la phase de production discursive et sur l'évolution de l'apprentissage de LVE1 et LVE2 de manière générale ? On note également des difficultés ayant trait au rapport graphème /phonème, ce qui se traduit parfois par des confusions telles que celles figurant sur le tableau comparatif du lexique commun aux deux textes (français et anglais).

L'analyse comparative porte également sur les productions écrites, elle tend à confirmer les résultats obtenus précédemment à travers d'autres activités. A ce titre nous notons que l'emploi des items structuraux à ce niveau est marqué par de nombreux transferts que notre travail essaie d'en déterminer les origines et les causes. La dernière section focalise également sur la syntaxe dans le but de rechercher cette complémentarité, voire une éventuelle perméabilité entre LVE1 et LVE2.

Enfin, si ce travail ambitionne d'apporter des réponses à des questionnements de la part des enseignants, il faut admettre que l'analyse comparative des différentes activités didactiques s'est révélée une tâche ardue compte tenu du nombre important d'aspects linguistiques que nous devons observer (items, structures, formes langagières, aspect syntaxique, aspect sémantique, etc.) Ceci dit, et sans risque de nous tromper, nous pouvons affirmer qu'un thème aussi important que les interférences, les transferts et les interactions linguistiques en classe de langue nécessite d'importants moyens et ne peut être limité dans le temps.

PREMIERE PARTIE

Cadrage méthodologique

CHAPITRE I : Outils méthodologiques

- 1) Questionnaire enseignants
- 2) Questionnaire apprenants

CHAPITRE II : Expérimentation

- 1) Tests de traduction vers l'arabe
- 2) Tests de traduction vers le français

CHAPITRE I : Cadrage méthodologique.

1- Outils méthodologiques

Afin d'atteindre l'objectif que s'est fixé le thème de recherche, il a fallu développer une démarche qui viendrait renforcer l'idée que lors du processus d'apprentissage du français et de l'anglais de multiples interactions linguistiques et didactiques ont lieu entre ces langues et l'arabe.

A travers la pratique quotidienne chaque enseignant observe un certain nombre d'interactions, mais généralement ces observations ne sont pas exploitées ou du moins ne sont pas analysées pour mieux gérer la situation d'apprentissage. En effet, pour vérifier le degré d'acceptabilité de la conception que le français et l'anglais se côtoient didactiquement, se confrontent et se complètent; il s'est avéré nécessaire de recourir aux enquêtes, aux questionnaires et entretiens. Le questionnaire est un moyen de recueil d'information fiable, dans notre cas, il s'agit d'interroger les apprenants eux-mêmes sur une situation qu'ils vivent. Nos apprenants font face à des difficultés qui peuvent parfois être à l'origine de leur démotivation, voire de leur échec au cours de l'opération d'apprentissage. Théoriquement, l'enseignant n'est pas sans savoir que pendant le cours de langue, il y a souvent des interférences langagières, des transferts, et même des passerelles pédagogiques qui facilitent le processus d'acquisition cognitive.

La confirmation d'observations et de données théoriques a été obtenue par l'intermédiaire de questionnaires et d'enquêtes qui ont précédé les tests de confirmations des hypothèses. Ceci dit, l'opération de recueil d'information nous a permis de mieux connaître, non seulement la situation sociolinguistique de chaque apprenant, mais aussi la situation d'apprentissage en classe :

- l'attitude de l'apprenant
- sa motivation
- ses besoins langagiers
- son avis sur les approches didactiques utilisées.

Les moyens de recueil d'information utilisés :

- la pré-enquête (entretien)
- le questionnaire socio- linguistique.
- Le questionnaire didactique.
- Le questionnaire destiné aux enseignants

- La pré-enquête :

La pré-enquête avait pour but de s'assurer d'abord de la validité des questions qui devaient constituer les questionnaires. Cette pré-enquête s'est limitée aux enseignants. Les enseignants devaient répondre à des questions se rapportant à

tous les aspects linguistiques observables pendant le processus d'apprentissage. En réalité, ce sont les idées et les réponses obtenues des enseignants qui ont servi de base à l'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants. Ainsi, et pour mieux connaître les différentes situations d'apprentissage telles que vécues par les apprenants, il nous a paru judicieux de nous adresser directement à eux par le biais du questionnaire.

Protocole d'entretien :

Les discussions ont porté essentiellement sur les difficultés que rencontrent les apprenants en situation d'apprentissage. Les entretiens, très souvent en tête-à-tête, ont touché les professeurs de français et d'anglais d'un même établissement, ainsi que des enseignants de langue maternelle (l'arabe).

Les enseignants ont donné leur point de vue sur un certain nombre de points relatifs à la situation d'apprentissage, et à la démarche qu'ils suivent pendant les cours. Souvent, leurs avis de multiples questions étaient contradictoires.

L'échantillonnage :

Les enseignants jouissent pour la plupart d'une ancienneté respectable au nombre de dix, ils sont tous titulaires.

C'est parmi les enseignants de français que l'on compte des professeurs de l'enseignement moyen et même des ingénieurs n'ayant subi aucune formation pédagogique. Ils ont appris les éléments de base de la didactique des langues grâce au contact permanent avec leurs collègues de la spécialité. En anglais, la situation est différente les enseignants sont tous de la spécialité, et maîtrisent plus ou moins le français. L'âge des enseignants de français dépassent en moyenne les quarante ans, à l'exception des enseignants nouvellement recrutés. Leur ancienneté respective est de plus de vingt ans pour la majorité, et de quelques années pour les autres.

Les enseignants d'anglais ont tous entre trente et quarante-cinq ans, et leur ancienneté respective se situe en moyenne entre quinze et vingt-cinq ans pour les deux tiers et moins de dix ans pour le reste des enseignants.

1.1. Les questionnaires:

Ce premier questionnaire a ciblé cent vingt élèves répartis sur trois établissements de Bechar centre. Les élèves ciblés ont tous le niveau de la troisième année secondaire et sont âgés en moyenne entre dix-sept et dix-neuf ans. Un des établissements concernés par le questionnaire est situé dans un quartier défavorisé. Les apprenants appartiennent en majorité à une couche sociale moyenne. Etant donné que les trois établissements ont des internats et hébergent des élèves de deux daïras rurales (Taghit et Lahmar), le questionnaire aura touché les zones urbaines aussi bien que rurales, ce

qui enrichi l'enquête sur le plan sociolinguistique. Le questionnaire a ciblé les classes de la troisième année secondaire, série :lettres et sciences humaines.

Ce questionnaire comporte une vingtaine de questions se rapportant à l'aspect sociolinguistique de l'apprentissage des langues étrangères en question. Les questions touchent directement à l'apprentissage et au rapport entre la langue et l'apprenant en milieu scolaire et familial. L'objectif visé est de détecter le degré de motivation chez les apprenants, leurs attitudes vis à vis de l'apprentissage des langues.

Aspect didactique:

a- Echantillonnage apprenants :

Même si les questions diffèrent par leurs objectifs de celles du questionnaire précédent, elles ciblent non seulement le même nombre d'apprenants, mais les mêmes apprenants. Les deux questionnaires sont complémentaires. Là, également les questionnaires ont été remplis sous l'œil bienveillant des enseignants. Il faut aussi noter qu'environ 60% des apprenants ciblés par les deux questionnaires sont de sexe féminin.

Questionnaire :

- Ce questionnaire compte une vingtaine de questions relatives à la didactique de l'enseignement des langues étrangères. Dans l'ensemble, les questions visent à mettre en évidence les interactions linguistiques, les interférences, les transferts positifs ou négatifs. Il s'agit également de vérifier, si le phénomène de facilitation existe bel et bien entre LVE¹ et LVE², comme nous l'avons avancé en hypothèse. S'agit-il réellement d'une complémentarité ou d'une discorde ?

- Là encore, certaines questions ont dû être explicitées par l'enseignant, pour éviter que les apprenants ne répondent à côté ou ne s'abstiennent. Pour certaines questions, les apprenants devaient répondre par oui ou non. Pour d'autres, il fallait faire un choix.

Les réponses aux questions sont très variées compte tenu de l'ancienneté des enseignants et de leur formation respective. Les aspects de l'apprentissage relatifs aux différentes compétences linguistiques occupent une place importante parmi les questions. La phonétique et l'aspect oral de la langue ne sont pas en laisse, au contraire, ils constituent une des préoccupations majeures de ce thème de recherche. Enfin, certains des enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions, par contre d'autres n'ont pas justifié de façon claire leurs réponses.

a-Echantillonnage enseignants:

Ce questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais a ciblé une cinquantaine de professeurs des daïras de Béchar et de Kénadsa.

La majorité des enseignants dépassent quinze ans d'ancienneté. La moyenne d'âge dans l'ensemble est de plus de trente-cinq ans, à l'exception de trois professeurs dont l'âge n'atteint pas les trente ans. Les enseignants de français ne sont pas tous des licenciés en français, ils sont de spécialités différentes. Plus de dix % d'entre eux sont des PEF.

Moins nombreux, les enseignants d'anglais ciblés sont tous de la spécialité, ils sont tous licenciés exception faite d'un seul enseignant qui est PEF. Certains des enseignants ciblés sont inscrits en post-graduation. Le taux des enseignants de sexe féminin dépasse les 50%.

Le questionnaire 2:

Ce questionnaire comporte dix-huit questions qui nécessitent pour la plupart des réponses justifiées. L'objectif de ce questionnaire est de vérifier s'il y a correspondance entre les réponses des apprenants et celles des enseignants. Il s'agit de connaître l'avis des enseignants sur la thématique des textes, la motivation des apprenants, les approches, les interférences ainsi que sur les liens cognitifs et didactiques qui caractérisent l'apprentissage du français et de l'anglais.

Les aspects de l'apprentissage relatifs aux différentes compétences linguistiques occupent une place importante parmi les questions. La phonétique et l'aspect oral de la langue ne sont pas en laisse, au contraire, ils constituent les jalons de ce thème de recherche. Les réponses sont très variées et parfois contradictoires compte tenu de l'ancienneté des enseignants et de leur formation respective. Nous noterons aussi que certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions et d'autres n'ont pas pu justifier de façon claire leurs réponses.

1.2 Des questionnaires aux résultats préliminaires

1.2.1 Questionnaire 1

Production écrite :

- Question : Quel est votre objectif à travers l'activité de production écrite ?

Oui

Non

O	N	Participation
		90%

_A cette question, les réponses convergent toutes vers le réinvestissement des acquis langagiers des phases précédentes : le lexique, la structure, et l'orthographe.

_Initier l'apprenant à la rédaction d'un texte personnel

_apprendre à l'apprenant à suivre une démarche

Les enseignants, tout en reconnaissant la nécessité de clore le projet didactique par une production écrite, ils admettent que c'est une étape indispensable pour la vérification des acquis

- Question : Quel type de production l'apprenant est-il tenu de faire ?

Les réponses pour cette question sont très variées :

- a) le type de production dépend du thème étudié qui a servi de support au projet didactique.
- b) Certains enseignants prennent comme modèle le type de texte narratif, descriptif, expositif, etc.
- c) D'autres enseignants estiment que la production ne se limite à la rédaction d'un texte, la reconstruction d'un texte est une activité qui peut répondre aux mêmes objectifs.
- d) Par contre certaines réponses à cette question sont vagues et dénotent d'une carence de savoir théorique sur les approches et les démarches à suivre pour ce genre d'activité.

Question : Quelles sont les différentes étapes de la production écrite ?

Les réponses des enseignants de français sont similaires à celles de leurs collègues d'anglais. Ils insistent tous sur le modèle à reproduire, l'agencement des idées, la lecture et la compréhension du sujet. Cette activité se termine pour tous les enseignants par une production revue et corrigée pour chaque apprenant.

*« Rendre son autonomie à l'écrit, ce sera plutôt développer des pratiques de lecture globale et silencieuse de textes ni pédagogiques, ni transcrits de l'oral, ni forcément littéraires, mais des textes produits dans des situations de communication écrite, authentiques, et gradués en fonction des désirs et des besoins de lecture des étudiants ».*¹ p131

¹ Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986

Le modèle présenté par le manuel scolaire aborde la production écrite sous ses différents aspects.

_ Le type de production écrite : essai narratif, expositif, ou autres.

_ la structure de la production : la thèse, la phrase maîtresse (topic sentence), les idées secondaires qui supportent la thèse et enfin la conclusion qui exprime l'avis ou l'attitude personnelle de l'apprenant en quelques phrases.

Même si en pratique les enseignants réinvestissent tous les points de langues importants, ils ont l'air de prendre cette phase comme une phase dissociée de celles qui l'ont précédé, ils insistent surtout sur le fait que c'est une phase qui leur permet d'évaluer le degré d'apprentissage et d'envisager les activités de remédiation.

« La pratique de l'écrit - lectures, productions d'écrits- construit des comportements de lecteur et de scripteur et développe les moyens de s'exprimer par écrit » « lors de la création de discours écrits, l'accent est mis sur la grammaire de texte (énonciation, substituts, connecteurs) »² p245

C'est une phase où l'apprenant doit être guidé dans sa tâche par l'enseignant, à cet effet le manuel scolaire d'anglais de classe de 3^e AS (New Prospects SE3) propose trois sujets différents pour cette activité, avec la démarche suivante :

_ idée principale

_ établir une liste d'idée secondaire

_ écrire un brouillon

_ finaliser le travail et partager les idées avec le reste de la classe.

Question : Quels sont les procédés de correction que vous utilisez ?

Les enseignants admettent que les procédés de correction varient selon le type d'activité. En production écrite l'apprenant est impliqué directement dans la correction, il procède à la correction de la copie de son camarade en se basant sur la grille de correction qui est fournie par l'enseignant (inter correction).

L'autocorrection est adoptée pour ses visées didactiques :

L'utilisation des signes conventionnels permet de gagner du temps et d'identifier le type d'erreur. Certains enseignants mettent en place des critères d'évaluation qui dépendent de consignes d'écriture définies préalablement.

² Marie Jeanne de Man- De Vriendt (, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Ed), De Boeck Bruxelles 2000, p245

Le questionnaire nous informe également que les enseignants débutants se heurtent au problème de savoir ce qu'il y a lieu de corriger et comment le faire.

Thématique et motivation :

A la question de savoir si la motivation était importante, les apprenants répondent unanimement par l'affirmative sans pouvoir donner de justification.

« La motivation est donc au cœur de la relation éducative puisqu'elle détermine le comportement du formateur et celui de l'enseigné »³

La motivation de l'apprenant est définie par rapport à un objectif ; si le résultat attendu est positif, la motivation est plus grande.

Question : L'enseignant, a-t-il un rôle à jouer dans la motivation de ses apprenants ?

Oui Non

O	N	Participation
82%	13%	95%

Cette question relevant de la pratique a généré des réponses très diverses et parfois contradictoires.

Les enseignants reconnaissent qu'il est de leur devoir de présenter l'objet de l'apprentissage sous une forme attrayante qui suscite la curiosité et l'engouement des apprenants. Mais, pour d'autres le rôle de l'enseignant est d'impliquer les apprenants dans le processus d'apprentissage en tant que partenaires actifs.

Pour une catégorie d'enseignants, leur rôle se manifeste à travers les encouragements, l'aide, et l'accompagnement de l'apprenant dans ses différentes tâches. En d'autres termes, l'enseignant doit manifester un intérêt pour leurs productions, et les aider dans leur démarche d'apprentissage. Pour réussir cette opération de motivation, il doit éviter de présenter des thèmes démotivants.

« Good motivation leads not only to perseverance but to heightened concentration or intensity of attention that produces more rapid learning ... »⁴

³ Sylvie Mersch - Van Turenhoudt, Gérer une pédagogie différenciée, De Boeck université, 1994.

⁴ Wardhaugh & Brown, A Survey of Applied Linguistics, Michigan Press University, 1982 p36

L'enseignant ne peut réussir dans sa mission de motivateur que s'il manifeste lui-même un intérêt particulier pour la langue qu'il enseigne. Par conséquent son rôle est celui de guider les apprenants à voir positivement l'apprentissage de la langue cible.

Question : Est-ce que la culture de la langue joue un rôle dans la motivation des apprenants ?

Oui

Non

O	N	Participation
82%	10%	92%

D'après les réponses à cette question on constate que les enseignants les moins expérimentés ne se rendent pas compte de l'importance du rôle de la culture dans l'apprentissage de la langue cible.

Même si les manuels scolaires en tiennent compte, l'aspect culturel et humaniste de la langue est souvent ignoré pendant le processus d'apprentissage. Cet aspect devrait être mis en relief dans le but d'augmenter la motivation chez les apprenants.

Question : Qu'est-ce qui peut motiver ou démotiver l'apprenant ?

Cette question est d'une importance capitale par rapport à l'apprentissage, certains enseignants n'ont pas assez d'information sur les facteurs démotivant ; or les facteurs motivants peuvent être ceux-là mêmes qui démotivent l'apprenant. Selon les réponses obtenues, tous les points de langues, tous les aspects sont capables soit de motiver ou démotiver les apprenants. Les enseignants citent parmi les facteurs démotivants les thèmes qui sans intérêt immédiat pour les apprenants.

La majorité des enseignants pensent que les points linguistiques d'utilité immédiate, qui ne représentent pas de difficultés majeures, sont un facteur très motivant, ils citent le cas des collocations, les idiomes, les expressions se rapportant à des notions et des fonctions. Cependant, et toujours selon l'avis des enseignants, les points de langue qui ne sont pas susceptibles d'être utilisés immédiatement peuvent avoir un effet démotivant qui se prolonge dans le temps.

L'enseignant joue un rôle prépondérant dans la motivation des apprenants, il doit mettre à profit son expérience et ses connaissances de la culture de la langue pour faire de l'apprentissage un loisir. Les enseignants remarquent que si l'enseignant manifeste une attitude que les apprenants jugent démotivante à cause de son manque de compétence ou à cause des relations qu'il entretient avec le groupe, il risque de démobiliser la classe. En effet, beaucoup d'enseignants parmi ceux concernés par le questionnaire pensent que la première source de démotivation est l'enseignant lui-même.

Question : Pensez-vous être responsable des carences que l'on peut relever chez vos apprenants ?

Oui

Non

O		N	Participation
32%	20%	30%	82%

A cette question on a eu droit à trois catégories de réponses :

- a) la première catégorie est celle des enseignants débutants, donc manquant d'expérience, qui ne se sentent pas du tout responsable mais qui, n'arrivent pas à justifier leur position.
- b) La deuxième catégorie est celle des enseignants qui se sentent partiellement responsables des lacunes d'apprentissage chez les apprenants. Ils estiment, par contre, qu'une part de responsabilité incombe à leurs prédécesseurs qui ont eu la charge d'enseigner le groupe en question et que l'autre part relève des circonstances pédagogiques de l'apprentissage.
- c) La troisième catégorie accepte la responsabilité et estime que si au bout d'un temps relativement court aucun progrès n'est enregistré, chez la majorité des apprenants, il y a lieu de revoir la démarche suivie et essayer de faire une évaluation dans le but d'en déterminer les causes.

Cependant les enseignants situent les responsabilités à deux niveaux différents :

Le niveau pédagogique :

_le problème inhérent à la formation initiale des enseignants qui manquent souvent de connaissances théoriques susceptibles de les aider à surmonter certaines difficultés d'ordre didactique.

_L'insuffisance des moyens pédagogiques et les effectifs de classes surchargées.

Le niveau psychologique :

Les enseignants pensent que la responsabilité incombe à l'enseignant qui installe les nouvelles représentations au niveau cognitif et au niveau des images culturelles et sociales de la langue objet de l'apprentissage.

« L'adulte enseigne, l'enfant apprend (...) si bien qu'enseigner, c'est informer, montrer, faire répéter. Apprendre c'est écouter, mémoriser, répéter. Ce schéma ne fonctionne pas de manière satisfaisante »⁵

⁵Wambach. M, L'enseignement/Apprentissage des langues aux adultes, CIAVER, Paris,1999, p38

Alors, on est en droit de se poser la question sur les causes de ce dysfonctionnement. La présente citation sous-entend que la responsabilité est partagée.

Question : Avez-vous des connaissances sur les approches didactiques en usage ?

Oui Non

O	N	Participation
60%	10%	70%

30% des enseignants se sont abstenus de répondre à cette question, ce qui signifie que beaucoup d'entre eux n'ont pas bénéficié de la formation relative à la didactique des langues. Cela s'explique aussi par le fait qu'un certain nombre d'enseignants de français qui ont répondu au questionnaire sont issus de disciplines autres que le français.

Quant aux résultats, on enregistre 10% de réponses négatives, les enseignants concernés admettent ne pas avoir de connaissances appréciables des approches didactiques. Si on additionne ce pourcentage à celui des enseignants qui se sont abstenus de répondre, nous pouvons conclure que l'aspect théorique de l'enseignement des langues n'est pas assez mis en valeur lors de la formation initiale et même pendant la formation continue. Ce qui n'est pas sans incidence sur les résultats des apprenants.

Par ailleurs, les informations pédagogiques que nous avons pu recueillir grâce aux outils méthodologiques sur les connaissances des enseignants en matière de didactique nous confirment que les notions de besoins, de motivation, demeurent pour beaucoup des concepts très vagues.

Question : Avez-vous des préférences pour certains thèmes ?

Oui Non

O	N	Participation
90%	6%	96%

La plupart des enseignants considèrent que la thématique est d'une importance capitale dans le choix des textes. Pour eux, le choix d'un thème n'est jamais fortuit, si le manuel n'offre pas toujours une thématique variée, l'enseignant se trouve dans l'obligation de présenter des textes qui intéresseraient les apprenants à partir d'autres

sources. Les enseignants sont unanimes pour dire que leur choix des thèmes dépend des paramètres suivants :

_Des thèmes qui traitent des problèmes d'actualité et se rapportent à la jeunesse, aux sports et à la culture.

_les thèmes de société

_les thèmes que l'on retrouve dans d'autres disciplines et qui sont intéressants grâce à leur accessibilité.

_Les thèmes qui sont en rapport avec les études, l'avenir des apprenants, leur entourage immédiat, le lycée, etc.

Les enseignants affirment qu'ils évitent les récits à cause de leur thématique peu motivante. Cependant, on constate que les manuels édités à partir de l'année 2005 présentent des thèmes parfois très intéressants, mais qui ne concordent pas toujours avec la réalité quotidienne des apprenants. Les textes dans les manuels scolaires en usage seraient plus attractifs s'ils étaient moins denses; les enseignants citent le cas de certains textes proposés par les manuels d'anglais qui attirent les apprenants par leur simplicité et leur diversité.

Néanmoins, les textes scientifiques sont quasi-inexistants, les enseignants estiment que les textes proposés à la lecture, et que l'on considère à tort comme scientifiques, sont plutôt du type narratif ou descriptif. Ces derniers traitent plutôt de la science, des inventions et des découvertes.

Quant aux thèmes, les enseignants remarquent que l'approche par les compétences, adoptée par les manuels de langues (LVE1 et LVE2) ne fait pas de la thématique une priorité, elle se focalise plutôt sur les « savoir-faire ».

Question : Pensez-vous que les moyens dont vous disposez vous aident à réussir vos cours de langue ?

Oui

Non

O	N	Participation
80%	10%	90%

Les enseignants portent à cœur ce problème de moyens, pour la plupart d'entre eux, les supports pédagogiques sont très limités, voire très souvent inexistants. Ils avancent que même les manuels scolaires ne s'adaptent pas à toutes les situations d'enseignement ; les cours ou projets programmés dépassent parfois le niveau moyen de la classe. Tous ces facteurs réunis affectent d'une façon directe la motivation. Cette situation ne constitue pas un réel handicap, car les enseignants disent qu'ils

compensent ce manque par la création de situations linguistiques authentiques qui comportent des activités telles que :

- _le travail de groupe,
- _les dialogues et situations de débat de courte durée.
- _les jeux de rôle

En revanche, le souhait de tous les enseignants est d'avoir les supports audio visuels, lecticiels et autres moyens modernes qui renforceraient la motivation chez les apprenants.

Question : Pratiquez-vous l'écoute en lecture ? Si oui, quel est votre objectif ?

Oui Non

O	N	Participation
90%	2%	92%

La phase d'écoute se situe d'habitude en amont du projet ou unité didactique, les enseignants sont unanimes à la qualifier de phase indispensable. Cependant, leurs démarches sont parfois différentes, mais ils convergent tous vers l'entraînement de l'apprenant à décoder un message oral.

Ils s'accordent à dire que la priorité est d'abord d'ordre phonétique, ils visent à habituer les apprenants à reconnaître les sons par rapport à leurs graphies. A leurs yeux, la phase d'écoute est une activité qui permet aux apprenants de se familiariser avec le discours oral et s'habituer à la construction du sens à partir de l'écoute. Contrairement à cette catégorie d'enseignants, il y a une autre catégorie en l'occurrence les enseignants qui jouissent d'une expérience bien établie dans l'enseignement des langues et qui avancent que leur objectif est d'abord d'appréhender le sens global de certaines idées secondaires.

Ils ajoutent que la lecture expressive de l'enseignant constitue une aide précieuse pour les apprenants dans leur tâche de construction du sens. Ces enseignants pétris d'expérience estiment que tout se joue au niveau de cette phase ; les apprenants se concentrent pour obtenir le maximum d'information qu'ils pourront utiliser par la suite. Cette phase est l'occasion, disent-ils, pour les apprenants d'émettre des hypothèses de sens qu'ils pourront vérifier lors de la phase de lecture silencieuse.

Question : L'activité d'écoute avant la lecture a-t-elle des avantages ?

Si oui, lesquels ?

Oui Non

O	N	Participation
88%	8%	96%

A cette question, les réponses ont été plutôt brèves du fait que la réponse est partagée avec d'autres questions précédentes. Néanmoins ce sont 80% des enseignants qui affirment avoir comme objectif primordial de donner une première idée sur le texte, c'est-à-dire une préparation psychologique qui visent l'introduction du lexique et de la syntaxe de l'énoncé. Ils citent parmi les avantages de cette activité d'abord la possibilité de voir les différentes réactions par rapport au texte et ensuite la stimulation des apprenants afin qu'ils mobilisent leurs acquis cognitifs.

Question : Considérez-vous que l'écoute et la lecture silencieuse soient des activités ayant des caractéristiques différentes ?

Oui Non

O	N	Participation
80%	10%	90%

Là encore, les enseignants ont répondu majoritairement par l'affirmatif (80%) à cette question pour dire que les deux activités sont complémentaires. Ils estiment que la phase d'écoute n'est pas une perte de temps, au contraire, elle est indispensable et ne dure qu'une dizaine de minutes tout au plus. La lecture silencieuse est une autre activité qui va faire appel à un autre sens, la vue. L'information recueillie sera traitée par le cerveau selon une procédure qui mettra à contribution la mémoire, les prés acquis cognitifs se rapportant à la langue cible de l'apprentissage. L'information passe donc de l'état sonore à l'état visible, c'est à ce moment que s'opère la jonction entre la graphie et la phonétique. Ceci dit, la lecture permettra à l'apprenant de s'attarder sur l'orthographe, et de vérifier le sens par rapport à ce qu'il a entendu.

La lecture silencieuse a l'avantage de permettre à tous les apprenants, et ce quelques soient leurs niveaux, de constater la relation entre les différents éléments de la syntaxe et celle des phrases entre elles. La lecture, de par sa durée, permet également aux apprenants de scruter les structures et leurs fonctions dans le texte. Les enseignants s'accordent à dire que la lecture silencieuse et l'écoute sont deux phases différentes du point de vue de la démarche, mais qui servent la même compétence (la lecture). Si la phase d'écoute est concernée par l'aspect phonétique de l'unité didactique, la phase de lecture vise le repérage de la structure, du lexique, thématique

et de la syntaxe; c'est une activité qui permet à l'apprenant de s'exercer à l'orthographe.

Question : Quelle est selon vous l'utilité des supports sonores lors de la phase d'écoute ?

Oui Non

O	N	Participation
		80%

Même si les supports sonores sont rarement utilisés en classe de langue faute de moyen, 80% des enseignants sont convaincu de leur utilité sur le plan phonétique. Pour une meilleure compréhension, voire une communication efficace ils croient que l'apprenant doit être familiarisé avec des prononciations de voix de natifs de la langue. Certains des enseignants ajoutent que ce genre de support sert la compétence de l'oral et vise à habituer les apprenants aux groupes rythmiques, aux accents, à l'intonation. L'utilité des supports sonores réside dans l'accoutumance de l'oreille à la reconnaissance des différents phonèmes.

Question : Rencontrez- vous des difficultés lors de la phase d'écoute ?

Si oui, lesquelles ?

Oui Non

O	N	Participation
90%	8%	98%

90% des enseignants se plaignent des difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants lors de cette phase, ils justifient ce constat par le niveau des apprenants. En réponse au même type de question, les apprenants reconnaissent qu'ils se heurtent à des difficultés de compréhension et que c'est grâce à l'aide de l'enseignant qu'ils arrivent à reconstruire le sens de l'énoncé.

Compte tenu des difficultés constatées au niveau de la compréhension, il serait judicieux d'aborder cette phase en mettant l'accent sur l'aspect didactique afin de minimiser les problèmes qui entravent la construction du sens (utilisation des moyens et supports pédagogiques : audiovisuel, images, CD...).

Question : Quelle est l'attitude adoptée par les apprenants lors de la phase d'écoute ?

Positive

négative

O	N	Participation
70%	21%	91%

70% des enseignants estiment que l'attitude de leurs apprenants lors de la phase d'écoute est positive, mais l'attitude, disent-ils, varie parfois selon l'intérêt que manifestent les apprenants pour les thèmes présentés. L'attitude ajoutent-ils dépend des paramètres suivants :

- _ Le niveau de l'apprenant
- _ La nature du thème
- _ Le degré d'accessibilité au texte
- _ Le soutien de l'enseignant

« Un élève apprend plus facilement et plus rapidement une attitude si l'enseignant ou l'enseignante prend d'abord le temps, et la peine, de lui démontrer la signification ainsi que les conséquences personnelles »⁶

**Question : Y a-t-il une relation entre l'écoute et la construction du sens ?
Si oui, laquelle ?**

Oui

Non

O	N	Participation
80%	13%	93%

⁶ -Dominique Morissette, Maurice Gungras, Enseigner des attitudes, De Boeck Université, 1994 p 47

80% des enseignants estiment qu'il y a une relation étroite entre l'écoute et la construction du sens, ils comparent cette relation à celle qui existe entre la lecture et la construction du sens. Lors de la première l'apprenant utilise son appareil auditif qui lui assure la perception du discours ; l'information obtenue est ensuite traitée au niveau du cerveau. Ce processus complexe implique différentes facultés et les stratégies individuelles des apprenants. Par conséquent, grâce à ses pré acquis cognitifs de la langue et à des indices se rapportant aux items lexicaux et structuraux que l'apprenant parviendra à décoder le message et construire un sens global dans une première phase.

Question : Y a-t-il usage d'interférences et de transferts de la part de l'apprenant lors de la phase d'écoute ? Si oui, quels sont les aspects concernés ?

Oui

Non

O	N	Participation
80%	14%	94%

Selon 80% des enseignants, il est surtout question de transferts négatifs à ce niveau. Les interférences concernent essentiellement l'aspect lexical de la langue, certains items lexicaux que l'apprenant croie comprendre sont parfois des faux amis et peuvent constituer des biais à la compréhension. Les enseignants situent les interférences au niveau sémantique, la mécompréhension peut concerner une phrase ou un groupe de phrases. Ceci est dû selon des avis recueillis par l'intermédiaire des entretiens à l'aspect culturel de la langue cible

G. Oléron : « dans tous les cas où une activité modifie d'une façon quelconque, par facilitation ou par interférence, celle qui la suit on dit qu'il y a transfert (...)lorsque limitation ou l'apprentissage provoque un amélioration de l'efficience dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a action proactive (...) Si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficience de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive »⁷.(G.Oléron1964,pp115-117)⁸

Il faudra noter, à cet égard, que les transferts négatifs sont d'ordre culturel, tandis que les interférences sémantiques sont généralement dues à des similarités syntaxiques entre LVE1 ET LVE2

⁷La présente définition nous révèle l'importance du phénomène de transfert lors du processus d'apprentissage.

⁸ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005

« Tant que la compétence en langue étrangère n'est pas satisfaisante, elle ne peut que susciter des interférences »⁹

Cependant, la constatation d'interférences et de transferts ne peut être établie en phase d'écoute que si l'enseignant vérifie la compréhension par l'intermédiaire de questions ciblées.

Question : Avez-vous un objectif à travers la lecture silencieuse ?

Si oui, lequel ?

Oui

Non

O	N	Participation
98%		98%

Les enseignants estiment que la lecture est un processus de décodage qui fait appel à, l'emploi des pré-acquis cognitifs et les stratégies personnelles de chaque apprenant. On envisage à travers cette opération de décodage la recherche des informations que renferme le texte.

Au cours de la phase de construction du sens qui nécessite l'emploi des pré-acquis cognitifs et qui ne sont autres que des savoirs sur le fonctionnement de la langue, l'apprenant fait la découverte de nouveaux items lexicaux, des points de langue, et leurs fonctions (des structures ou des fonctions propres à certaines notions).

Les enseignants soutiennent que le but recherché à travers la lecture silencieuse est d'abord la construction du sens, en d'autres termes, développer chez l'apprenant la capacité de comprendre, car la compréhension est à leurs yeux une compétence aussi importante que la compétence de la communication. Quant aux apprenants interviewés, ils pensent que la compréhension facilite la communication ; durant cette phase ils peuvent toujours compter sur l'aide que peut leur apporter l'enseignant pour surmonter les difficultés relatives au vocabulaire.

« L'expérience montre que, dans ce cas, et une fois libéré de ses préjugés, l'étudiant très tôt, après plusieurs lectures, peut comprendre une proportion du sens, même s'il est débutant. Si dès le départ, intervient une explication du professeur, celle-ci bloque l'initiative de l'étudiant qui ne va plus chercher à comprendre, mais attendre qu'on lui explique. Au contraire, lorsqu'on passe plusieurs fois l'enregistrement d'une situation orale ou que l'on demande de lire plusieurs fois l'enregistrement d'une

⁹H Boyer et M. Rivera, Introduction à la didactique, CIE International, 1986

situation orale ou que l'on demande de lire plusieurs fois un texte écrit, avec un temps de lecture réduit, pour éviter le réflexe de traduction, on arrive rapidement à une compréhension collective, faite de l'ensemble des compréhension individuelles »¹⁰. p157

Question : Donnez- vous une lecture modèle ? Si oui, pourquoi ?

Oui Non

O	N	Participation
97%		97%

Les enseignants répondent tous par l'affirmative, la lecture modèle est indispensable, estiment la plupart d'entre eux, car elle présente des avantages sur le plan phonétique. Leur position est justifiée par le fait que chaque texte nouveau comprend des mots nouveaux dont la prononciation peut être compliquée. En lisant les enseignants disent vouloir donner un modèle de prononciation pour les mots qui présente une phonétique inhabituelle tout en mettant l'intonation nécessaire.

La lecture expressive contribue à la construction du sens ; l'accent mis sur telle ou telle syllabe, l'intonation sont des indices qui peuvent guider l'apprenant dans sa recherche d'une information spécifique. D'autre part, dans un questionnaire précédent destiné aux apprenants, ces derniers affirment que l'aide de l'enseignant lors de la lecture silencieuse est très précieuse surtout quand ils rencontrent des difficultés de compréhension.

Question : Demandez-vous à vos apprenants de lire à haute voix ? Si oui, pourquoi ?

Oui Non

O	N	Participation
84%	14%	98%

Selon les réponses obtenues, la lecture à haute voix vise au moins deux objectifs :

_Habituer les apprenants à la lecture et en même temps corriger les erreurs de prononciation, d'accent et d'intonation.

¹⁰Marie Jeanne de Man De Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, (Ed), De Boeck Bruxelles 2000. p157

_Habituer l'oreille de l'apprenant à des phonèmes nouveaux, car prononcer correctement c'est pouvoir reconnaître les différents sons. Ceci est très utile pour la communication, bien percevoir c'est également être capable de comprendre un discours oral.

En majorité, les enseignants s'accordent à dire que la lecture à haute voix est une activité dont l'objectif est la mise en relief des phénomènes phonologiques, qui par des moyens intonatifs, peuvent avoir des répercussions sur le sens.

« Certains phonèmes sont reconnus difficiles à prononcer non seulement par les apprenants étrangers, mais aussi par les natifs »¹¹

Question : Quel est l'objectif le plus important à travers la lecture ?

Oui

Non

Phonétique	Structure	Lexique	Particip -ation
65%	1%	32%	98%

Les réponses des enseignants convergent toutes vers un premier contact avec les points de langues visés par le projet. Après la phonétique et le lexique, c'est les points de langues réparties en notions et structures contenues dans le texte que l'enseignant essaie de mettre en relief. L'exploitation du texte se résume dans l'extraction des structures et expressions nouvelles employées dans des phrases qui serviront aux apprenants de modèles.

¹¹ Danielle Bailly, Didactique de l'anglais, Nathan, Paris, 1997, p 147

Oui

Non

Phonétique	Structure	Lexique	Part
65%	1%	32%	98%

Les réponses des enseignants convergent toutes vers un premier contact avec les points de langues visés par le projet. Après la phonétique et le lexique, c'est les points de langues réparties en notions et structures contenues dans le texte que l'enseignant essaie de mettre en relief. L'exploitation du texte se résume dans l'extraction des structures et expressions nouvelles employées dans des phrases qui serviront aux apprenants de modèles.

Par conséquent, il est inutile de présenter un item nouveau hors contexte, qu'il s'agisse d'une structure, d'une expression ou d'un lexème.

« í on n'introduct un mot nouveau que par l'intermédiaire d'une série de contextes où il figure » (M Bakhtine).

Ce qui signifie que tout item nouveau n'a de sens que dans un contexte, et dans une situation précise. Or, pour les enseignants la thématique n'est pas un objectif en soi, ce sont la structure et la syntaxe qu'elle renferme qui sont primordiales.

Néanmoins, certains des enseignants indiquent qu'il y a un élément essentiel qu'ils visent à travers la lecture et qui n'est autre que l'aspect culturel que renferme le texte. Quoi qu'il en soit, tous les enseignants questionnés ou interviewés s'accordent à dire que leur objectif ultime à travers la lecture est la compréhension d'un énoncé écrit.

« Lire c'est comprendre un message » (Decroly).¹p145

Question : Quelle est selon vous la compétence qui se développe le plus à travers la lecture ?

Oui

Non

O	N	Part
		50%

¹Mareuil, Le Grand, Cruchet, Guide pédagogique, Hachette, 1975, p145

Cette question vient en complément de la précédente, et vu les aspects qu'elles partagent toutes les deux, les enseignants qui ont répondu ne dépassent guère les 50%. Cependant, ce qui ont répondu résumait l'objectif de cette dans l'installation de deux compétences essentielles à ce stade de l'unité didactique. Il s'agit en l'occurrence du développement des compétences lexicales d'abord et syntaxique.

Dans une de nos questions précédentes, nous avons mis l'accent sur l'importance des connaissances théoriques se rapportant à l'enseignement des langues. Le constat qui a été établi explique le pourcentage insuffisant de réponses à la présente question. Pour rappel, l'installation d'une compétence est un processus d'apprentissage qui s'apparente à la théorie mentaliste de Chomsky.

L'approche prônée par la théorie en question vise à travers des activités à acquérir les mécanismes et les systèmes de la langue. A cet égard, les behavioristes considèrent que la compétence est soumise au conditionnement.

« L'acquisition d'une compétence verbale seconde chez l'homme relève du même type de conditionnement que l'acquisition de certains comportements gestuels chez l'animal »¹

En d'autres termes, installer une compétence lexicale ou syntaxique c'est rendre l'apprenant capable de réaliser certains objectifs langagiers ayant trait à la communication.

Question : Évaluez-vous le rendement des techniques et approches en usage dans l'enseignement de LVE1 ?

Si oui, comment ?

Oui

Non

O	N	Part
51%	42%	7%

Cette question nous renvoie indirectement au sujet de la formation, à partir des réponses obtenues on peut déduire, qu'en ce qui concerne l'aspect théorique de l'enseignement des langues, il existe des carences qui ont une incidence négative sur l'apprentissage.

²-Robert Galisson, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1980

58% des enseignants questionnés admettent ne posséder que quelques notions sur les techniques et approches qu'ils mettent quotidiennement en pratique. Tandis que les autres 49% restant, ils sont partagés en deux groupes :

- a) Ceux qui reconnaissent n'avoir aucune idée
- b) ceux qui se sont abstenus de répondre.

Cet état de fait s'explique, comme il à été mentionné auparavant, par l'existence parmi les enseignants de français d'un nombre important issus d'autres spécialités. Ce constat nous permet d'affirmer, sans risque de nous tromper, qu'il existe des enseignants qui ne savent pas ce qu'ils essaient de faire, ni quel est l'objectif qu'ils recherchent.

« Mais, étant donné les conditions et le contenu de la formation actuelle des enseignants du français, ils ne peuvent pas et ne connaissent souvent même pas les caractéristiques acoustico-auditive de leur propre prononciation et celles de leurs élèves (différences qui seules parfois-bien qu'à l'insu du maître expliquent certaines fautes d'orthographe d'élèves »¹

Question : Etes-vous au courant de pratiques et démarches similaires dans l'enseignement de la langue maternelle ?

Oui Non

O	N	Part
		31%

Là également les réponses à notre question se sont faites rares, néanmoins les enseignants qui ont répondu mettent l'accent sur certaines pratiques similaires dans l'enseignement de la langue maternelle, il s'agit de la phase de présentation et d'imprégnation. On note aussi quelques similitudes concernant entre les types d'exercices qui visent la répétition et la consolidation.

Les similarités sont rares, bien au contraire 31% des enseignants jugent les démarches adoptées en cours de langue maternelle comme étant très différentes. Pour des raisons inhérent à l'enseignement de cette matière :

¹1-Hélène Huot, Enseignement du français et linguistique, Armand Collin, paris, 1981

- _ la didactique de la langue maternelle,
- _ les objectifs que se fixe le programme
- _ les besoins des apprenants.

Par conséquent, les chances d'existence de passerelles pédagogiques susceptibles d'accélérer l'enseignement des langues étrangères sont moindres.

Si l'on se réfère aux chiffres obtenus 55% des enseignants qui ont répondu à la question reconnaissent ne pas être au courant des méthodes et des techniques utilisées par leurs collègues enseignants de langue maternelle. On peut considérer que cette lacune didactique (la méconnaissance des démarches adoptées en LM) constitue un handicap pour l'enseignement des langues vivantes. En d'autres termes, l'enseignant n'est pas en mesure de mettre à profit les acquis cognitifs que les apprenants accumulent dans leur langue maternelle.

Question : Disposez-vous de supports pédagogiques pour la phase de compréhension ?

Si oui, lesquels ?

Oui

Non

O	N	Part
20%	75%	95%

75% des enseignants affirment ne disposer d'aucun support pédagogique autre que le manuel scolaire dans leurs établissements. La phase de compréhension première est bien la phase d'écoute qui est décisive pour le reste des sections de l'unité didactique ou projet. Les 20% qui disent que leurs établissements mettent à leur disposition des moyens audio affirment que leur utilisation dépend de la thématique et les objectifs que se fixe l'unité didactique.

« La compréhension lors de la lecture ou de la rédaction d'un texte écrit nécessite plus d'analyse et de contrôle des connaissances linguistiques que les activités courantes en langue orale ».¹

Si le texte étudié présente des difficultés au niveau phonétique, le recours à un moyen sonore est indispensable, disent-ils (CD, cassette sonore).

¹- Marie Jeanne de Man, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Vriendt (Ed), De Boeck Bruxelles 2000.

Des images et des moyens visuels sont également utilisés dans le cas des descriptions de lieux, des portraits, par les enseignants qui jugent utile de le faire.

Cependant le support le plus usité est le texte en raison de sa disponibilité, en effet, les enseignants ont souvent recours à des textes qu'ils ne trouvent pas dans leurs manuels scolaires. Ceci dit, les enseignants reconnaissent à l'unanimité que les supports pédagogiques augmentent sensiblement la motivation des apprenants et créent une ambiance détendue qui sied au cours de langue. Les thèmes et les textes d'actualités qu'ils utilisent suscitent des débats et répondent mieux aux aspirations des apprenants. Pour créer des situations authentiques les enseignants ont recours à diverses sources :

- _ Les revues,
- _ Les articles de journaux,
- _ Les articles scientifiques.

A cet égard, le programme officiel de français (IPN janvier 2004) insiste sur la diversification des supports à travers l'unité didactique (projet).

*« Il est clairement entendu qu'il ne s'agit en aucun cas d'étudier le même support durant toute l'unité didactique (3 à 6 semaines). Il s'agit d'atteindre un objectif final (réalisation d'un projet) grâce à la mise en place d'activités variées, adaptées et motivantes ».*¹

Question : Suivez-vous une démarche quelconque lors de la phase de compréhension ?

Si oui, laquelle ?

Oui

Non

O	N	Part
93%		93%

La réponse à cette question est uniforme, les enseignants appréhendent la phase de compréhension de la même manière, l'apprenant est appelé à analyser la forme linguistique de l'énoncé, sa tâche se présente selon le modèle suivant :

_le sens global

¹IPN1-Programme officiel de français, IPN, Alger, 2004, p 6

- _le sens lexical
- _Le sens syntaxique

« Ainsi, les tâches de compréhension mobilisent le plus souvent et la compréhension et l'expression, cette dernière étant destinée à vérifier le résultat de la précédente. Les tâches intuitionnelles ou métalinguistiques impliquent d'une certaine manière compréhension et/ou production, de même qu'une partie des tâches de compréhension ou de production mobilisent l'activité intuitionnelle et/ou métalinguistique. S'il n'existe pas ou guère de tâches pures, susceptibles de ne solliciter séparément que l'un des trois types d'activité, c'est que ces tâches sont par nature des tâches complexes, mobilisant des activités complexes »¹.p258

Quant à la démarche suivie par les enseignants, et qui est globalement identique, elle se présente comme suit:

- 1- L'écoute : l'objectif est de donner une lecture correcte qui puisse aider l'apprenant à comprendre le texte
- 2- Lecture silencieuse : découverte du sens global, du lexique et de la syntaxe
- 3- Lecture à haute voix : correction phonétique.

A travers cette démarche propre à la phase de compréhension, les enseignants entendent réaliser les objectifs suivants :

- 1- développer le sens de l'écoute, c'est à dire habituer l'oreille de l'apprenant à des sons particuliers qu'il ne rencontre pas en L.M
- 2- Sensibiliser l'apprenant à la notion de contexte
- 3-Développer l'aptitude à la compréhension : prendre en charge la composante du message.

En résumé la technique de compréhension adoptée par l'ensemble des enseignants vise les mêmes objectifs linguistiques: L'écoute, la lecture, la syntaxe et le sens.

« L'élève doit prendre conscience des mécanismes de la langue »²

Question : Les apprenants, mettent- ils à profit leurs acquis cognitifs lors du processus d'apprentissage de la LVE ?

Si oui, lesquels ?

Oui

Non

¹²Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 258

² -Denise Louanchi, Eléments de pédagogie, OPU, Alger, 1990, p 77

O	N	Part
80%	16%	96%

Pour répondre à cette question, les enseignants se sont basés sur l'observation du comportement pédagogique des apprenants et sur l'avis des apprenants. Les enseignants, bien que manquant parfois de la connaissance théorique se rapportant à ce sujet, ils déclarent à 80% que leurs apprenants développent leurs stratégies individuelles et transforment les représentations existantes en acquisitions nouvelles. Dès qu'il s'agit d'une langue seconde, l'acquisition va se construire sur les données déjà existantes de la LM ; autrement dit, l'enseignant doit exploiter leurs connaissances sur un thème donné dans leur langue maternelle, ou sur une structure grammaticale, un item lexical dans une langue voisine (français/ anglais).Ceci démontre que les enseignants sont conscients de la nécessité de mettre à profit les passerelles pédagogiques qui existent entre les langues qui font l'objet d'apprentissage.

« Progressivement la structure cognitive s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises joue un rôle important dans la formation de l'apprenant »¹

¹M.Wambach, Méthodologie des langues en milieu multilingue, Nordic journal of African Studies, Londres, 2004, p 111

1.2.2 Le questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais.

Question : Quelles sont selon vous les approches qui s'adaptent le mieux au cours de français ? D'anglais?

Pourquoi ?

O	N	Participation
40%	/	40%

Commentaire :

Là, le pourcentage des réponses est plus faible puisqu'il ne dépasse guère les 40%. Parmi les réponses obtenues, on enregistre certaines qui sont négatives. On en conclut que les enseignants sont très peu informés sur l'aspect théorique de l'enseignement des langues et les approches appropriées; ce qui n'est pas sans incidence sur les résultats des apprenants en matière d'acquis cognitifs.

Question : Sur quoi insistez-vous dans vos cours :

De français ?

D'anglais?

1- structure 2 -compréhension 3-exercices 4- oral

Pourquoi?

1	2	3	4
56%	70%	54%	20%

Commentaire :

70% des enseignants concentrent leurs efforts sur la compréhension, clé de voûte des acquis langagiers (fonctions et notions) .L'intérêt qu'ils portent à la structure et à l'écrit (exercices) est justifié pour la majorité par l'objectif ultime de l'apprentissage qui est l'examen écrit .Communiquer des idées selon les enseignants, ne peut se faire sans la maîtrise des règles de cette langue.

Question : Les exercices structuraux, vous aident-ils à faire le cours ?

Pourquoi?

O	N	Part
74%	4%	78 %

Commentaire :

Même si les directives pédagogiques ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'approche structurale, la majorité des enseignants reconnaissent à cette approche son efficacité.

Certains pensent que c'est un moyen de consolidation des notions, d'autres estiment que les exercices structuraux servent de repères aux enseignants débutants (ex: la syntaxe).

« Qu'un exercice mobilise la connaissance grammaticale explicite ou implicite ou l'une et l'autre- de façon variable selon l'apprenant-il met en jeu des activités, elles-mêmes conscientes ou inconscientes mais éventuellement explicitables. Certaines tâches réflexives, ou la réflexion ultérieure sur les tâches et les activités mentales qu'elles mettent en branle, permettent d'élucider non seulement la connaissance intériorisée de l'apprenant et son activité métalinguistique mais aussi l'activité cognitive suscitée »¹

Question : Utilisez-vous d'autres types d'exercices?

Si oui, lesquels?

O	N	Part
48%	10%	58%

Commentaire :

La majorité des enseignants ne semblent pas trouver d'autres alternatives aux activités proposées. Ceux qui varient les activités, le font dans la perspective de l'approche fonctions / notions. Les exercices cités sont : la dictée, les jeux, la substitution, la reformulation, guided sentence making (cours d'anglais).

Question : Pensez-vous que les activités proposées dans votre manuel avantagent l'écrit?

Oui Non

Pourquoi ?

O	N	Part
52%	26%	78%

Commentaire :

52% des enseignants pensent que les activités proposées dans le manuel scolaire avantagent l'écrit. Cependant la majorité des enseignants ne donnent pas d'explication,

¹1-Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p255

ils ne voient pas le lien entre l'écrit (exercices) et la démarche fonctionnelle / communicative. Cela révèle encore une fois que certains enseignants ne savent pas ce qu'ils essaient de faire, la connaissance théorique faisant défaut.¹

Question : Quel genre d'interférence relevez-vous le plus souvent ?

1– Phonétique 2- Structurale 3- Lexicale 4- Syntaxique

Pourquoi ?

1	2	3	4
30%	40%	62%	48%

Commentaire :

Les interférences sont plus fréquentes dans les productions des apprenants et touchent particulièrement le lexique et la syntaxe. Cependant, elles sont moins fréquentes sur le plan phonétique étant donné que la démarche préconisée favorise l'écrit.

Question : Les interférences sont plus fréquentes à :

1 – L'oral 2 – L'écrit

1	2	Part
36%	62%	86%

Commentaire :

Cette question rejoint la précédente pour confirmer la prépondérance de l'écrit dans la démarche fonctionnelle – communicative qui a recours aux exercices structuraux dans l'objectif de manipuler les points de langue. L'oral enregistre moins d'interférence linguistique à cause de la pratique orale limitée. Cependant, il faut souligner que la phase orale est déterminante dans l'acquisition d'une deuxième langue. « *Cette phase vise à ce que l'élève, qui entend et lit en même temps, puisse reconnaître l'oral dans l'écrit. Après quoi, il est invité à compléter ou transformer des phrases en choisissant parmi des solutions écrites, en général binaires ; ce procédé oblige l'élève à conceptualiser ainsi les règles graphiques* »².p 128

¹ Bouguerra T, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, O P U ,1991 p 148

²Boyer.H et Rivera.M, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986 p 128

Question : Pensez – vous qu’une bonne maîtrise du français puisse aider l’apprenant pendant l’apprentissage de l’anglais ?

Si oui, pourquoi ?

Oui

Non

O	N	Part
70%	4%	74%

Commentaire :

Les enseignants partent de leurs propres expériences pour dire qu’effectivement une maîtrise du français peut jouer un rôle positif dans l’apprentissage de l’anglais. Les apprenants s’appuient sur le lexique commun, sur la ressemblance de certaines structures et le modèle syntaxique. Ils citent comme exemples : la voix passive, le discours rapporté, la subordination,

Question : Les élèves qui ont des difficultés, sont-ils ceux qui utilisent LVE¹ et LVE² sans distinction ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Commentaire :

Le taux des enseignants n’ayant pas répondu à cette question dépasse les 30%. Certainement parce que la réponse à une question pareille nécessite une connaissance approfondie de la pédagogie à suivre à l’égard des apprenants qui manifestent des carences au niveau des acquis cognitifs. Cependant, la majorité d’entre eux affirment que plus le niveau de l’apprenant est faible, plus les interférences sont nombreuses à l’écrit comme à l’oral.

Question : Trouvez-vous parfois que les notions ou activités enseignées dans LVE¹ jouent le rôle de facilitateur dans l’apprentissage de LVE² ?

Oui

Non

Pourquoi ?

O	N	Part
60%	14%	74%

Commentaire :

La majorité des enseignants, se basant sur leur expérience personnelle en classe, pensent que l’apprentissage de certaines notions est facilité quand l’apprenant fait agir

ses acquis cognitifs et stratégiques de LVE1 en faveur de LVE2 (ou vice-versa). Ils citent à titre d'exemple le conditionnel, le discours rapporté, la voix passive.....

Question : Quelle est la part que vous réservez à la phonétique-phonologie dans vos cours?

O	N	Part
44%	20%	64%

Commentaire :

44% des enseignants reconnaissent qu'ils ne réservent que très peu de temps à la phonétique – phonologie (Certains ne font même pas la différence entre les deux) . L'argument avancé est que l'horaire imparti au cours de langue ne leur permet pas de s'étaler sur le travail oral aux dépens de l'écrit qui reste l'objectif ultime de toute unité didactique.

Question : Quelles sont les attitudes de vos élèves vis à vis de l'apprentissage des langues ?

Positives

Négatives

Pourquoi ?

O	N	P
38%	46%	84%

Commentaire :

Les contradictions sont remarquables entre les réponses des enseignants et celles des apprenants aux mêmes questions concernant la motivation, les attitudes.

Bon nombre d'enseignants de français pensent que les attitudes de leurs élèves vis- à- vis de l'apprentissage du français sont négatives. Ils déclarent que les apprenants sont plutôt intéressés par l'apprentissage de la langue anglaise qui leur paraît moins difficiles.

2. Le questionnaire didactique destiné aux apprenants

Question: Dans l'apprentissage d'une langue, quel est le plus important ?

Lire, parler,
Écrire, comprendre

Lire	Parler	Écrire	Comprendre	Part
31,66%	59%	25%	65,8%	90,83%

Commentaire :

Une lecture rapide des résultats obtenus à cette question nous fait dire que l'objectif ultime des apprenants est de pouvoir comprendre et communiquer. N'est-ce pas là un indice que l'approche communicative est bien perçue par les apprenants ?

Les apprenants disposent de moyens classiques limités. Les moyens didactiques, audio- visuels et autres pourraient améliorer le rendement de l'apprentissage s'ils étaient disponibles.

Question : Pourquoi étudiez- vous le français ?

1 – Vous êtes obligés de le faire

2- Vous êtes convaincus que vous en aurez besoin dans vos études supérieures

1	2	Part
3,33%	85,83%	89,16%

Commentaire :

Contrairement à ce qu'on pourrait croire les apprenants ne sont pas hostiles à l'apprentissage du français, bien au contraire, puisque seulement 3,3% affirment être obligés de le faire. 85,83% ont répondu qu'ils étudiaient le français pour s'en servir plus tard. La motivation est donc très grande parmi les apprenants.

Question : Le français vous aide-t-il à apprendre l'anglais ?

O N

O	N	Part
67,5%	27,5%	95%

Commentaire :

A cette question importante et que nous considérons comme une sous question de la problématique de notre thème, la réponse par oui de 67,5% des apprenants confirme la complémentarité de l'apprentissage du français et de l'anglais sur les plans cognitif et didactique.

Question : Vous arrive- t-il de mettre des mots français à la place de mots anglais ?

O N

O	N	Part
56,66%	36,66%	93,33%

Commentaire:

Cette question relative à l'interférence lexicale a pour but de confirmer les interactions qui ont lieu lors du processus d'apprentissage. Ces transferts sont notés lors des productions orales et écrites. Selon les enseignants, les transferts ont lieu dans les deux sens :

(Français ↔ anglais)

Question : Y a t- il des syllabes qui vous posent problème en prononciation dans les deux langues?

Français - Anglais
O N O N

F		A		P
O	N	O	N	94,16%
47,5	46,66	58,33	35,8	

Commentaire : En phonétique-phonologie, les apprenants n'hésitent pas à avouer qu'ils rencontrent des problèmes phonétiques dans les deux langues .Cela est tout à fait normal, car les cours de manière générale ne prévoient pas suffisamment d'exercices correctifs, ni de transcription phonétique du lexique nouveau.

« Tout professeur de français connaît bien les écueils de notre orthographe, jugée aberrante, archaïque, etc. Et il n'est pas besoin d'être grand linguiste pour noter les distorsions entre phonie et graphie. Ainsi, le phonème /a/, par exemple,

peut être représenté par quatre graphèmes : an (ban), am (ampère), en (lent), em (emporté) »¹.p112

Question: Pouvez-vous exprimer des idées de la même manière dans les deux langues ?

O N

O	N	P
36,66	55,83%	92,50%

Commentaire :

Il apparaît que le niveau de maîtrise des deux langues n'est pas le même. Celui du français accuse une certaine supériorité. C'est à dire que les transferts se font beaucoup plus vers l'anglais. L'apprenant se trouve obligé de faire usage de ces connaissances de LVE1 vers LVE2 principalement

« Les apprenants du premier type considèrent sans doute le transfert comme le recours automatique lorsqu'ils ne disposent pas des moyens morphosyntaxiques nécessaires pour exprimer leur intention de communication dans la L2. Cette situation est naturellement plus fréquentes dans les phases premières de l'apprentissage »². P 642

Question : Où se situe le pourcentage le plus fort de mots difficiles dans les textes que vous étudiez en classe ?

Français Anglais

Français	Anglais	P
48,33	44,16	92,5%

¹Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p 112

²Petit Jean, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris, 1985, P 642

Commentaire : 48,33% des apprenants estiment que le taux des mots difficiles est légèrement plus fort en français qu'en anglais. La difficulté du lexique est sans doute due à la thématique des textes présentés.

Question : les structures grammaticales de français vous- aident-elles à comprendre celles d'anglais ?

O N

O	N	Part
48,33	44,16	92,50

Cette question a pour but de démontrer la complémentarité des deux langues sur les plans linguistique et didactique. 48,33% déclarent qu'effectivement leurs acquis cognitifs de français leur servent de tremplin pour l'apprentissage de l'anglais (structure, lexique, syntaxe).

Question : Pouvez – vous écrire en français?

Une lettre O N

Une description O N

Un récit O N

En anglais?

Une lettre O N une description O N Un récit O N

F		A		Part
O	N	O	N	92, 6%
48, 8	43, 4	43, 1	49, 66	

Commentaire :

Les résultats sont très proches avec un léger avantage pour le français. Les pourcentages enregistrés soulignent les difficultés des apprenants. Malgré le travail de consolidation, et la démarche qui insiste sur les fonctions et les notions, la production écrite sous tous ses aspects demeure une compétence linguistique que l'enseignant trouve difficile à installer.

« Or, rendre son autonomie dès le niveau 1, c'est ne pas se limiter à l'apprentissage du code, bien que cette étape soit nécessaire sous une forme ou sous une autre ; et

*également ne pas se limiter à des exercices, aussi variés soient-ils, de transcription de l'oral ou même de discours indirect, car, à quelques exceptions près, ces exercices ne se situent pas dans une perspective de communication et sont particulièrement artificiels ».*¹

Question : Comprenez – vous les textes qui sont dans votre livre?

Difficilement facilement

Difficilement	Facilement	Sans réponse
45%	10%	45%

10% des apprenants seulement déclarent comprendre les textes facilement. Ce taux révèle non seulement que les textes sont trop ambitieux, mais sont en inadéquation avec le niveau des élèves.

Question : Comprenez – vous ces textes sans l'aide de votre professeur?

Oui..... Non.....

O	N	
21,66	55%	76,66%

Cette question, complémentaire de la précédente, indique que les apprenants se heurtent à des difficultés de compréhension. Le manque de compréhension peut expliquer l'échec, et la démotivation des apprenants. Nous remarquons que les pourcentages enregistrés pour les questions étroitement liées sont proches.

Question : Quels sont les genres de textes que vous aimez dans votre manuel ?

Les contes Les récits
Les poèmes

Contes	Récits	Poème	T. Participation
52,5%	32,5%	10%	95%

¹ Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p130

Commentaire :

Les élèves affichent leurs préférences pour les contes. Ce genre de texte est très rare dans les deux manuels (deux contes seulement dans le manuel de français et quelques-uns dans le manuel d'anglais). En effet, ce genre de texte est en adéquation avec l'âge des apprenants, ce qui explique leur engouement. La thématique des récits les rend peu motivants selon les enseignants. Par contre pour apprécier un poème, l'apprenant doit être en mesure de saisir les nuances du langage.

**Question : Faites-vous usage de stratégies personnelles pendant la lecture ?
Si oui, lesquelles ?**

Oui Non

O	N	Part
70%	17%	87%

Commentaire :

70% des apprenants affirment avoir une démarche individuelle en lecture , cependant l'objectif déclaré serait de repérer les mots clés du texte dans une première étape. Ensuite ils essaient d'en dégager les significations qui se rapportent au texte .Parmi les démarches adoptées, celles qui visent à saisir le sens global du texte :

- _ par le biais de questions
- _ recherche des idées essentielles.

En revanche, en vue d'une meilleure compréhension du texte, la majorité déclarent s'attarder sur la syntaxe pour en extraire le sens à partir des structures accompagnantes. Les stratégies individuelles les plus communes parmi les apprenants sont :

- _ deviner
- _ inférer
- _ Identifier le type de texte
- _ Repérage de structures nouvelles
- _ Repérage d'expressions nouvelles

« Il est certain qu'on ne lit pas de la même façon quand il s'agit de résumer un texte par écrit ou quand il s'agit d'en rapporter le contenu oralement ou encore de

le paraphraser Et cela entraîne, pensons nous, des conséquences sur la compréhension globale »¹.p105

Question : La première lecture donnée par l'enseignant revêt-elle un intérêt particulier pour vous ?

Si oui, lequel ?

Oui Non

O	N	Part
68%	12%	80%

Commentaire :

68% des apprenants reconnaissent l'utilité d'une première lecture, ils partagent en ce sens l'avis de leurs enseignants. Une lecture expressive, disent -il, est bénéfique dans la mesure où elle leur permet d'accéder au sens de certains items grâce à l'intonation de l'enseignant. Les apprenants résument les avantages de cette première lecture comme suit :

_ économiser le temps.

_ éviter les erreurs de prononciation

On constate donc que les premières difficultés que rencontrent les apprenants sont d'ordre phonétique, sachant que ni les manuels ni les enseignants ne s'attardent sur les détails phonétiques de la langue cible. La lecture est donc la seule activité phonétique de l'unité didactique.

Question : Utilisez-vous les mêmes stratégies de lecture qu'en LM ?

Si oui, lesquelles ?

Oui Non

O	N	Part
80%	12%	92%

80% des apprenants affirment qu'il y a des similarités entre les stratégies utilisées en LV et en LM. Ils mettent tous l'accent sur les transferts positifs relatifs aux acquis cognitifs. Les textes proposés en LM posent moins de problème au niveau lexical et syntaxique. Ils soulignent que la stratégie commune est la démarche adoptée en lecture

¹ Marie Jeanne de Man-Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000, p 105

qui se résume dans le repérage des items lexicaux et structuraux rencontrés pour la première fois. Saisir le sens global et les idées secondaires, ensuite procéder à l'exploration, intensive du texte sont les traits de ces stratégies.

Cependant, ils font remarquer que la thématique s'inscrit très souvent en porte à faux à toute démarche commune. D'autre part les didacticiens suggèrent différents types de stratégies, pour Hosenfeld (1977), les apprenants ayant une bonne compétence de lecture recourent aux illustrations, à l'identification des catégories grammaticales des mots ; devinent le sens du mot par le contexte ou utilisent le dictionnaire en dernier ressort.

Quant à K. Goodman (1974) dans son étude du processus de lecture, il suggère l'existence de quatre stratégies fondamentales que l'apprenant utilise :

- _ la prédiction des formes langagières qui vont suivre.
- _ sélectionner et échantillonner le minimum d'information qui correspond à la prédiction.
- _ Confirmation de la prédiction.
- _ Correction au cas où la prédiction s'avère fausse.

La dernière proposition relative aux stratégies de compréhension est celle de D. Ogle, USA (Tsoneva on line pages) et qui est connue sous l'abréviation K.W.L

_What I know	(K)	[ce que je sais]
_What I want to know	(W)	[ce que je veux savoir]
_What I have learned	(L)	[ce que j'ai appris]

Cette stratégie KWL est censée guider l'apprenant dans son processus de construction du sens. Selon d'autres auteurs (reading instructional handbook), il existe trois autres catégories de stratégies pour une lecture réussie :

- _ Les stratégies d'anticipation de sens et qui ont lieu avant la lecture.
- _ les stratégies de construction du sens et qui ont lieu pendant la lecture.
- _ Les stratégies d'expansion et de reconstruction du sens et qui ont lieu après la lecture

L'usage de stratégies a été confirmé par les enseignants aussi bien que par les apprenants.

« La plus importante est la stratégie appelée « guessing/inductive inferencing » que je traduirai par le terme général d'inférence. Elle consiste à utiliser les connaissances linguistiques et conceptuelles que l'on possède pour

*établir des hypothèses explicites sur la forme linguistique, le sens, ou l'intention du locuteur. On peut utiliser les connaissances linguistiques de la langue maternelle ou de la langue étrangère qu'on étudie pour inférer le sens les opérations logiques utilisées pour inférer sont : l'analogie, l'analyse et la synthèse ».*¹

Question : Quel est le pourcentage de mots nouveaux qui feraient obstacle à la compréhension ?

O	N	Part
13%	75%	88%

Commentaire :

75% des apprenants pensent que les mots difficiles ne constituent pas toujours un blocage à l'accès au sens sachant que la lecture n'est pas un processus linéaire. Ceci dit, l'apprenant doit posséder un seuil minimum de bagage lexical qui lui garantirait l'accès au sens global de l'énoncé. A titre d'exemple l'énoncé scientifique a ses propres caractéristiques ; un mot clé de procédé ou de phénomène peut constituer un obstacle ou altérer la compréhension.

Pour éviter tout blocage et en dépit des difficultés du vocabulaire qui peuvent être évaluées jusqu'à 20% de la totalité du vocabulaire du texte, les apprenants réussissent dans leur tâche de construction du sens, grâce à des initiatives personnelles qui se résument comme suit :

- _utiliser le sens des autres mots pour obtenir le sens approximatif d'un mot difficile
- _ignorer un mot dont le sens n'est pas indispensable au sens global
- _établir des associations
- _demander l'aide d'un autre apprenant

Comme stratégies les didacticiens emploient deux termes qui renvoient à deux concepts différents de la lecture : scanning et skimming.

Scanning : lire dans le but de rechercher une information spécifique dans le texte.

Skimming : essayer de saisir le sens global du texte.

Cette question renvoie à celle qui la précède, car pour surmonter les obstacles lexicaux les apprenants usent de stratégies personnelles qui varient selon leurs niveaux

¹Marie Jeanne de Man -Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000, p151

et leurs compétences en lecture. Les questionnaires et les tests ont montré que ce sont les apprenants les plus habitués à la lecture qui développent des stratégies personnelles, on citera quelques éléments se rapportant aux stratégies comme exemples :

- _L'hypothèse, la relecture, le contexte,
- _les synonymes,
- _l'usage d'informations ou de savoirs concernant le sujet de lecture.

Néanmoins, les connaissances lexicales aussi bonnes soient elles ne peuvent à elles seules suffire pour la construction du sens, l'apprenant doit faire appel à ses connaissances orthographiques, syntaxiques et sémantiques pour pouvoir donner un sens à l'énoncé.

Question : Pouvez-vous faire des inférences (deviner le sens) d'items lexicaux ou structuraux à partir de LVE¹ et LVE² ?

Oui Non

O	N	Part
62%	24%	86%

Commentaire :

62% des apprenants estiment être capable de faire des inférences et recourent souvent à ce procédé, ils justifient cette démarche par la fréquence de lexèmes qui ont la même orthographe en LVE1 et en LVE2. Les enseignants confirment cette hypothèse et ajoutent qu'il s'agit de transferts, et que ces derniers se font dans les deux sens.

Ces inférences à partir d'une langue pour servir le sens d'un texte dans une autre langue ne sont en réalité que des transferts d'ordre lexical, structural, phonétique, syntaxique et même culturel. Les apprenants affirment que ces inférences qu'ils opèrent jouent le rôle de facilitateurs dans le processus d'acquisition de la langue cible.

**Question : les thèmes identiques entre LM et LVE¹ et LVE² sont-ils fréquents ?
Si oui, citez-en quelques exemples.**

Oui Non

O	N	Part
65%	25%	90%

Commentaire :

65% des apprenants remarquent que la fréquence des thèmes identiques est particulièrement élevée entre LVE1 et LVE2, cependant la fréquence des thèmes identiques entre LM et les langues vivantes est plutôt moindre. Certains affirment que la ressemblance réside plutôt dans la nature des textes et non dans la thématique des textes proposés à la lecture.

Les types de textes qui sont fréquents :

- _ le texte à portée littéraire
- _ le fait divers
- _ les sujets d'actualité

Les thèmes récurrents en LVE 1, LVE2, et LM se rapportent à :

- _ la pollution, le changement climatique
- _ L'eau, l'avenir de la planète, la démographie.
- _ Les nouvelles technologies, la pauvreté dans le monde, l'alphabétisation

En réalité c'est la thématique qui fait appel à des structures déterminées et un lexique approprié, à titre d'exemple, la thématique à caractère littéraire exige l'usage du discours rapporté que ce soit en LVE1 ou en LVE2. par contre, le récit de fiction et le texte descriptif utilise des thèmes tels que : l'autobiographique, le conte, le texte scientifique. Par conséquent, on constate que c'est la typologie du texte qui détermine la thématique, or la ressemblance à ce niveau est limitée entre LVE1 et LVE2

Question : Reconnaissiez-vous la typologie des textes dans les trois langues ? Si oui, comment ?

Oui Non

O	N	Part
60%	28%	88%

Commentaire :

A cette question qui pour objectif de confirmer la similitude de certaines thématique et de savoir si les apprenants font la distinction entre les outils propres à chaque typologie. Il ressort des réponses obtenues que 60% des apprenants déclarent

reconnaître les caractéristiques de chaque typologie, ils ajoutent même que les traits relatifs à chaque texte sont d'une grande similarité dans les trois langues .Ce constat milite en faveur des transferts positifs au niveau cognitif au moins, de ce point de vue, il y a donc perméabilité entre les langues. L'enseignant doit donc œuvrer à canaliser ces passerelles pédagogiques qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère.

Question : Faites-vous la distinction entre les différents outils linguistiques ?

Oui Non

O	N	Part
70%	26%	86%

Commentaire :

70% des apprenants affirment que la différence au niveau de la syntaxe est remarquable au niveau de LVE¹ et LVE², même si les outils linguistiques tels que les marqueurs de temps, les articulateurs, les qualificatifs, les prépositions ont les mêmes fonctions dans la phrase ; la ressemblance se situe au niveau sémantique. Quant au fonctionnement de la langue, les apprenants remarquent que les disparités sont très significatives à ce niveau en comparaison avec la langue maternelle (arabe).

Les 70% des apprenants avancent qu'il est difficile de reconnaître la typologie des textes à partir de l'écoute, ceux qui sont capable de faire la distinction affirment qu'ils se basent sur le vocabulaire et les mots clés.

Certains disent que les indices de distinction sont nombreux, c'est grâce aux outils linguistiques qu'ils peuvent déterminer la typologie des textes:

_ Temps, adverbes, adjectifs, verbes descriptifs, verbes d'état, etc.

Si l'apprenant est en mesure de faire la distinction entre les différents types de textes, on peut, alors, conclure que les compétences de lecture et de compréhension ont été installées avec succès.

Question : Comprenez-vous les textes de LVE1 et LVE2 avec la même aisance ?

Oui Non

O	N	Part
22%	55%	77%

Commentaire :

L'objectif de cette question est de comparer les compétences de la lecture dans les deux langues étrangères (français/ anglais). Les résultats obtenus paraissent contradictoires par rapport à l'idée très répandue et qui place l'anglais en première position du point de vue facilité. 55% des apprenants admettent qu'ils n'ont pas la même compétence de lecture dans les deux langues.

La capacité de reconstruire un texte est supérieure en français; l'étude d'un texte de français selon ces mêmes apprenants leur demande moins de temps qu'un texte écrit en anglais. Ils justifient cet état de chose par leur bagage lexical qui disent est mieux fournit en français. Parmi les autres arguments avancés, ils affirment que le lexique utilisé dépend généralement de la thématique des textes, or, en anglais, ces derniers ne sont pas toujours à la portée de tous les apprenants. Ce constat nous permet de dire, donc, que l'une des langues a un avantage sur l'autre ; cette situation favorise l'apprentissage d'une langue à partir de l'autre, l'une servira de passerelle pédagogique à l'autre.

Question : Les démarches de lecture sont-elles les mêmes en LVE et en LM?

Oui Non

O	N	Part
7%	75%	82%

Commentaire :

Les apprenants rejoignent l'avis de leurs enseignants selon lequel la lecture des langues étrangères et celle de la langue maternelle n'obéissent pas à la même démarche, ils estiment que pendant la lecture en langue maternelle, l'apprenant n'as pas besoin de mobiliser toutes ses connaissances ni ses stratégies pour construire le sens de l'énoncé. La lecture en langue étrangère, par contre, requiert un effort mental et la mobilisation de tous les acquis cognitifs, y compris ceux ayant été stockés grâce à la langue maternelle. Au cours du processus de lecture, les apprenants disent qu'ils font surtout appel à leur connaissance de l'orthographe, de la relation phonème/graphème et la relation syntaxico-sémantique.

« Connaitre et comprendre, ce n'est pas la même chose, mais sont en rapport étroit ; la compréhension se fonde sur la connaissance et celle-ci ne peut procéder sans une compréhension préalable et implicite » ».¹

Question : Y a-t-il des indices de la phase d'écoute qui vous aident dans votre tâche de construction du sens après une première lecture ?

Si oui, lesquels ?

Oui

Non

O	N	Part
75%	11%	86%

Commentaire :

75% des apprenants ont répondu positivement à cette question, ils admettent que certains indices jouent un rôle déterminant durant leur activité de construction du sens. Ils citent en premier lieu, les mots clés du texte, le thème, surtout si celui-ci a déjà été traité en LVE² ou en langue maternelle, les mots familiers ou communs avec LVE², les expressions et les structures qu'ils arrivent à reconnaître leurs sont d'une grande utilité. Ces derniers leurs permettent de confirmer leurs hypothèses.

Conclusion :

Les réponses obtenues ont permis de faire le lien entre les situations pratiques de l'apprentissage et les hypothèses théoriques telles que présentées par la problématique. Malgré l'intervention des enseignants pour expliciter les questions, bon nombre d'entre elles sans rester sans réponses. Devant pareilles situations, nous avons décidé de renforcer l'opération de recueil d'information par un questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais. L'objectif est de vérifier, d'une part, les informations recueillies, et d'autre part, de connaître l'avis des enseignants sur un certain nombre de questions.

¹1-M.J De Man-De Vriendt, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, de Boeck& Larcier, Bruxelles 2000, p159

CHAPITRE II : Expérimentation

1-Les tests de traduction de textes vers l'arabe

1. La traduction :

Description du corpus :

Les tests touchant aux structures grammaticales et les tests de productions écrites ont concerné les apprenants des classes de 3AS, par contre les tests de traduction ont été réservés aux étudiants de première année de traduction. Le choix de ces deux groupes différents a été motivé par leur niveau très proche.

Le test de traduction propose des textes différents à traduire vers l'arabe (version), et ensuite du français vers l'anglais et inversement, cependant ces textes portent sur la même thématique pour nous permettre d'évaluer les transferts cognitifs et les similarités de stratégies chez les apprenants. Pour réussir dans notre approche analytique par analogie, nous estimons que le choix d'un même thème serait plus avantageux à maints égards, outre l'aspect linguistique, il nous permet également de nous pencher sur les techniques de traduction utilisées par les apprenants et les contraintes liées aux systèmes des langues source et cible.

Les activités de traduction proposent des textes qui ne dépassent pas les vingt lignes, les textes de français et d'anglais objet du test présentent un lexique relativement identique et des aspects cognitifs communs. Les deux textes sont des adaptations conçues par les enseignants pour convenir au niveau des apprenants. Le texte de français « Coupable ou victime » fut également proposé comme étude de texte comportant une série de questions conformes à la démarche de l'approche en usage dans le secondaire « l'approche par compétence ».

Pourquoi l'étude de texte du même texte objet du test de traduction ?

L'étude de texte est un test qui est venu renforcer l'opération d'évaluation, et en même temps confirmer les hypothèses et résultats obtenus à travers le test de traduction. A cet effet un nombre important de points linguistiques fera l'objet d'une évaluation par le biais de tests supplémentaires.

Une attention particulière sera réservée aux productions écrites, car celles-ci sont difficiles à évaluer d'autant plus que les apprenants usent de stratégies personnelles afin de présenter une production avec le minimum de fautes.

Cette batterie de tests sera soutenue également par des exercices de type lacunaire et d'autres de transformation ou de complétion qui nous permettront de savoir si les déviations enregistrées lors des productions écrites et de tests de traduction reviennent avec la même régularité.

Ceci nous permettra aussi de déterminer les causes de ces déviations; il faut noter que ces tests présenteront plus de contraintes que la production écrite où l'apprenant évite les phrases complexes et les tournures qu'il ne maîtrise pas.

Toutefois, ce travail ne prétend pas être exhaustif, mais se fixe comme objectif de faire la lumière sur les contraintes d'ordre lexical et morphosyntaxique que rencontre l'apprenant lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, il n'est pas facile de sérier toutes les fautes et de déterminer leurs causes; les tests porteront essentiellement sur les points de langues, qui à notre avis, jouent un rôle primordial dans la structure morphosyntaxique des langues auxquelles nous nous intéressons dans ce travail (LVE¹ et LVE²).

Les tests proposés ont pour objectif d'évaluer l'emploi des items suivants :

- _les conjonctions de coordination
- _les pronoms : en, y, le, lui, l'...
- _les prépositions et les locutions prépositives.
- _le participe présent et le gérondif.

En dehors de ces items structuraux nous nous attèlerons aussi à établir une description analytique des déviations en rapport avec ces items dans les traductions (thème) et les productions écrites. L'analyse des résultats focalisera également sur les causes des déviations et de la fréquence de leur récurrence.

Les prépositions :

Ce test est motivé par la fréquence des déviations ayant trait à l'emploi des prépositions dans les productions écrites des apprenants, le test comportera un choix de trois prépositions pour compléter la phrase. Ce test sera moins contraignant et permettra à l'apprenant de distinguer certains syntagmes prépositionnels nécessitant une préposition selon les propriétés suivantes : source, destination, lieu.

L'apprenant fera la distinction entre les syntagmes prépositionnels en se basant sur les sémantismes des verbes, ce qui lui permettra également de mettre la préposition qu'il faut. Les réponses fautives seront analysées pour déterminer les causes de l'erreur : confusion, transfert négatif de LVE¹ vers LVE², interférence de la langue maternelle (arabe).

« D'une part, les apprenants dont la L1 possède les éléments en question (par exemple les articles les prépositions et les verbes auxiliaires pour les langues romanes en général, les pronoms sujets et les articles pour le français et l'anglais) les omettent fréquemment en apprenant une seconde langue (comme l'allemand).¹ P 644

La confusion structurale est fréquente dans le discours oral et provient aussi d'un transfert de l'arabe dialectal comme dans l'exemple suivant :

_Nous avons acheté la viande.

A travers les productions écrites, la confusion entre articles et prépositions est fréquente comme c'est le cas dans l'exemple cité, l'item manquant dans cette phrase est l'article partitif « de ».

Le test concernant les prépositions est aussi motivé par la différence d'emploi de celles-ci d'une langue à une autre; leurs valeurs sont différentes en langue arabe et en langue française. Une préposition peut être rendue par deux prépositions en arabe voire parfois plus, l'inverse est également possible. Au niveau de la pratique, ceci se traduit par un usage souvent défaillant des prépositions qui sont un terrain particulièrement favorable aux transferts et aux interférences.

« Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif-ou-interférence-et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage ».²

Ceci dit, si l'on ajoute aux contraintes que l'on vient de mentionner, les écarts entre les trois systèmes prépositionnels des trois langues, en l'occurrence l'arabe, le français et celui de l'anglais, langue que les apprenants étudient en parallèle, il serait difficile voire impossible de rendre compte de toutes les déviances, cela débouchera sur une analyse qui serait multilatérale donc peu fiable.

Enfin, un tableau récapitulatif viendra mettre en évidence les phrases déviantes enregistrées dans les productions écrites et les tests de traductions auxquels seront soumis les apprenants.

Dans une étape ultérieure, on procédera à une analyse par analogie aux tests de nature similaire en anglais pour tenter de vérifier l'ampleur des interférences et des transferts entre LVE¹, LVE² et la LM. Quant au reste des tests que les apprenants

¹Jean Petit, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris, 1985, p 644

²H Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005, p201

auront à subir, nous suivrons globalement la même démarche analytique. Il s'agira d'une production écrite sur le thème de la pollution et des tests (activités) qui auront pour objectif de mesurer la performance des apprenants en LVE² (anglais).

Les tests ont été étalés dans le temps sur huit semaines et ont concerné les mêmes groupes, c'est-à-dire les classes de 3AS de certains établissements du secondaire de Béchar.

1.1 Les tests :

Chaque test sera préalablement décrit de manière à faire ressortir la démarche et les objectifs que nous voulons atteindre. Nous fournirons également une description théorique de la structure ou du point langagier objet du test.

Les tests proposés portent sur le lexique, les structures, et sur la syntaxe de LVE¹ et de LVE².

La démarche suivie :

1-Traduction du texte « Coupable ou victime » du français vers l'arabe

2-Description du texte « pollution » : Traduction anglais/ arabe

3-Tests de français :

-Résultats

-Réponses attendues

- Commentaire

L'analyse des difficultés enregistrées lors du processus d'acquisition se fera par analogie à la LM.

La même démarche d'analyse d'un corpus identique à celui de LVE¹ sera suivie pour LVE².

1.1.1 Les tests d'anglais :

Description du corpus :

Les tests prévus en anglais concerneront les structures suivantes :

_les prépositions

_les articulateurs

_les articles : définis, indéfinis, partitifs,...

_le lexique

_le passé simple (S.past) et la forme progressive (past continuous)

_Les adverbes, les adjectifs...

Nous rappelons que les items structuraux et les points de langue que nous aurons à analyser sont identiques à ceux des tests de français, à cet égard nous relèverons les points communs susceptibles de servir l'apprentissage de LVE¹ et LVE². Au cours de

cette démarche analytique, nous ferons référence aux constatations et résultats obtenus pour les tests de français et de traduction .d'autre part, chaque test sera suivi d'un commentaire qui aura pour objet les résultats, ceci nous permettra de mieux connaître les performances des apprenants dans les structures objet de notre recherche.

Cette démarche comparative nous permettra aussi d'évaluer objectivement les deux processus d'apprentissage (LVE¹ et LVE²).En somme nous entreprendrons de comparer et de déterminer les propriétés des déviations constatées, leur récurrence et éventuellement leurs causes.

Le sujet de la production écrite qui sera proposé en guise de test aura pour thème la pollution ; le texte de français « victime ou coupable » traite du même thème. Ce choix n'est pas fortuit, il est motivé par la recherche de traits communs se rapportant :

- _ Au lexique, à la structure,
- _ À l'aspect cognitif,
- _ Aux contraintes et transferts.

Dans une première étape, nous commencerons par lister le lexique que les apprenants ont utilisé dans leurs productions écrites de français et d'anglais.

Ensuite, nous aborderons l'orthographe des lexèmes communs et les déviations relatives aux aspects linguistiques.

Activité de traduction du français vers l'arabe et l'anglais du texte : « Coupable ou victime »

Caractéristiques du texte :

1- les mots clés :

- _ Détérioration, conséquences graves,
- _ Dégradation, pollué,
- _ Sain,
- _ Oxygène, gaz carbonique

2- type de texte : argumentatif

3- temps : présent de l'indicatif

Le texte « Coupable ou victime » a été conçu pour les apprenants par leur enseignant et nous avons saisi l'occasion pour le soumettre aux apprenants afin de vérifier leurs compétences, non seulement grammaticales, mais également leurs maîtrises des stratégies de traduction qui sont un indice révélateur du degré de maîtrise de la langue cible.

Concernant l'attitude des apprenants vis-à-vis du texte à traduire, la quasi-totalité d'entre eux approuvent l'idée de l'auteur selon laquelle, on ne peut être neutre, on est soit coupable, soit victime. L'enseignant qui a conçu le texte et les différentes activités qui nous ont servi de test s'était fixé deux objectifs principaux :

_La vérification de la compréhension à travers diverses activités.

_La reconstruction du texte par les apprenants avec leurs propres moyens (lexique, structures, syntaxe).

Le deuxième objectif s'apparente à l'approche par les compétences dont le but est d'installer les savoir-faire.

Ce même texte est proposé comme test de compréhension à un autre échantillon d'apprenants (120), l'étude de texte

comporte aussi des questions relatives aux points de langue objets de notre étude et qui jouent un rôle déterminant dans la production langagière orale et écrite. Ce texte aura en commun avec un autre texte en anglais (pollution) une thématique et un vocabulaire, en voici quelques mots pris dans le texte:

Cause, eau, planter, oxygène, aliments, produits chimiques, environnement, pollution, plante. Ce sont des mots clés pour la compréhension du texte, car ils sont relatifs à la thématique des deux textes proposés pour la traduction et l'étude de texte ; ils décrivent la nature, le changement climatique, la pollution, etc.

Notre objectif n'est pas d'évaluer la compétence de traduction ni encore moins les techniques qui la sous-tendent. Ce test nous permettra de comparer les similarités des différentes techniques d'apprentissage y compris celle de la traduction (version/thème) qui s'apparente à la méthode « grammaire et traduction » (grammar translation method) nous nous intéresserons particulièrement aux aspects suivants de la langue :lexique, phrase, syntaxe, items structuraux.

A titre indicatif, les textes« coupable ou victime » (français) et « pollution » (anglais) figurent parmi les textes les plus motivants à cause de leur thématique.

1.2 Le texte :

Coupable ou victime

Tout le monde sait que la pollution a des conséquences graves sur les êtres vivants. Tous les scientifiques s'accordent à dire que cette détérioration de la nature ne produit que des méfaits, ne cause que du mal. Mais, que faut-il faire pour stopper cette dégradation et éviter ses effets néfastes ?

Tout d'abord, par la radio, les journaux et la télévision, on doit sensibiliser les gens et les informer de la gravité du problème pour qu'ils se mobilisent et participent

tous à trouver les solutions adéquates. De plus, on doit s'organiser dans les quartiers, dans les villes, dans les campagnes et ce, pour nettoyer, assainir et préserver un environnement sain. En outre, il faut réglementer et contrôler les éléments qui polluent, qui salissent la terre, la mer et l'air. En effet, on doit maîtriser, surveiller et suivre de près les usines, les centrales nucléaires, les machines, les véhicules, les produits chimiques. Il est à rappeler sans cesse que tout ce que l'on consomme (aliment, eau, air) n'est pas propre, n'est pas sain à cause de ce fléau. Enfin, il est impératif de mieux protéger les forêts et les rivières, et de planter beaucoup d'arbres car ce sont eux qui donnent de l'oxygène aux êtres vivants tout en les débarrassant du gaz carbonique qu'ils rejettent.

En conclusion, il faut bien savoir que ce grand problème concerne tous les habitants de la terre sans exception aucune. Et on doit bien comprendre et admettre que chaque personne est coupable ou victime ou bien les deux à la fois, mais jamais neutre.

a. Le lexique :

Notre intérêt sera porté sur l'emploi du lexique commun, d'une part, et sur le choix des items lexicaux par rapport au contexte. Cela nous permettra de faire une analyse lexico-sémantique et lexico-syntaxique.

Les déviations de cet ordre nous renseigneront sur la manière d'utilisation du dictionnaire et sur l'impact négatif que peut avoir cette opération sur le sens du texte à traduire

b. Les erreurs syntaxiques :

Nous relèverons toutes les erreurs se rapportant aux structures grammaticales respectives de LVE¹ et LVE² qui peuvent avoir une incidence sur la syntaxe ou sur le sens du discours produit. Nous citerons : Le cas de la coordination excessive, Les temps : Les prépositions, les articles, les participes, etc.

Dans le cas de l'analyse des textes soumis à la traduction, nous procéderons selon la démarche suivante :

Nous citerons les exemples de déviations de traduction et nous donnerons la traduction attendue en arabe.

c. Stratégies de traduction de l'apprenant :

En addition aux déviations relatives aux techniques de la traduction notamment la transposition et la recatégorisation (changement de catégorie) qui dépendent du système linguistique de la langue cible, nous nous attarderons sur les causes des déviations.

1.2.1 Traduction du texte vers l'arabe

Résultats de l'analyse :

Compte tenu de leur compétence à l'écrit en langue arabe (LM) qui est appréciable, les apprenants, dans leur majorité, ont réussi à rendre le sens du texte du français à l'arabe de manière acceptable. Au niveau lexical et structural, le texte n'a posé aucun problème à l'apprenant de niveau moyen ; la simplicité n'a pas nécessité l'emploi des techniques de traduction telles que la transposition, l'adaptation ou même la modulation.

Certaines versions ne se sont pas éloignées du modèle du texte de la langue source, par contre d'autres ont évité de calquer la syntaxe du texte original. Cependant, nous constatons que, malgré leur maîtrise de la langue cible (LM), un relâchement au niveau de la syntaxe, la cohésion fait défaut, les phrases sont regroupées en l'absence d'articulateurs (locutions adverbiales et prépositionnelles).

La ponctuation est rare et fautive, car certaines phrases sont trop longues ; quant au mouvement du texte, son organisation et sa cohérence, il n'est autre qu'une copie de la version du texte de la langue source.

« Ceci suppose de la part du traducteur une triple compétence dans la langue et la culture de départ : compétence linguistique, compétence culturelle, et une certaine compétence cognitive dans les domaines référentiels à expliciter »¹p180

1.2.2 La structure :

a. Les temps :

Nous avons remarqué qu'un nombre important d'apprenants ont traduit la phrase contenant la voix passive vers l'arabe par une phrase nominale ne contenant aucun verbe, ce qui est considéré incorrect en arabe. Le texte de la langue source (français) s'apparente au texte de type scientifique descriptif, d'où la récurrence de la voix passive et le présent de l'indicatif.

La thématique du texte « coupable ou victime » figure parmi les textes les plus motivants si l'on se réfère au questionnaire destiné aux apprenants.

b. Les prépositions:

Au niveau de la structure, les prépositions constituent un obstacle à la traduction, les erreurs enregistrées sont telles que parfois le sens est difficile à saisir, cette situation pourrait être expliquée par l'interférence de la langue maternelle et LVE2.

¹-M.J De Man-De Vriendt, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, de Boeck& Larcier, Bruxelles 2000, p180

² -Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 201

c. La syntaxe :

Au niveau de la syntaxe nous remarquons que la traduction vers l'arabe (thème) est marquée par de multiples cas de coordination excessive. Dans les productions écrites et même dans les versions de LVE1 et LVE2, les apprenants ont tendance à recourir trop souvent à la coordination ; cet usage excessif n'est pas toléré en français ou en anglais comme c'est le cas en arabe.

Ceci est confirmé par ce qui est communément connu sous l'appellation de l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive (Lado).

« Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle »²p201

Ces erreurs syntaxiques peuvent aussi être dues à la mauvaise maîtrise des techniques de traduction ; la maîtrise plus ou moins acceptable de la langue maternelle ne suffit pas à elle seule. A cet effet, nous pouvons affirmer que la maîtrise de l'aspect théorique et la langue maternelle ne peuvent garantir une traduction de qualité, une bonne connaissance des langues cibles et de leurs cultures s'avère indispensable.

Exemples de déviations dues à la technique de traduction :

<p>من الواجب علينا ان نحافظ من الواجب الحفاظ</p>	<p>Phrase source Phrase fautive Phrase attendue Technique : transposition Substantivation au lieu de phrase verbale</p>
--	---

Autres remarques : le message est parfois tronqué, voire détourné de son objectif en raison de choix incorrect de catégories grammaticales qui ne donnent pas le même résultat dans la langue cible.

Autres exemples de déviations se rapportant aux catégories et aux techniques inappropriées pour les cas :

Phrase ou item lexical		Nature de la faute
Neutre : ..., mais jamais neutre	لن يكن لا شيء حيادي	Modulation
sans responsabilité (rien)	بدون مسؤولية اعتباره لا شيء	déviance

Certains apprenants ont eu recours à la technique de modulation pour exprimer un sens précis qui dans le texte est la neutralité par un sens large qui est la responsabilité de tout un chacun vis-à-vis du problème de la pollution. Les apprenants, n'ayant pas réussi à trouver l'équivalent, ont utilisé une phrase fautive signifiant « peut être considéré nul ».

Au niveau lexical les apprenants ont fait usage de la transposition comme dans l'expression « on doit sensibiliser », le pronom indéfini « on » a été traduit par le pronom " نحن " équivalent du pronom personnel « nous », ce qui ne donne pas la même signification.

Le terme « sensibiliser » a été traduit par 'نحذر' qui signifie « nous avertissons »

Item lexical	équivalent	Nature de l'erreur
fléau	ظاهرة (phénomène)	
montagne		Inexistant dans le texte
Les éléments	العناصر	
préserver	يحافظ	
Il est à rappeler	يجب التذكير	
Les véhicules	السيارات	
Il est impératif	علينا ان ; من الواجب	

Ce sont quelques exemples de déviances qui démontrent de l'incapacité de l'apprenant à faire usage de deux compétences en même temps, celle relative aux techniques de la traduction et la compétence lexicale.

d. Les cas de transposition :

Français	Arabe
Il est impératif	علينا ان
Il est à rappeler	يجب التذكير
Il faut bien savoir	من المعلوم

A ces déviances, s'ajoutent les cas de « surtraduction » qui se manifestent par l'addition de termes inutiles pour le sens, et qui ne figurent pas dans le texte source. Le mot « montagne »

Toutes les erreurs qu'on a pu recensées s'apparentent aux classes d'erreurs que les enseignants relèvent lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère :

- _ Les erreurs d'ordre lexical
- _ Les erreurs d'ordre syntaxique
- _ Les erreurs d'ordre structural
- _ Les erreurs d'ordre sémantique dues principalement aux représentations et aux transferts négatifs.

L'attachement au texte source de la part des apprenants ne s'est pas fait par souci de fidélité au texte, bien au contraire, il est essentiellement dû à leur incapacité de se libérer du texte source. Cette dépendance vis-à-vis du texte source se manifeste aussi bien au niveau des techniques de la traduction qu'au niveau des différents aspects linguistiques.

« L'énoncé source ne peut être compris que si l'on est en mesure de le reformuler en langue source »¹

En effet, il faut disposer de plusieurs reformulations en langue cible afin de dépasser le stade de la traduction mot à mot. Pouvoir reformuler en langue source suppose d'abord la compréhension de l'énoncé par l'apprenant ou le traducteur, tandis que la reformulation en langue cible relève de la capacité de s'exprimer autrement.

2. Traduction anglais/ français/arabe :

Le texte à traduire :

Pollution

There are various types of pollution for example air, water, and land pollution. Pollution is the release of contaminants into the environment, it affects everything in the world and is everywhere, and it even affects remote places like the Artic. There is nowhere on the planet that is not polluted.

Air pollution is the contamination of air by the discharge of harmful substances. Air pollution harms humans, it causes health problems such as burning

¹ Michel Oustinoff, la traduction, collection que sais ? , Presse universitaire de France, 2003p70

eyes and nose. Moreover, there are also chemicals that cause serious health problems such as cancer, birth defects, brain and nerve damage. Air pollution damages the ozone layer that protects us from the harmful ultraviolet rays of the sun and it also interferes with photosynthesis in such a way that the plants can not make their own food properly. Consequently, the affected plants bear smaller and less nutritious fruit.

Water pollution is the concentration of harmful materials in water affecting its quality. Water pollution kills life in water, thus the food chain is also affected, large organisms feed themselves on smaller ones which are contaminated and eventually humans come into the food chain too. So, People can get hepatitis by eating poisoned seafood. Plants are also affected by water pollution. As people dump chemicals into the water the plants are directly affected. However, the chemicals work as a fertilizer by making the plants grow, this increases their need for more and more oxygen that they used to share with other organisms. As the plants die from lack of water their decomposition consumes more oxygen which is needed by fish and other organisms for their survival. As a result of these drastic changes, the whole ecosystem is unbalanced.

2.1 Remarques sur la traduction (thème) anglais-arabe :

Le texte « pollution » avait pour thème la pollution, et avait de multiples points communs avec le texte « victime ou coupable » au niveau lexical, syntaxique, et même structural. Au niveau lexical, ce sont les mots qui sont suivis de prépositions qui ont été les plus difficiles à traduire, et les mots qui ont la même graphie et la même signification en français.

Exemple :

AN	FR	Graphie
Interfere	interférer	similaire
affect	affecter	«
influence	influencer	«
In addition to	En plus de	Différente

Les exemples inclus dans le tableau sont donnés à titre indicatif, par ailleurs, nous avons enregistré plusieurs équivalents dont les significations s'éloignent toutes du contexte

Locution adverbiale

L'activité de traduction proposée aux apprenants consiste à traduire un texte ayant pour thème la pollution de l'anglais au français dans une première étape, ensuite, ils auront à traduire un texte du français à l'anglais et qui portera sur le même thème. L'objectif à travers cette activité est de rechercher les points communs entre deux processus d'apprentissage, d'une part, celui de la traduction en tant qu'activité et également en tant que discipline, et d'autre part, celui de l'enseignement des langues.

2.1.1 Lexique commun aux deux textes français et anglais :

français	anglais	observations
Causes	Cause (verbe)	prononciation
eau	water	
environnement	environment	graphie
problèmes	problem	prononciation
planter	Plants (nom)	
oxygène	oxygen	prononciation
aliments	food	
Produits chimiques	chemicals	Similarité graphique
Qui polluent l'air	Air pollution	

L'objectif de ce tableau est de montrer qu'il existe des passerelles au niveau lexical qui vont sans doute contribuer à la construction du sens ; l'apprenant va mettre à profit

ses connaissances dans une langue comme dans l'autre pour consolider son apprentissage. A côté de ces items lexicaux communs, il y a aussi un nombre important de mots et d'expression qui rendent des significations similaires dans les deux textes. La perméabilité entre les deux textes est remarquable au niveau des idées, voici quelques exemples de phrases qui supportent l'idée générale dans les textes « Victime ou coupable » et « Pollution » et qui sont identiques par leur sens :

français 1	...concerne tous les habitants de la terre sans exception
Anglais 1	There is nowhere on the planet that is not polluted
2	...des conséquences graves sur les êtres vivants
2	...harms humans
3	Planter des arbres, car ce sont eux qui donnent de l'oxygène aux êtres vivants
3	The plants grow, as they grow they more and more oxygen that used to share with other organisms
4	...n'est pas sain à cause de ce fléau
4	There are also more serious health problems
5	...qui salissent la terre, la mer et l'air
5	...for example air, water and land pollution

Malgré toutes ces ressemblances, les deux textes sont de typologies différentes, le texte de français « victime ou coupable » est plutôt injonctif ; quant au texte d'anglais « pollution », la dominante est descriptive

Analyse descriptive de la traduction du texte « pollution » en français.

Exemples de traduction littérale :

- 1- « Remotes places » a été traduit par « places éloignées » au lieu de contrées lointaines.

2- « serious health problems » : « problèmes sanitaires » au lieu de « problèmes de santé »

3- « burning eyes » : « yeux brûlants »

On constate que la maîtrise des techniques de traduction n'est pas encore acquise, la traduction littérale est un caractère dominant dans le travail rendu par les apprenants. Le passage d'une catégorie à une autre nécessite une maîtrise de la langue cible, le vocabulaire ne peut rendre, à lui seul, le sens recherché.

« La langue n'est pas seulement un ensemble de mots, c'est aussi et surtout une manière de penser, de rêver, d'imaginer, de voir le monde » (D. Wolton)¹

L'apprenant devrait être amené à reconnaître les unités de traduction qui forment la phrase, et qui sont-elles mêmes définies en termes de catégories grammaticales. La connaissance théorique devrait être soutenue par une pratique intensive de l'activité de traduction, qui permettra à l'apprenant de comprendre les mécanismes de fonctionnement de la langue. Entre deux langues voisines telles que le français et l'anglais, on peut recourir à la transposition par le passage d'une catégorie à une autre, dans l'exemple suivant, la recatégorisation consiste à passer d'une subordination à une coordination :

Ex :

a) Elle s'asseyait pour lire.

b) She would sit and read. (and= et)

« Car le mot, malgré la difficulté qu'on a le définir, est une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue » (cours de linguistique générale)²

Parmi les contraintes de traduction enregistrées, celles qui sont d'ordre syntaxique et structurale, exemple :

Langue source: There is nowhere on the earth that is not polluted.

Langue cible: Il n'y a pas aucune place qui n'est pas polluée.

Cette traduction fautive est certainement due à l'incompétence de l'apprenant en langue cible. On remarque, de prime abord, la déviance qui se manifeste à travers la double négation (n'...pas...aucune...); une traduction correcte aurait exigé l'emploi du subjonctif afin de préserver le sens. L'emploi du mot « place » est fautif également,

¹Michel Oustinoff, Op cit

²Idem

il s'agit d'un transfert négatif, car le mot est un faux ami. Ceci dit, le lexique peut être une source de confusion qui constitue un obstacle à la compréhension, voire à la traduction.

Le recours au dictionnaire n'est pas toujours la bonne solution, son usage devrait obéir à des règles dictées par des paramètres contextuels, socioculturels avec une dimension sémiotique. Dans certaines traductions, les apprenants ont eu recours à leurs dictionnaires, mais de manière inefficace.

Exemple :

harm, harmful, le premier est un substantif, il peut également être un verbe selon l'usage, alors que le second est devenu un adjectif grâce à l'ajout du suffixe « ful ».

« Les erreurs morpho-syntaxiques sont-elles du domaine interférentiel ? la réponse est indubitablement positive : il existe des erreurs qui ne peuvent vraiment s'interpréter que comme des interférences, par exemple le placement, chez des francophones abordant l'allemand, de l'adjectif épithète après le substantif. La question qui se pose maintenant est de préciser les conditions extralinguistiques, psychologiques, psycholinguistiques et linguistiques qui déclenchent ou favorisent leur apparition »¹

Dans ce cas, les résultats obtenus vont à l'encontre du sens attendu, ces deux mots ont été traduits par : malfaisant, fait du mal (dictionnaire) au lieu de nuire et de nuisible. L'apprenant a tout simplement sacrifié le sens par le recours au procédé du mot à mot.

¹Petit Jean, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Pollina, Paris, 1985, p642

La pollution est subdivisée en différents types : la pollution atmosphérique, la pollution des eaux et la pollution terrestre.

La pollution est un dégagement de contaminants à l'environnement, elle affecte toute chose et tout endroit dans le monde, même les endroits lointains comme par exemple l'arctique, tout simplement ce phénomène est répandu partout.

La pollution atmosphérique est la contamination de l'air dégagée par les substances nocives. Elle nuit à l'homme en lui causant de l'allergie oculaire et nasale. Elle peut aussi provoquer des maladies graves causées par des produits chimiques comme par exemple le cancer, la déficience congénitale, les maladies respiratoires, les lésions des nerfs.

X La pollution atmosphérique endommage la couche d'ozone qui protège des rayons ultraviolets nuisibles du soleil.

La pollution atmosphérique influence l'interférence des plantes avec durant

2.2 La structure

Les articles :

On constate également des emplois fautifs d'articles, dans de nombreux, il s'agit d'articles partitifs qui donnent l'impression d'être mal maîtrisés par les apprenants. Les erreurs répétées à ce niveau ont été à l'origine d'altérations du sens et d'absences de cohésion sur le plan syntaxique.

Exemples :

- a) Il y a encore des sérieux problèmes de la santé
- b) Il y a d'autres problèmes de la santé sérieux

Nous remarquons dans cette dernière phrase que le manque de maîtrise des articles partitifs a eu une incidence négative sur la syntaxe, en l'occurrence un manque de cohésion syntaxique.

« Un comportement assez généralement considéré comme résultant d'une action interférentielle est celui qui consiste à omettre en L2 certains éléments qui y sont obligatoires alors qu'ils sont absents ou facultatifs en L1 »¹

Les pronoms relatifs :

L'usage des pronoms relatifs ainsi que la notion de subordination sont des structures de base qu'un grand nombre d'apprenants ont du mal à manipuler correctement. La subordination permet à l'apprenant d'exprimer ou de traduire des idées par le truchement de phrases complexes ; dans les phrases fautives, les apprenants n'ont pas l'air de comprendre le rapport entre les différentes propositions. Au cours de l'apprentissage, l'accent devrait être mis sur les différentes fonctions ainsi que sur les statuts des phrases. La complexité de ces phrases réside dans l'interdépendance de leurs propositions, ce qui en traduction exige de l'apprenant une bonne maîtrise non seulement des techniques, mais également des structures grammaticales qui jouent un rôle déterminant dans la syntaxe de la langue cible.

« Aussi la traduction est-elle à bannir tout au moins au niveau 1 : Tant que la compétence en langue étrangère n'est pas satisfaisante, elle ne peut que susciter des interférences. De plus, elle va à l'encontre d'une perception globale des énoncés, en cédant bien souvent à la pratique de la correspondance mot-à-mot »²p87

L'emploi fautif des pronoms relatifs dans les exemples que nous allons donner a eu des incidences négatives sur la cohésion au niveau syntaxique.

¹Petit Jean, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Pollina, Paris, 1985, p643

²Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p 87 ,

L'emploi des phrases simples est une dominante dans les traductions des apprenants, ceci s'explique par une maîtrise insuffisante des structures se rapportant à l'utilisation des pronoms et en particulier les pronoms relatifs :

- 1) il y a des problèmes sérieux de la santé qu'il peut être causé par le chimique.
- 2) Elle a des effets sur tous ce qui est le monde

Les mots soulignés sont à l'origine des déviances, la syntaxe de ce fait se trouve totalement perturbée, tandis que le sens de ces deux phrases est sérieusement compromis. Les fautes concernent plusieurs structures et relève de différents niveaux de la langue.

Les exemples d'erreurs syntaxiques sont nombreuses, certaines sont dues à la méconnaissance des structures grammaticales élémentaires, d'autres relèvent du calque de la syntaxe du texte source.

Exemple de calque de la syntaxe de la langue source (anglais) :

- 1) LS : There is no place on earth that is not polluted
LC: Il n'y a aucune place sur la planète qui n'a pas pollué (traduction fautive)
- 2) LS : It causes health problems such as burning eyes and nose
LC: il provoque des problèmes à la santé comme irritation des yeux
- 3) LS: air pollution also affects plants, it interferes with photosynthesis...
LC: la pollution de l'air affecte aussi les plantes, ...

Nous remarquons que la syntaxe de la langue cible est calquée sur celle de la langue source, dans le premier exemple, l'ordre des mots est reproduit tel quel. Le lexique s'éloigne très peu de celui de la langue source. Les apprenants arrivent, tant bien que mal, à rendre le sens de la phrase source, mais par le biais d'une syntaxe qui s'écarte de la norme de la langue cible.

3. Analyse descriptive de l'activité de traduction : français / anglais

Les techniques de traduction les plus fréquentes dans les versions des apprenants sont d'abord le calque, puis vient la transposition en deuxième position ; la traduction littérale est très fréquente, car elle nécessite moins d'effort et ne requiert que des connaissances moyennes en langue cible.

On entend ici par traduction littérale dans les versions des apprenants une traduction qui est basée sur la catégorisation grammaticale, c'est-à-dire que l'apprenant traduit un

nom par un nom et un adjectif par un adjectif dans la langue cible. Les maladresses sont également très fréquentes, elles sont dues à des intrusions de structures de la langue cible.

«í , de même qu'un enseignant devra peu à peu entraîner ses élèves à supprimer les traces d'interférence de la langue maternelle sur la langue étrangère »¹

Les remarques se rapportant aux techniques de la traduction sont identiques à celles enregistrées lors de l'activité de traduction de la LVE1 vers LM. Quant au niveau de maîtrise de ces deux langues, on peut affirmer qu'il est rapproché. Puisque les textes à traduire portaient sur les mêmes thèmes, les erreurs concernaient les mêmes items structuraux et les mêmes niveaux de langue.

- a) La traduction littérale est prépondérante, et les exemples sont nombreux dans les productions des apprenants.
- b) Les techniques communes telles que la transposition et la modulation sont rares.

Exemple :

_ Tout le monde sait (texte de français, victime ou coupable)

A été traduit en anglais par :

The whole world knows (traduction littérale)

All the people know

Au lieu de: Everyone knows

D'autre part, les erreurs d'ordre syntaxique ou structural sont identiques à celles relevées précédemment dans les activités de traduction anglais-arabe ; elles nous renvoient aux difficultés et carences qui caractérisent le processus d'apprentissage et l'enseignement des langues.

3.1 Déviations syntaxiques:

Français : Mais, que faut-il faire ?

Traduction vers l'anglais : exemples de déviations

- 1) What we have to do stop...
- 2) What we should doing for stop this

Les deux tentatives de traduction souffrent d'un agencement erroné, ceci est symptomatique d'un apprentissage présentant des carences au niveau des connaissances élémentaires : comment poser une question, c'est la syntaxe de la phrase interrogative.

¹ Michel Oustinoff, Op cit, p 50

Dans ce cas la transposition est nécessaire et la phrase serait comme suit :
But, how can we stop...?

On note également des déviations dans les phrases nécessitant l'emploi du subjonctif, notamment après les locutions telles que : afin que, de sorte que, pour que... ; les apprenants usent souvent de locutions équivalentes en anglais, cependant la conjugaison des verbes qui suivent est très souvent erronée.

Les locutions les plus fréquemment employées dans leur traduction sont : so that, in order to, so as to.

Exemples :

- 1) Langue source : ...pour qu'ils se mobilisent et participent
- 2) Langue cible :
 - a) in order that they got mobilized...
 - b) so that they mobilized

La traduction de la phrase serait comme suit :

...so that they mobilize and take part in...

X Nowadays, pollution provoked many problems caused by the life. Concerning such as: climate change, cities drowned in smog, melting of the arctic ice cap.

In fact, there are a few reasons in which can causes the climate change. ~~Environment~~ Smoking and gases.

The first cause is ~~the~~ ^{the} smoking tobacco and provoked ^{some} incendies, change climate.

X In Brief: The climate change the life condition.

French structure

3.2 Déviations structurales

Les pronoms:

En raison de leur diversité et de leur différence d'emploi dans les trois langues LM, LVE1 et LVE2, les pronoms sont des items structuraux qui posent de sérieux problèmes syntaxiques lors des activités de traduction identiques à ceux que l'on relève lors du processus d'apprentissage. On constate aussi une confusion importante entre les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les pronoms possessifs au cours de la traduction LVE¹ vers LVE² et vice-versa.

« í comme on aurait pu le prévoir, par exemple, une analyse contrastive français-anglais (l'accord en genre se faisant en anglais avec le possesseur et non avec le possédé comme en français) ».¹

L'emploi erroné des pronoms s'explique souvent par l'interférence, leur nombre important et leurs fonctions dans la phrase que l'apprenant n'arrive pas à maîtriser. Les exemples suivants illustrent bien ces difficultés :

Phrase initiale en langue source (français) :

« Enfin, il est impératif de mieux protéger les forêts et les rivières, et de planter beaucoup d'arbres car ce sont eux qui donnent de l'oxygène aux êtres vivants... »

Traduction :

1^{er} exemple fautif :

It is necessary to protect the forests and rivers and plant a lot of trees because it gives more the oxygene...

2^{eme} exemple

It is imperative to protect the forests and rivers, to plant many trees because those which give humans oxygene...

3^{eme} exemple:

...,and to plant many trees because it is them who give some oxygene...

Nous remarquons que le pronom personnel "eux" a été traduit de trois manières différentes :

_Dans la première phrase par « it »

¹Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 643

_ Dans la deuxième phrase par « them »

_ Dans la troisième phrase par « those »

Ceci démontre de la confusion qui règne au niveau de l'emploi des pronoms :
« it » est un pronom personnel spécifique aux animaux et objets inanimés
« them » pronom personnel (3^{ème} personne du pluriel O.D)
« those » équivalent du pronom démonstratif « ceux »

Ce qui aggrave la difficulté au niveau des pronoms, c'est la question du genre (gender) et du nombre, ceux-ci déterminent le pronom et limitent son utilisation.

Contrairement au français (LVE¹) et à la LM, les pronoms en anglais sont pour la plupart neutres et n'engendrent aucune déclinaison à quelques exceptions près.

« Les transferts de ce genre sont extrêmement fréquents lorsque le genre est conventionnel et a perdu sa signification naturelle (distinction des sexes). Ils s'effectuent entre éléments sémantiquement équivalents »¹.p 645

Remarque:

L'usage du dictionnaire ne facilite pas la tâche à l'apprenant qui transpose un signe pour un autre sans considération aucune pour le sens.

Ex : Vénéneux pour « poisoned »

_ L'emploi fautif du participe présent : L'apprenant ne fait pas la distinction entre l'adjectif et le participe présent.

_ Les référents tels les pronoms relatifs

_ La subordination des phrases est mal maîtrisée.

_ La coordination est souvent excessive, là où la ponctuation peut suffire

_ Le problème de l'emploi des pronoms personnels, ex : It est traduit par « il », or dans la phrase « it » remplace un nom féminin (problème de genre)

L'accord en nombre n'est pas respecté, ceci est dû au fait qu'en anglais les adjectifs ne s'accordent pas.

_ Au niveau syntaxique, on remarque des phrases trop longues et les articulateurs sont rares.

Ces carences d'ordre structural ont une incidence directe sur la cohésion syntaxique.

Dans de nombreuses copies, la phrase « There is nowhere on earth that is not

¹ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p645

polluted » a été intentionnellement omise en raison de la contrainte du subjonctif en français.

« Damages » a été littéralement traduit par « dommages ». De nombreux cas pareils sont relevés dans les copies des apprenants ; ces derniers ont souvent recours à une traduction littérale, car les techniques telles que la transposition et la modulation nécessitent une bonne maîtrise de la langue cible. La traduction littérale n'a pas épargné la syntaxe, les apprenants ont en majorité copié le modèle syntaxique de la langue source du texte « Pollution ».

_ Omission de l'article : Les plantes sont aussi affectées par pollution (Plants are also affected by water pollution). L'omission de l'article « la » est due à un transfert négatif d'une structure de l'anglais vers le français.

Rappelons que le lexique commun aux deux textes proposés à la traduction a eu pour effet une meilleure compréhension des textes, ce qui a facilité l'opération de la traduction.

Erreurs relatives à la procédure de la traduction :

_ L'incapacité de découper le texte en unité de traduction (UT)

_ Conservation des catégories grammaticales : Ex, Nom, Adjectif

_ L'incapacité de passer de la coordination à la subordination.

La traduction littérale ou calque est souvent maladroite, car une bonne traduction exige de l'apprenant la capacité de reformuler dans la langue source avant de traduire dans la langue cible, cet acte est en lui-même une forme d'expression. Rappelons également que la transposition est une transformation qui s'opère sur le signifiant, tandis que la modulation est une transformation qui s'opère sur le signifié. Voici un exemple de modulation pour préserver le sens de la phrase à traduire ; il s'agit d'un passage d'un signifié à un autre :

- 1) This place had been the scene
- 2) Ce lieu a été le théâtre de

Synthèse :

Nous pouvons affirmer que les contraintes de l'apprenant, qui traduit, sont identiques à celles que nous constatons lors du processus d'apprentissage d'une langue vivante. Les activités de traduction de la LM vers les LVE et vice-versa nous ont permis de constater que les apprenants qui ont réussi à comprendre le texte sont ceux qui ont obtenu les meilleurs scores dans l'activité de traduction.

Les apprenants qui ont rencontré le plus de difficultés sont ceux qui ont été trahis par leur bagage lexical, ce sont ceux aussi qui ont le plus souvent eu recours au dictionnaire. L'usage du dictionnaire devrait être rationalisé afin d'éviter les erreurs de choix des mots ; la terminologie telle que présentée dans le dictionnaire ne peut à elle seule garantir une bonne traduction. Les fautes et erreurs remarquées à travers les traductions des apprenants nous renseignent sur la manière d'utilisation du dictionnaire; ces derniers ne semblent pas réaliser l'importance du contexte dans le choix des mots. Toutefois, on peut affirmer que les traductions des apprenants à partir et vers les trois langues (LM, LVE¹ et LVE²) portent des caractéristiques similaires au niveau de la syntaxe, de la structure et des modalités de traduction.

De manière générale et à l'exception des cas de blocage au niveau de la compréhension (termes nouveaux, expressions idiomatiques...), la version ou traduction des deux langues (français et anglais) vers l'arabe comporte moins de déviations d'ordre structural ou syntaxique. Le processus de traduction et celui d'apprendre une langue étrangère sont certes différents, mais ceci ne signifie pas pour autant qu'ils sont distants; ils partagent tous les deux les mêmes patrimoines linguistique et cognitif, et ils prennent obligatoirement en compte la dimension culturelle. Il faut rappeler que La traduction (thème /version) a longtemps été considérée comme une activité de base dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

DEUXIEME PARTIE : Cadrage conceptuel

CHAPITRE I : Théories et approches en usage en classe de langue

- 1) L'approche communicative
- 2) L'approche fonctionnelle
- 3) Didactique des langues et traductologie
- 4) La didactique du FLE

CHAPITRE II : Situation didactique en classe de langue

- 1) Les didactiques en usage en situation d'enseignement/apprentissage
- 2) La didactique du français
- 3) Le processus d'apprentissage
- 4) Les Caractéristiques des LVE et de la langue arabe

CHAPITRE III : Interférence et communication

- 1-Interférences et grammaire
Stratégies des langues étrangères
- 1) La compétence langagière et discursive
- 2) Compétence et évaluation

Synthèse

CHAPITRE I : **Théories et approches en usage en classe de langue**

_ Introduction

_ L'approche communicative

_ L'approche fonctionnelle

_ Didactique des langues et traductologie

_ La didactique du FLE

Introduction :

L'enseignement du français jouissait d'un statut privilégié jusqu'au milieu des années 1970, ceci est dû aux réalités historiques du pays et à la période postcoloniale. Le français est resté après l'indépendance, langue de communication dans l'administration publique, nombre d'institutions étatiques utilisent cette langue jusqu'à présent pour des raisons de gestion tel le secteur financier. Néanmoins, la maîtrise du français diminue depuis la consécration de l'arabe langue nationale et le lancement du programme d'arabisation tout azimut au milieu des années 1970. D'autre part, une frange importante de la population continue à utiliser le français; comme il existe des titres de journaux en français, et même une chaîne de radio et de télévision d'expression française. En plus de la réapparition d'enseignes et de placards publicitaires ; sont autant d'indices qui confirment une présence importante de cette langue dans le quotidien de la société algérienne.

Cette position linguistique du français au sein de la société ne lui est pas disputée par la présence d'autres langues étrangères qui restent confinées dans les enceintes scolaires.

Au début des années 1990, l'enseignement de l'anglais a gagné du terrain à la faveur des bouleversements politiques survenus en 1990. L'ouverture démocratique a favorisé l'émergence de courants idéologiques hostiles à l'enseignement du français et prêchant l'utilisation de la langue anglaise. Ces changements ont eu pour conséquence l'introduction de l'enseignement de l'anglais à partir de la quatrième année fondamentale en option avec le français qui s'est vu concurrencé pour la première fois depuis l'Indépendance de l'Algérie.

Pour des raisons d'encadrement capable d'assurer efficacement l'enseignement de l'anglais et compte tenu des réalités socioculturelles et historiques favorables à la langue française, l'enseignement de l'anglais perd de son attrait initial malgré sa grande réputation de langue internationale de communication et de technologie. D'ailleurs, une infime minorité d'élèves (1.28%)¹ optent à ce moment-là pour l'apprentissage de l'anglais, ce qui conforte le français en tant que langue étrangère privilégiée au sein de la société algérienne.

Le problème des langues, puisqu'il faut le qualifier ainsi, a été au centre des débats et des tensions politiques. Le champ linguistique fut l'objet de controverses au sein

¹ 1-Ambroise Queffelec, Y-Derradji, V-Debov, D.S.Dekdouk, Y.C.Bencheфра, Le français en Algérie, De Boeck & Larcier, Bruxelles 2002

même des cercles de décision ; les points de vue divergents s'expliquent par les positions idéologiques opposées.

De manière générale on peut dire que la politique linguistique a eu pour effet une perte de vitesse pour le français; bien qu'il domine encore les secteurs scientifique et économique.

la politique linguistique tend à se dessiner clairement après une période de flou, dans ce contexte, le président de la république Abdelaziz Bouteflika a voulu délimiter le champ linguistique en déclarant dans son discours (El watan, 1.8.99) "*L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française*". Mais ce revirement dans la politique linguistique qui signifie pour le français « une résurrection » se heurte au problème pédagogique d'encadrement et de moyens didactiques à brève échéance.

Cependant, La rivalité entre partisans de l'arabisation et les francophones s'estompe et diminue d'ardeur du fait du nombre décroissant de personnes maîtrisant la langue et la culture françaises au sein des institutions étatiques. Au niveau de la praxis langagière, l'interdépendance ou l'inter langue entre l'arabe et le français demeure très complexe.

Les statuts des langues dépendent des politiques linguistiques et des rapports sociaux qui contribuent à la généralisation de ces langues. En France par exemple le français fut imposé dans les écoles primaires publiques par la loi du 20 octobre 1793.

Au Maghreb, l'arabe, le français et l'anglais jouissent de statuts différents avec des références culturelle, sociale, historique, et économique. Néanmoins, une organisation du marché linguistique s'impose, car au Maghreb comme ailleurs, il n'existe pas de pays monolingue.

« *Dans le Maghreb actuel, trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle* ». ¹ L'arabe classique, selon une étude du CNEAP², n'est pas une langue de communication en Algérie, il occupe la quatrième place après l'arabe dialectal, le français et tamazight.

L'arabe et le français sont souvent en situation conflictuelle dans les pays du Maghreb pour des raisons culturelles et historiques. En Algérie et au lendemain de l'indépendance, le français était considéré comme langue utilitaire indispensable au fonctionnement des institutions administratives et scolaires. De ce fait, les disciplines scientifiques et techniques continuaient à utiliser le français comme medium jusqu'à

¹-Louis Jean Calvet, La guerre des langues, Hachette, 2006

² Derradji Yacine, la langue française en Algérie, thèse de doctorat d'état, université de Constantine 2000

1987. La charte nationale de 1976 et l'ordonnance de 1976 donneront la primauté à l'arabe et relègueront le français au statut de langue étrangère. « *L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues,...* ». (Titre III, article 25, ordonnance 16-4-1976).

Cependant, l'arabe est consacré langue officielle du pays (langue du journal officiel, de la radio et télévision, de la culture ...). Ce qui ne manquera pas de susciter des débats idéologiques sur l'identité nationale et des tensions parmi la classe politique et les intellectuels. La loi sur la généralisation de la langue arabe en 1990 réanima le débat sur le statut des langues en présence sur le marché linguistique en Algérie (La Loi du 16.12.1996 visant à réactiver l'arabisation).

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, le français s'est vu concurrencer par l'anglais pour des raisons idéologiques ; ainsi, en 1993 les réformes qui ont touché le système éducatif ont ouvert la voie à l'enseignement de l'anglais en quatrième année fondamentale (2ème cycle). Cette nouveauté n'a pas fait long feu parce qu'elle n'a pas eu de succès auprès des parents.

Représentations:

En psychologie comme en linguistique, le concept de représentation est difficile à définir. La représentation est déterminante au niveau de l'apprentissage, car elle peut être source d'erreurs. « *Une représentation est un pré savoir implicite, une manière à priori de concevoir les choses, une image intérieure d'une réalité vécue* »¹

L'apprenant possède des représentations sur la culture, l'histoire, le mode de vie, les lieux, les symboles de la langue qu'il apprend ex :

_ Préjugé religieux : le français et l'anglais sont des langues de l'occident chrétien.

_ Préjugé historique : le français est la langue du colonisateur

Au niveau des représentations l'arabe, le français et l'anglais appartiennent à des cultures bien distinctes, donc pour l'apprenant leur relation ne peut être que concurrentielle. L'arabe classique qui est une langue écrite passe pour être la langue du sacré, langue du Coran. Lors du processus d'apprentissage, les représentations se manifestent à différents niveaux de la langue, et comme l'apprentissage ne peut se limiter aux compétences, la dimension culturelle qui constitue un élément essentielle

¹Sylvie Mersch- Van Turenhoudt, Une pédagogie différenciée, De Boeck université 1994, p 37

²Bourdieu P, Choses dites. Paris : Editions de Minuit, collection Le sens Commun 1987, p.69

dans la construction du sens (discours oral/écrit) devra être prise en charge par l'enseignant.

« Ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation »².

L'enseignant doit savoir si les apprenants ont eu la chance d'être en confrontation avec une culture différente, séjour à l'étranger, voisins étrangers. Ceci lui permettra d'adapter son enseignement afin de corriger certaines représentations que se font les apprenants.

L'enseignement de deux langues étrangères telles que de français et l'anglais ne peut être que concurrentiel et sujet à des relations d'opposition sachant que les deux langues représentent deux cultures bien distinctes (Niveau représentations). Ne serait-ce que par le rapport qu'elles entretiennent avec la culture nationale (Histoire,...), leur apprentissage ne peut être limité aux compétences linguistiques, car il souffrirait du manque de la dimension culturelle de la langue. La relation langue/ culture n'est plus à démontrer. La construction du sens ne peut être appréhendée uniquement par la compétence linguistique. L'enseignant s'attèlera à remettre en question les idées reçues, il installera des représentations (Constructions) provisoires qui peuvent être remplacées par de nouvelles découvertes bien entendu. Ce processus exige une connaissance approfondie des valeurs culturelles de la langue enseignée de la part de l'enseignant lui-même, en plus du manuel scolaire qui lui servira de base avant la déconstruction de toute représentation initiale.

Les représentations de l'apprenant sur la culture de la langue étrangère sont acquises dans la langue maternelle. (Relation culturelle et historique entre la langue étrangère enseignée et la langue maternelle). Or, les représentations des apprenants de la même classe sont souvent différentes.

Chaque apprenant possède des références sur la culture de la langue étrangère qu'il apprend, même avant le début de l'apprentissage – ce recensement des représentations permettra à l'enseignement de mieux concevoir et organiser son cours qui portera sur les aspects culturels suivants :

Personnages politiques, historiques, Lieux, Symboles, caractères économique et social, traditions, modes de vie....

Bien que concurrencé et ne bénéficiant pas du statut de langue officielle, le français est très présent dans le secteur économique, l'administration et l'enseignement supérieur. L'arabe est le médium de la justice, l'administration locale et l'éducation. Au Maghreb l'arabe classique et le français n'ont pas une fonction de communication. En Algérie sur un échantillon de 161 étudiants, 2 personnes seulement utilisent l'arabe classique quotidiennement contre 52 pour le français *. En Algérie, une frange de la

population utilise le français comme médium, et une variété de français « algérianisé » s'est développée.

'... essentiellement chez les hommes, on observe une algérianisation du français¹

Les fonctions des LVE Au niveau individuel:

- _Fonctions sociales : communiquer, comprendre...
- _Fonctions cognitives : apprendre, suivre des études, se cultiver...
- _Fonctions psychologiques : s'intégrer culturellement, s'exprimer...
- _Fonctions linguistiques : transmettre un savoir, pratiquer la langue

La didactique des langues étrangères en Algérie a connu des bouleversements qui n'ont pas été sans impact sur la pratique didactique du terrain, ceci est attesté par les différentes orientations, directives et instructions pédagogiques émanant des institutions officielles et qui ont marqué le champ pédagogique depuis 1963

Textes officiels et didactique des langues :

Les textes officiels ont exprimé la volonté de l'Algérie indépendante à savoir le recouvrement de sa culture et sa langue sans s'isoler du reste du monde

La politique linguistique s'est construite à la lumière des orientations politiques au cours des premières années de l'indépendance du pays, il en résulta la consécration du français comme langue étrangère au service du savoir et de la technologie. Les objectifs et les modalités d'enseignement du français ont été revus pour concorder avec la politique d'arabisation du système éducatif.

L'instruction du 23/01/1972 a clairement défini les grands axes de l'enseignement du français en objectifs généraux et en objectifs spécifiques. L'instruction citée visait la maîtrise de la langue parlée et écrite dans toute sa correction, les caractères dominants de cet enseignement étaient la compréhension, l'esprit critique, et l'aptitude de l'apprenant à analyser le discours oral et écrit. Sur le plan pédagogique il y eut quelques aménagements à partir de 1974 qui ont donné la priorité à l'enseignement de la langue scientifique et technique par le truchement de textes en rapport avec les programmes des branches scientifiques. Les nouvelles orientations de la didactique des langues ont eu pour effet le recul du texte littéraire qui ne servait plus de support pédagogique comme le voulait la tradition de l'enseignement des langues. Ceci a eu

¹Cecile Canut et Dominique Caubet, comment les langues se mélangent, L'harmattan, Paris 2003.

pour conséquence le remaniement des programmes, les changements ont touché tous les aspects de l'apprentissage : la thématique, la progression de l'unité didactique qui renferme des activités de compréhension, d'expression orale et d'expression écrite. La démarche favorise l'enseignement des formes langagières, des points de langues et des structures dans un contexte fonctionnel. Les activités de manipulation des structures sont utilisées comme moyen de consolidation des acquis langagiers et s'inscrivent dans le cadre de l'approche structuro-behavioriste. Cette démarche marque une nette démarcation par rapport à la méthode traditionnelle. Les cours sont répartis en unités didactiques qui s'organisent autour de trois grands axes caractérisés par leur interdépendance et leur perméabilité :

- compréhension et construction du sens
- activités de manipulation (exercices structuraux)
- production orale et écrite basée sur un model

L'ordonnance de 1976, fruit de la charte nationale qui a donné naissance à l'école fondamentale clarifie les statuts des langues étrangères et leurs fonctions au sein du système éducatif :

« *L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues,..* » (Titre III article 25 ordonnance du 19/04/1976) Le champ linguistique au sein de l'institution éducative commence à changer et les disciplines scientifiques ne sont enseignées en français que dans les classes transitoires, ce qui eut pour effet une perte de vitesse de l'enseignement du français. Didacticiens et parents se rendent compte que les nouvelles orientations ont eu un impact négatif sur l'enseignement des langues.

Les instances politiques ont défini le champ linguistique par rapport à un cadre sociopolitique qui tient en compte les aspirations d'une nation naissante au niveau de l'identité culturelle. Le pays devait non seulement rattraper le retard mais également s'ouvrir sur le reste du monde. Le statut des langues étrangères prit une dimension pragmatique, l'objectif était d'accéder au développement scientifique et technique par le biais des langues étrangères. Néanmoins, dès 1976 l'usage de langue nationale gagnait du terrain dans les différents secteurs aux dépens du français.

Au niveau de la classe, il faut remarquer que les textes spécialisés à caractère scientifique posaient certains problèmes, car les enseignants n'étaient pas préparés pour enseigner des langues étrangères sur objectifs spécifiques, ils étaient entraînés à traiter des textes à caractère littéraire. Avec la généralisation des classes arabisées et l'application de l'arabisation au niveau de l'enseignement fondamentale, les

apprenants avaient de plus en plus de difficultés, le lexique scientifique introduit par les textes s'avérait difficile à retenir, la thématique engendrait peu d'engouement, ce qui n'était pas sans incidence sur la motivation. Tous ces facteurs réunis et la méconnaissance des théories et approches didactiques ont rendu la mission pédagogique de l'enseignant de français difficile.

Les orientations et les programmes de 1981 avaient pour but d'apporter les correctifs nécessaires aux problèmes pédagogiques tels que le décalage de niveau, et d'introduire les principes qui s'inspire des travaux d'André Martinet sur la théorie fonctionnelle et qui mettent l'accent sur les techniques d'expression. Le manuel de première année secondaire de français et les directives pédagogiques de 1981 résument les objectifs d'enseignement du français comme suit :

- la syntaxe
- la sémantique
- la morphologie
- les comportements

Cependant, un changement déterminant dans le champ linguistique eut lieu dans les textes pédagogiques officiels de 1983, il s'agit de la classification du français en tant que langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères enseignées en Algérie. Ainsi, le français inaugure son nouveau statut de « langue étrangère » dont les objectifs et les modalités d'enseignement seront encore une fois redéfinis à la lumière des nouvelles orientations de la politique linguistique, même si les disciplines scientifiques continuent à être enseignées en français dans les classes transitoires et les classes de l'enseignement technique (Tech- math, fabrication mécanique, T.C , G.E)

Dans les années 1980, l'application de l'approche communicative et l'approche fonctionnelle avait pour but d'installer des compétences linguistiques de communication orale et parer aux carences enregistrées sur le plan de la maîtrise du français.

Les programmes de français de 1981 changent de forme et de contenus à la lumière des principes des approches didactiques nouvelles mises en pratique et qui mettent en exergue « le savoir- faire » que l'apprenant doit posséder au terme de son cursus scolaire. Les cours qui étaient initialement organisés en leçons sont désormais appelés « dossier ».

Néanmoins, les grandes lignes des programmes de différents niveaux ont gardé le même profil, on retrouve la même typologie de texte par exemple :

- l'argumentatif, le descriptif, le narratif, l'expositif..

Malgré ces développements, les pédagogues, les didacticiens et les enseignants se posaient toujours des questions telles que :

- Quels sont les «savoir- faire » à mettre en place ?
- quelles sont les compétences à installer ?
- à quelles performances doit-on s'attendre ?

Les réponses à ce type de questions devaient figurer en tête des objectifs spécifiques de la discipline « enseignement du français ».les réponses ne semblaient pas évidentes à cause des changements successifs des approches et des objectifs d'enseignement.

Le fait que ces nouveaux concepts « compétence, savoir-faire » étaient définis par rapport aux besoins extra scolaires rendait la tâche de l'enseignant et celle de l'institution plus compliquées. L'enseignement du français se définissait désormais des visées pragmatiques et culturelles que l'institution éducative devait prendre en charge.

*« Les langues vivantes contribuent à poursuivre des objectifs liés : à la production de sens, à l'utilisation des facultés intellectuelles dans un sens créatif. Les LVE contribuent à la formation méthodologique de l'élève et au développement de ses capacités de traitement cognitif de l'objet d'apprentissage ».*¹

1. L'approche communicative :

L'objectif de l'approche communicative consiste à créer des situations proches de la réalité qui inciteront l'apprenant à s'exprimer librement pour atteindre une autonomie communicative. Pour ce faire, l'enseignement se base sur nombre de moyens et supports didactiques: Documents, images, débats interculturels, Jeux, simulation...

La technique de simulations ou de jeux de rôle favorise la créativité et consolide les connaissances nouvellement acquises. Elle encourage également le travail en paire ou de groupe et nécessite peu de matériel.

1.1 La notion de communication :

La notion de communication fait son apparition en didactique dans les années 1970.Elle est basée essentiellement sur les fonctions du langage de Jakobson. La langue étant un moyen d'expression et de communication, donc sans le langage aucun échange ne pourrait avoir lieu. De là, l'enseignement de la langue devient une nécessité.

1-Danielle Bailly, Didactique de l'anglais, Nathan, Paris, 1997, p109

1.2 L'écoute :

L'écoute de type phonologique consiste pour l'apprenant à percevoir des sons qu'il entend pour la première et l'accentuation qui facilite l'accès au sens. Entre-temps l'enseignant peut aider les apprenants en donnant certaines explications concernant le rapport entre la graphie et la phonie. Par contre, l'écoute de type analytique vise à faire ressortir la morphologie (lexique) et la structure grammaticale l'orientation des apprenants se fait grâce à des questions de repérage.

C'est une stratégie connue sous le nom "inferencing/guessing. » ou l'enseignant n'est pas censé tout expliquer. Cette phase d'écoute est rentabilisée lors de la phase de production orale. Ce genre d'activité est souvent suivi d'une phase d'évaluation collective qui a pour but la reconstruction du modèle, elle permet également le renforcement et la mémorisation des éléments nouveaux.

1.2.1 Les difficultés de la lecture

Le vocabulaire:

La lecture est une étape importante lors du processus d'acquisition d'une langue étrangère. Cependant la lecture en français (LE en Algérie) pourrait profiter à l'apprentissage de l'anglais et vice-versa.

*"Nous pensons au contraire que l'anglais est la langue la plus romane des langues germaniques."*¹

L'existence de mots romans est due à la conquête normande de l'Angleterre; le proportion de mots français en anglais est de 45% à 55% selon David Crystal (1989). En d'autres termes si l'apprenant a eu comme LVE¹ le français et s'il fait preuve d'une compétence linguistique acceptable dans cette langue, le vocabulaire d'origine romane lui, servira de facilitateur dans la construction du sens d'un texte ou d'un discours en anglais. D'autre part, certains items lexicaux peuvent le tromper, notamment les faux-amis. De manière générale, le vocabulaire ne constitue pas un obstacle sérieux à la construction du sens. La difficulté peut être surmontée grâce au contexte.

*"í la proximité linguistique du français et de l'anglais, qui ont en commun un ensemble de mots relativement important d'origine romane »"*²

¹ Marie Jeanne de Man- Vriendt L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

²idem

L'apprenant lecteur procède à la construction du sens en se basant sur sa stratégie personnelle, il peut d'abord déceler un indice pour accéder à notion plus large par ex : le titre, l'auteur, le contexte culturel....

Ce n'est qu'en dernier lieu qu'il est autorisé à se servir du dictionnaire. Ces derniers temps, les enseignants utilisent des moyens didactiques performants, les logiciels ou lecticiels même s'ils ne sont pas encore généralisés. Ce sont des moyens didactiques efficaces pour la motivation de l'apprenant, pour qui ces outils didactiques sont une nouveauté motivante qui lui ouvre d'autres perspectives dans le domaine de l'informatique. Cette façon de faire lui donne de la confiance et une certaine indépendance vis-à-vis de l'enseignant ou des autres apprenants, car il a devant lui les moyens nécessaires à la construction du sens.

1.2.2 Le support visuel : -

Dans les approches audio-lingual, audio-visuelle et SGAV, le support visuel est censé apporter une aide didactique à l'enseignant qui devra choisir l'image support, car les productions orales dépendent de l'interprétation qu'en fera chaque apprenant. Ceci dit, L'expression dépend aussi des capacités linguistiques de chacun des apprenants. Les questions posées pour stimuler les apprenants et enclencher le processus d'échange langagier doivent être limitées à des indices pour permettre la reconstitution du texte par exemple :

Qui? Où? Quand?

Lors de leurs interventions, les apprenants doivent bénéficier du temps et de l'écoute sans être interrompus, si l'un d'entre eux s'écarte de la norme acceptable, l'enseignant sollicitera d'autres apprenants pour corriger les erreurs, ce dernier n'interviendra qu'en cas de nécessité. Cette démarche aura pour conséquence d'encourager l'inter langue, l'autoévaluation et la confiance en soi.

Le lexique ne devra pas être un objectif en soi, car sa mémorisation ne signifie pas son bon emploi.

3. L'approche fonctionnelle:

Concernant le français fonctionnel, il fut au début une acception pour contrecarrer toute interprétation idéologique ou politique. A l'origine, c'était « le français scientifique ou technique » ou encore « langue de spécialité ». Pour L. Porcher le français fonctionnel est « *le nouveau drapeau de la croisade pour le développement de la langue française à l'étranger* »¹.

¹Fève guy, Le français scolaire en Algérie ,OPU , Alger,1985

L'approche fonctionnelle donne des résultats satisfaisants à 'occasion de l'enseignement de la syntaxe, néanmoins elle est inadaptée à l'enseignement des faits de lexique, c'est une approche qui a pour objectif la communication en d'autres termes, elle prévoit les situations auxquelles l'apprenant pourra être confronté et la langue dont il aura besoin.

L'objectif de l'enseignement des L2 n'est plus ce qu'il était traditionnellement, former des connaisseurs des autres civilisations mais des locuteurs, ce qui a eu pour effet l'émergence d'une nouvelle discipline « la didactique des langues étrangères », y compris ses nouvelles approches. Les approches structuro-globales et structuro-situationnelles telles qu'appliquées dans les années 1970 ne favorisent pas l'emploi des autres fonctions de la langue et de ses autres variétés.

3. Didactique des langues et traductologie :

L'approche structuro-globale est une approche qui prend en charge l'enseignement de la structure et en même temps la communication. C'est une approche qui subdivise le processus d'apprentissage de la langue en démarches ou méthodologies :

_une démarche structurale, c'est un enseignement qui met l'accent sur la prononciation.

_une démarche globale qui est à l'image de l'acquisition de la langue maternelle

_une troisième démarche qui est basée à la fois sur les deux démarches précédentes (le structural et le global).

Les notions de structure et de communication sont communes à la traductologie et à l'enseignement/apprentissage des langues, c'est-à-dire à la didactique qui met en avant la compétence de communication.

Les enseignants et les apprenants d'une LE se contentent de la signification des phrases au dépens du sens – C'est-à-dire que leur travail se limite à une action mécanique qui réduirait la portée pragmatique du discours.

"Ici, la didactique des langues et la traductologie donnent une interprétation réductrice du sens des productions langagières" ¹

La traductologie nous intéresse dans la mesure où la traduction (thème – version) a été longtemps adoptée comme activité essentielle de l'approche traditionnelle de l'enseignement des langues. La traduction en tant qu'activité didactique met l'accent sur l'enseignement du lexique et sur la structure qui l'accompagne. Cependant, le

¹ Marie Jeanne de Man- Vriendt L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

terme de traductologie a été créé par le canadien Brian Harris et il a été employé pour la première fois en 1972¹

« ... (Elle) communique un sens, mais dans un but métalinguistique, non pour provoquer une action, mais pour enseigner une langue »²

Les techniques utilisées par la traduction ont pour but d'explicitier le lexique et la structure à travers des activités qui suivent le thème et la version et qui consistent à manipuler les items nouvellement introduits. L'apprenant saisit le sens du vocabulaire à travers les équivalents dans sa langue maternelle, mais la dépendance de ce dernier vis-à-vis de l'enseignant est quasi-totale; toutes les nuances et les subtilités font l'objet d'explication. Quant à la structure, l'apprenant a besoin de comprendre les mécanismes de fonctionnement de la langue cible.....

La traduction (thème –version) n'a pas de visée communicative, elle a plutôt un objectif métalinguistique, elle fonctionne comme un moyen

« Pour observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre »³

De par ces objectifs la méthode de traduction–grammaire (grammar / translation method), est une méthode qui s'appuie sur les systèmes structuraux des langues en contact en l'occurrence la langue maternelle (l'arabe), le français (LVE1) et l'anglais (LVE2), cependant, ces systèmes sont différents et constituent une source de confusion pour l'apprenant. A travers les différentes activités de la traduction en tant que discipline ou lors du processus d'apprentissage, l'apprenant ou le traducteur sont confrontés à des systèmes grammaticaux plutôt déroutant quand il s'agit d'exprimer le genre.

Exemple :

En français : le pronom « il » est valable pour exprimer l'homme, l'animal ou l'objet sans distinction.

En anglais : sur ce cas-là l'anglais est plus précis, il emploie le pronom « it » pour désigner l'animal ou l'objet.

¹ Michel Oustinoff, la traduction, collection que sais-je? , Presse universitaire de France, 2003 p 70 .

² E Lavault, Fonctions de la traduction en didactique des langues, Didier Erudition, Paris, 1985, p9

³ Germaines Forges , Alain Braun ,Didactique des langues , traductologie et communication, Deboeck & Larcier ,Bruxelles,1998

Le problème cité apparaît minime par rapport aux déclinaisons et inflexions induites par l'usage du nombre du genre et par la conjugaison à toutes les personnes et à différents modes (terminaisons des participes passés).

Le vocabulaire : les mots et leurs synonymes sont une autre source de confusion du fait que le lexique du français et de l'anglais n'ont pas toujours la même valeur sémantique. A ce titre Yaguello.M (1988) affirme : « *les mots de langue française constituent une fois de plus un exemple aux contours incertains* » (*catalogue des idées reçues sur la langue, seuil Paris, 1987*)¹

A partir des années 1970, la didactique des langues et la traductologie se sont appuyées sur l'approche communicative qui selon D.Coste pourrait constituer une dérive qui se résume dans l'usage d'énoncés stéréotypés (notions et fonctions). Néanmoins, l'enseignement de la grammaire dans la discipline de la traduction ou dans le cadre de l'enseignement des langues est perçu de manière différente par les enseignants et les apprenants. Pour les uns l'enseignement de la grammaire (morphologie-syntaxe) est un passage obligé pour maîtriser une langue étrangère sur le plan oral ou écrit. Compte tenu des similitudes de certaines structures appartenant au français et à l'anglais, les règles de grammaire font souvent l'objet de transfert positif, l'étudiant en traduction en Algérie se sert de certaines structures de LVE1 pour apprendre LVE2.

Ceci dit, la mémorisation des règles de grammaire demeure un sujet très controversé même dans le domaine de la traductologie ; mais le lexique à lui seul ne peut donner lieu à une communication efficace. La grammaire notionnelle ou grammaire de sens est une technique qui met en rapport les notions et les fonctions avec les structures nécessaires à leurs emplois. Or, l'enseignant a toute latitude de choisir le mode d'acquisition de ces règles qu'il juge approprié pour assurer une certaine cohérence au discours oral. La traductologie use des mêmes procédés que la didactique d'apprentissage de langues secondes, car les contraintes sont similaires.

3.1 Grammaire

1-Germaines Forges, Alain Braun , Didactique des langues , traductologie et communication, Deboeck & Larcier ,Bruxelles,1998

Apprentissages et pratiques grammaticales :

La grammaire a pendant de longues années été enseignée hors situation et de manière mécanique, c'est-à-dire que les activités proposées se limitaient à la transformation, à la substitution, ou l'expansion. On visait à travers des exercices structuraux l'acquisition des systèmes linguistiques et les relations entre les différents éléments.

L'enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère ne peut se passer des règles morphosyntaxiques, De ce fait la grammaire devient inévitable pour un bon usage de la langue. Si Les didacticiens sont unanimes ou presque quant à la nécessité de l'enseignement de la grammaire aux apprenants d'une langue étrangère, ils sont partagés sur les approches didactiques à mettre en œuvre pour l'enseigner. Pour certains didacticiens l'approche suivie en langue maternelle peut être utilisée lors de l'enseignement d'une langue étrangère. Or, cet avis est contredit par d'autres didacticiens qui pensent que la grammaire est incontournable, mais son enseignement devrait se faire selon des procédés différents. Ces deux points de vue n'ont pu être confirmés ou infirmés, car les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues font encore l'objet de recherches même en psycholinguistique.

Certaines didactiques des langues se sont intéressé a l'aspect oral (communicatif) de la langue tandis que d'autres ont misé sur l'aspect écrit, qui prône l'importance de la grammaire dans l'apprentissage (grammaire/traduction) ou encore méthode traditionnelle.

« Une approche pragmatique (au sens banal du terme) de l'enseignement / apprentissage de la grammaire impliquerait alors que l'on s'interroge d'abord sur les activités mises en œuvre dans l'utilisation communicative des langues maternelles et étrangères selon les besoins, les objectifs, les contextes sociolinguistiques et socioculturels et les pratiques communicatives effectives ou envisagées et d'autre part sur les tâches et activités spécifiques de nature à exercer ou entraîner les apprenants à cette fin, sans que celles-ci soient à priori homologues des conditions et des processus d'utilisation de la langue étrangère »¹. p 259

Krashen fait la distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue. Selon lui, L'acquisition est un processus subconscient, c'est-à-dire que l'apprenant qui est

¹ Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 259

exposé à une langue peut l'apprendre sans fournir un effort sensible grâce à l'interaction avec son entourage. Du fait, il se rend compte de ce qui est la norme de la langue et de ce qui ne l'est pas. Par contre, l'apprentissage est un processus qui fait appel aux facultés psycho-cognitif de l'apprenant et exige un effort de mobilisation de ses capacités personnelles (stratégie, capacité de jugement d'attention, de maîtrise de l'expression verbale). Krashen soutient que ces modes d'appropriation de la langue ne sont pas contradictoires – Ces deux modes peuvent se croiser. L'apprenant peut être à l'origine d'une production correcte et efficace sans être capable de justifier sa performance, comme il peut connaître une structure grammaticale sans pouvoir l'utiliser. Selon Krashen l'apprenant devrait se consacrer à la communication et aux interactions verbales de l'oral au détriment des activités de l'écrit.

3.2 Les fonctions métalinguistiques :

Selon R. Jakobson, les fonctions métalinguistiques jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage que ce soit chez l'adulte ou chez l'enfant- C'est-à-dire que cette fonction métalinguistique permet au locuteur de reformuler, de reprendre, de modéliser. Cela ne peut se faire sans une maîtrise du lexique et du code grammatical.

Z.Harris confirme cette thèse en affirmant que *"chaque langue a sa propre métalangue qui permet de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de sa grammaire"* (Z.Harris, 1971.19)¹

Dans la classe de langue étrangère la présence de la grammaire se manifeste à travers le discours de l'enseignant, dans les activités didactiques et dans les manuels scolaires. Cette présence de la grammaire représente la norme langagière, et est soumise au contrôle et à l'évaluation du processus d'apprentissage. La langue étrangère et la langue maternelle auxquelles on fait référence respectivement par apprentissage et acquisition constituent une continuité, C'est-à-dire que l'acquisition est également une forme d'apprentissage. Donc, en classe toute activité même ludique obéit implicitement à la forme qui est la norme grammaticale.

La grammaire a pour but d'étudier la syntaxe et les composantes de la phrase. Cet agencement ou ordre des mots dans la phrase que l'on qualifie de syntaxe est formé d'éléments lexicaux et de structures grammaticales. La grammaire n'est pas stable, car la phrase elle-même est fluctuante, elle est très dépendante du texte qui requiert un certain ordre syntaxique et des structures selon les besoins de l'énoncé. L'importance de la grammaire ne se limite pas au fait que l'apprenant soit capable de produire des phrases correctes, elle intervient pour fournir le sens au même titre que le lexique. Elle

¹ Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005,

soutient le lexique quand il n'est pas précis ou quand il est insuffisant pour véhiculer les informations, tout en assurant la cohésion au niveau de la phrase grâce aux règles syntaxiques.

Même si la grammaire a été reléguée au second plan avec l'avènement de l'approche communicative à partir des années 1970, les cursus scolaires n'occultent pas sa valeur intrinsèque et lui accordent même un espace au niveau de chaque projet à titre de rappel. Les leçons de langues étrangères sont organisées autour du sens, les structures grammaticales qui y sont introduites par les nouveaux programmes sont étroitement liées aux fonctions et aux thèmes proposés. Néanmoins, les attitudes à l'égard de l'enseignement de la grammaire demeurent très diverses et contradictoires, pour Krashen les effets de l'enseignement de la grammaire ne sont pas évidents, voire même fragiles.

«The effects of grammar teaching í .appear to be peripheral and fragileö¹

Il existe différents arguments pour ou contre l'enseignement de la grammaire représentant des courants didactiques différents tels que l'approche fonctionnelle, l'approche structuro-globale, l'approche communicative. Cependant, la théorie de Krashen rejette l'enseignement systématique de la grammaire, ce rejet est motivé par l'idée que l'acquisition des éléments grammaticaux se fait selon un ordre naturel; ce concept tient de la théorie de Chomsky selon laquelle les individus sont prédisposés à l'apprentissage des langues et les principes de la grammaire sont universels. On en conclut que l'acquisition de la L1 et celle de la L2 connaissent le même processus de développement

Les approches modernes favorisent la notion de compétence sur la notion de savoir, connaître une structure ne signifie pas forcément pouvoir en faire usage. Faire preuve de compétence signifie être en mesure de mobiliser les savoirs nécessaires à une situation langagière donnée.

3.2.1 Les différentes approches grammaticales:

1-La méthode de la traduction: version/thème

La méthode de traduction est une méthode traditionnelle qui est basée sur le thème et la version, c'est une approche qui nécessite un enseignant maîtrisant les deux

¹Stephen Krashen, in Scott Thornbury, How to Teach Grammar, Pearson Education Limited, Edinburgh, 1999

langues, la L1 et la L2, parce que la quasi-totalité des explications sont données en langue maternelle. Cette méthode n'est pas conseillée pour les classes multilingues, en outre elle donne aux apprenants l'impression que l'essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'apprendre les règles de grammaire.

2-la grammaire à travers le texte :

La décontextualisation de la grammaire signifie l'usage d'exercices pour la manipulation de structures grammaticales sans se soucier de la valeur de la signification (le sens). La grammaire ne peut avoir de sens pour l'apprenant que si l'analyse se fait à travers un texte. Or, une approche basée sur la grammaire de texte s'avère problématique également à cause de la variété de textes et leur adéquation par rapport au niveau des apprenants.

La grammaire est présente dans tous les types d'énoncé, dans le manuel scolaire, le texte littéraire, la chanson, le journal, etc. Ceci dit, l'adaptation de texte demeure la méthode la plus appropriée pour les enseignants et les apprenants de langue seconde, elle permet d'éviter la complexité syntaxique et lexicale qui démotive l'apprenant. En effet, Les textes authentiques présentent l'avantage de contenir des exemples de langage réel du quotidien relevant de situation de communication réelle.

La relation entre la forme de la structure grammaticale et son mode d'emploi est actualisée par le texte, mais il est parfois difficile de trouver le texte authentique qui renferme la structure recherchée. Le texte authentique a la caractéristique d'être riche en vocabulaire, et se prête à une exploitation sur les deux volets : grammaire et vocabulaire.

3.2.2 La structure :

La structure d'une langue est constituée d'unités diverses (mots verbes, noms, adjectifs, articles) qui sont arrangées en phrases selon un agencement qui obéit aux règles de la grammaire de cette langue. Les unités linguistiques sont réparties dans l'énoncé selon leur fonction. La théorie Behaviouriste considère la structure comme étant un mécanisme ou un automatisme que l'on acquiert grâce à la répétition.

L'enseignement de la structure doit obéir à certaines règles telles que :

- un item grammatical pris à part pour être éliciter doit être recontextualisé immédiatement.
- l'enseignement de la grammaire doit avoir pour objectif la facilitation de la compréhension et de la communication.
- la priorité devra être donnée aux structures grammaticales qui font obstacles à la communication et à la production.

-les structures doivent être enseignées selon le niveau, le besoin, et les pré-acquis de l'apprenant.

Quoiqu'il en soit la grammaire nous permet d'utiliser le langage à des fins de description de notre environnement, comment, quand et où; elle nous facilite l'interaction avec d'autres personnes. Les programmes ayant une orientation grammaticale lui prêtent un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la langue ; les autres approches ne peuvent nier qu'elle est un facteur de cohérence et de cohésion du discours. A cet égard, il faut noter que le discours oral possède sa propre grammaire.

3.2.3 Les activités ou exercices :

Les exercices structuraux sont le cheval de bataille de la méthode structurale et de la théorie behavioriste de l'apprentissage pour laquelle l'apprentissage passe par le conditionnement. L'exercice structural selon D Coste et R.Galissou est :

« Tout exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur le modèle unique (ou pattern) posé au début de l'exercice »¹

En d'autres termes l'objectif des exercices structuraux est d'assurer l'acquisition des règles grammaticales. Galissou ne minimise pas le rôle du lexique puisqu'en sus des exercices de répétition, de substitution, de transformation, il propose des exercices ayant pour but de mémoriser le lexique :

- exercice de fixation formelle
- exercice de fixation sémantique

Dans le premier modèle d'exercice la structure grammaticale ne change pas, dans le deuxième modèle c'est la structure grammaticale qui change en même temps que le vocabulaire.

Les activités ou exercices sont nombreux et variés, ils répondent à des objectifs fixés préalablement par l'enseignant. Ils portent sur l'oral, l'écrit, la syntaxe, la structure, le lexique, l'orthographe.... Ils dépendent également de l'approche didactique en usage (grammaire- traduction, approche communicative, structurale-globale).

¹R. Galissou, D. Coste, Dictionnaire didactique, 1976, p519

Ces activités sont les QCM, les exercices à trous, la définition, la reformulation..., elles sont dépendantes des aspects cognitifs que l'enseignant veut consolider ou tester, le raisonnement, la mémorisation, la compréhension, la compétence à faire usage des fonctions. Il faut noter que les exercices ont souvent des traits communs même s'ils servent une approche didactique différente.

*"Nous avons vu dans les manuels du XVI siècle des exercices peu différents de ceux que nous connaissons."*¹

1) L'exercice à trou:

Très souvent en usage à l'écrit, ce type d'exercice attend de l'apprenant de remplir le vide par un mot, une phrase, un morphème, un syntagme. Ce genre d'exercices sollicite et la mémoire et le raisonnement.

Les exercices à répétition : obéissent parfois à un objectif phonétique, l'enseignant voudrait entraîner l'apprenant à prononcer correctement, à reconnaître un phonème et l'utiliser ultérieurement, il pourrait aussi avoir pour objectif la fixation d'une structure, d'un item lexical. Ce genre d'exercice comporte la difficulté suivante : l'apprenant répète les sons qu'il perçoit, ce qui rend la correction difficile. S'il perçoit de manière fausse, il va reproduire de manière fausse.

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne saurait se passer de la répétition, car l'imitation demeure un moyen efficace d'acquisition de données langagières.

Les exercices à trous : Cette appellation n'est pas d'usage dans les manuels scolaires, ce type d'activité est souvent appelé situation de communication et prend la forme de dialogue à compléter, de titres à adapter, à recomposer, un choix de phrase à terminer, de phrase de texte à réordonner, de récit à compléter. Cependant, l'exercice à trou traditionnel (gap-filling) se limite généralement à un élément structural à la fois, par exemple les pronoms, les articles, un temps, les conjonctions, les verbes, etc... Ce genre d'activité fait ressortir les difficultés que rencontre les apprenants de français L.E dans l'emploi des articles définis et partitifs. La distinction entre ces différents articles n'est pas aussi évidente qu'en anglais où le nombre d'article est réduit (Some et any remplacent l'article partitif).

Il faut noter que les articles définis et partitifs posent parfois problème même aux natifs. Les exercices à trous offre à l'apprenant le choix de l'article ou du mot convenable à partir d'une liste. Quand il s'agit de l'activité lexicale, l'enseignant projette la fixation d'items lexicaux, c'est une manière de renforcer le sens du mot dans la mémoire de l'apprenant. Ce type d'exercice permet plus une réponse, ce qui

¹ Besse.H et R.Prquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005-.

nécessite une justification par l'apprenant quant à son choix. – L'exercice à trou peut servir pendant la phase d'écoute (enregistrement-audio) – La compréhension orale : outre, son objectif phonétique, Ce genre d'exercice peut renforcer la cohérence syntagmatique, et servir de contexte à l'enseignement d'une structure pour que l'apprenant soit en mesure d'en faire usage dans une situation similaire, ex :

Le dialogue, A

B.....

2) La reformulation :

Elle est constituée d'exercices selon des modèles métalinguistiques, la reformulation met en pratique les fonctions et les notions linguistiques; la paraphrase, le discours rapporté, l'argumentation, l'intention...et toute activité se rapportant aux théories l'énonciation et de la pragmatique (l'implicite, le sous-entendus, les maximes discursives)

L'activité de reformulation est pratiquée à travers les exercices de compréhension écrite ou orale, ce sont des activités variées qui offrent à l'apprenant le choix entre deux ou trois reformulations (Q.C.M)

Dans ce type d'exercice, les apprenants doivent déterminer les fonctions d'un énoncé et la deuxième possibilité consiste à présenter les fonctions, avant de demander à l'apprenant de trouver la formulation adéquate.

Ex : 1) Annonce immobilière (fonction : informer).

2) Recette (gâteau) fonction : donner des instructions.

Ce genre d'exercices peut être considéré comme interactif, si l'activité est partagée par un groupe d'apprenant, ou en paire. La solution dans ce cas est le résultat d'une multitude d'interactions. L'apprentissage dans ce cas est essentiellement favorisé par les interactions de la classe et non à l'exercice lui-même. L'enseignant tiendra compte des habitudes d'apprentissage de l'apprenant en langue maternelle, qui ne sera pas motivé par ce genre d'exercices auxquels il n'est pas habitué.

3) Exercices et objectifs :

Les différentes approches se servent d'une multitude d'activités ou exercices répondant à des objectifs différents. Cependant, ces exercices présentent des exemples de phrases qui serviront de modèles et qui aideront l'apprenant à construire le sens d'un énoncé lors de la phase d'écoute/compréhension. Ces phrases sont prises dans leur sens littéral sans considération du contexte qui impose une autre interprétation ou d'autres sens possibles. Autrement dit, les phrases formant ces exercices ne peuvent pas être

appries hors contexte; si non ces activités seraient des exercices de répétition mécanique. Donc, les items lexicaux, les verbes, les prépositions, les lettres, les noms obéissent à une règle contextuelle, et contribuent à l'élaboration du sens de la phrase et de celui de l'énoncé – Les exercices à trous peuvent développer la compétence énonciative s'ils ont pour objet les items lexicaux, par contre s'ils visent la structure grammaticale, la compétence linguistique n'est pas mise en valeur. Certaines structures qui paraissent évidentes lors de l'apprentissage de la langue maternelle ne le sont pas en langue étrangère. Ce qui peut être considéré comme une nuance en L.M, est considéré comme un point linguistique différent en langue étrangère.

Exemple en FLE

Phrase 1 : C'est à prendre ou à laisser

Phrase 2 : C'est un livre à lire

Pour l'apprenant de l'anglais LV2, les phrases équivalentes seront :

Phrase 1: take or leave it

Phrase 2: it is a book to be read arabe : كتاب يجب قراته

Pour l'apprenant il s'agit de structures différentes, car les deux phrases (FLE) nécessitent en anglais et en arabe deux formes différentes.

Pour C.Krashen, l'exercice peut être exécuté en paire ou par groupe pour favoriser l'interaction, c'est-à-dire que la réponse à l'exercice est le fruit de l'interaction entre les différents partenaires du groupe. La communication qui en résulte n'est en fait qu'artificielle, cependant, acquisition de la langue et exécution de l'activité ne doivent pas être confondues, car le processus d'acquisition obéit à d'autres règles que celles de l'activité.

« La classe a pour fonction principale de fournir matière à acquisition » (1981, p101), il est indispensable d'œ développer systématiquement différentes formes de du discours et de l'interaction. Un tel usage de la classe de langue ne peut pas remplacer le travail individuel de chaque élève pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, mais il peut faciliter cet apprentissage en le remplaçant dans un contexte interactionnel d'acquisition ».¹

D'ailleurs, les erreurs que l'enseignant s'efforce à éliminer lors des exercices refont leur apparition lors des productions libres, écrites ou orales. Les exercices proposés devraient être motivants et tenir compte des pré-acquis de l'apprenant dans sa langue maternelle.

¹-Claire Kramsh, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier-CREDIF, France, 1986 p181,

"Et Apprendre pour apprendre n'est pas nécessairement efficace .de technique d'exercices" ¹

3.3 La grammaire au service de l'écrit :

Bien écrire est un art, et l'acte d'écrire doit obéir à des normes de grammaire, d'orthographe, et du discours. L'art de bien écrire a donné naissance à la grammaire, car ce sont les hommes de lettres, les linguistiques, les grammairiens qui ont établi des normes d'écriture. Chaque langue possède une culture grammaticale sans laquelle la communication deviendrait difficile. La grammaire de toute langue se développe à travers une pratique assez longue avant d'être adoptée. De toute évidence, la grammaire fait partie de l'héritage linguistique et culturel. La grammaire traditionnelle avait pour objectif de fournir aux apprenants différents qualificatifs, pour permettre de distinguer les éléments de la syntaxe : adverbe, adjectif, nom, verbe...S'agit-il réellement d'un apprentissage ou d'une description grammaticale des structures diverses ?

Il faut noter que ni la grammaire traditionnelle ni cette tradition grammaticale ne peuvent assurer un apprentissage de la langue étrangère. Les approches modernes qui se distancient de l'usage direct de la grammaire renferment implicitement des structures grammaticales dans leurs activités métalinguistiques.

« Un cours de langue ne peut se réduire à un cours de grammaire ou de linguistique »²

Il est vrai que l'objectif de l'apprenant à travers le processus d'apprentissage n'est pas l'acquisition de la grammaire en tant que telle, mais la langue étrangère cible. Ceci dit, on ne peut pas exclure totalement la grammaire du cours de langue, car les apprenants ont besoin au départ des matériaux de base pour pouvoir procéder à l'agencement des mots qu'ils utilisent lors de la communication. Ils auront besoin d'un lexique de base, des structures qui vont avec, et les expressions qui caractérisent cette langue. La didactique moderne prône l'appui sur la langue maternelle lors de l'enseignement d'une langue secondaire, néanmoins cette démarche se heurte à certaines réalités dès que la langue cible n'est pas de la même typologie que la langue maternelle. En d'autres termes les langues proches telles que le français, l'espagnol, l'anglais peuvent s'appuyer l'une sur l'autre dans de nombreux cas, ce qui n'est pas le

¹- Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, . P147.

² Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p176

cas de l'arabe, langue maternelle des apprenants algériens et dont la relation avec les langues étrangères est inexistante. Donc, les explications que donne l'enseignant du FLE à ses apprenants algériens ne peuvent pas faire référence au savoir pré acquis de leur langue maternelle en l'occurrence, l'arabe.

3.3.1 La grammaire et les méthodes d'apprentissage :

Toute évolution de l'apprentissage d'une langue étrangère dépend largement du mode de son enseignement ainsi que de l'idée que se fait l'apprenant sur le principe de son fonctionnement, d'où la nécessité pour les concepteurs des programmes et des manuels de tenir compte des théories du langage et de celles de l'apprentissage.

C'est à partir de la deuxième moitié du XXème siècle que la didactique des langues va connaître un développement rapide grâce à une meilleure compréhension des principes de fonctionnement linguistique et une description plus concise des systèmes des langues. De nouveaux concepts tels que la motivation, les besoins, les attitudes sont pris en compte pour l'élaboration de programmes, et c'est ainsi que la didactique a commencé à se démarquer de la pédagogie.

La méthode traditionnelle qui était basée sur le thème et la version et sur les exercices structuraux ne répondait plus aux besoins des apprenants, les didacticiens se basant sur les nouveaux acquis de la psychologie moderne mirent en pratique les nouveaux concepts du behaviourisme, du constructivisme, et du fonctionnalisme.

Les toutes dernières approches didactiques telles que l'approche communicative et l'approche par les compétences mettent l'accent sur l'apprenant qu'elles considèrent comme étant le centre de tout apprentissage, contrairement à la méthode grammaire/traduction qui encourageait l'apprentissage des règles décrivant le fonctionnement de la langue, les méthodes centrées sur l'apprenant favorisent l'enseignement de la langue en situations, elles visent à créer des conditions d'appropriation similaires à celles d'une langue maternelle sans mettre l'accent sur les mécanismes de fonctionnement de cette langue.

« Ce qui est difficile, ce n'est pas d'apprendre des langues étrangères mais de les apprendre en classe » (G Kennedy, 1973 p 77)¹

Lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, on constate l'influence de la langue maternelle dans le discours écrit ou oral de l'apprenant en ce sens qu'elle lui sert de modèle. Le dictionnaire de didactique des langues définit le terme grammaire

¹ Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p176

comme étant « *un système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui, permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue* »¹

L'apport de la didactique à l'enseignement du français et des langues insistent et mettent en relief deux compétences très importantes, en l'occurrence la communication et l'écrit comme éléments de base dans l'acquisition des langues. Ces deux éléments s'avèrent indissociables même si en pratique certaines approches tendent à favoriser l'un par rapport à l'autre.

4. La didactique du FLE

La diffusion du français devrait passer par le français fondamental ; selon une étude réalisée par le CREDIF, pour atteindre un objectif concret, l'enseignement devrait être basé sur « la fréquence des mots dans la langue parlée » et « la recherche des mots disponibles les plus utiles. Il ressort de cette étude que le français élémentaire est constitué de 1450 mots répartis en noms, verbes, items grammaticaux, adjectifs.

La grammaire est-elle une nécessité dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Le choix du moment de cet enseignement pose problème, quelle approche doit-on utiliser ? La didactique de l'enseignement du FLE repose sur des éléments essentiels tels que la communication et l'écrit. Selon D H Hymes inventeur de la "compétence de communication", l'interaction communicative est la matrice fondamentale du langage à l'école.

Toutefois, l'écrit a une dimension transdisciplinaire dès qu'il s'agit de l'enseignement du français langue maternelle. On distingue deux tendances de didactique du français celle du FLE et celle du français langue maternelle, nonobstant, le problème de l'écrit ne peut pas être seulement didactique, il peut avoir des référents d'ordre psychologique voire même sociologique.

La démarcation entre la didactique et la pédagogie a fait l'objet de controverses, la didactique est considérée comme "une discipline en émergence". Le didacticien s'attelle à trouver les solutions didactiques aux problèmes des savoirs d'une discipline donnée. C'est-à-dire il lui revient de trouver l'approche appropriée à un contenu enseignable.

La didactique englobe l'élaboration des savoirs et s'intéresse également aux moyens; matériaux, problèmes, méthodes, approches, concepts qui interviennent dans l'élaboration didactique de ces savoirs.

¹Besse. H et R. Porquier, Op cit

*"Cette didactique générale qui se fait en marchant n'est pas une discipline structurée"*¹

La faute grammaticale est souvent due à l'interférence avec la langue maternelle surtout si la structure en question a été mal acquise; en d'autres termes la maîtrise des deux systèmes minimise les chances de « fautes ».

*« Les approches notionnelles-fonctionnelles ou communicatives, qui adoptent des progressions linguistiques relativement massées, plus souples et moins guidées, misent désormais davantage sur la progression d'apprentissage, c'est-à-dire sur la façon dont les apprenants construisent eux-mêmes leur grammaire intériorisée, à partir des données langagières qui leur sont présentées et des pratiques communicatives auxquelles ils s'exercent ».*p213²

La pratique mécanique de la grammaire à travers des exercices de manipulation a montré ses limites; l'apprenant se sent aussitôt désintéressé, les exercices qui peuvent attirer son attention et le motiver doivent le mettre dans des situations proches de la réalité :

- utilisation des moyens de renforcement.
- Exercices ouverts sur l'expression libre et spontanée

*« L'enseignement de la grammaire en situation c'est faire de la grammaire implicite »*³

Enfin, entre une didactique du français langue maternelle et une didactique du FLE, existe-il une didactique commune à la langue maternelle et à la langue étrangère ?

Etant donné que nous avons affaire à la même langue, nous estimons que l'existence d'une didactique commune ou deux didactiques qui partageraient un certain nombre de principes n'est pas totalement exclue.

*"Un certain nombre de considérations militent pour un rapprochement"*⁴
(F.Marchand).

¹ J. L..Chiss, J.David, Yves .Reuter, Didactique du français de Boeck, 2005, p.76.

² - Besse. H et R. Prquier - Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 213.

³J -L..Chiss, J.David, Yves .Reuter, Didactique du français, de Boeck, 2005 p.170.

Concernant les attitudes et les motivations des apprenants du français langue étrangère en Algérie, l'auteur de « Le français scolaire en Algérie »¹ cite de nombreux facteurs qui rendent la tâche de l'enseignant difficile.

Conclusion :

La didactique des langues est confrontée à des questions techniques à l'origine d'oppositions conceptuelles diverses, entre autres l'enseignement de la grammaire de texte ou de discours (oral), et la formation des enseignants. Cependant, la réalité de la classe est tout autre, et les solutions et réflexions didactiques démontrent parfois leur inefficacité voire leur incapacité à résoudre certaines difficultés.

La question d'une didactique commune à la DFLM et la DFLE reste posée. Ne faut-il pas œuvrer dans le sens d'un rapprochement qui avantagerait l'enseignement de la langue étrangère. Il est clair que la DFLM a ses propres spécificités. F.Marchand dans son analyse a relevé certaines différences et certains points de rapprochement. Une didactique commune à la DFLM et à la DFLE ne peut être réalisée dans toute sa plénitude

La didactique du français langue étrangère aurait plus de points communs avec la didactique du français LM. Néanmoins, les avis des didacticiens diffèrent sur ce point. Pour E.Roulet, R.Galission, F.Marchand, il faut œuvrer d'urgence pour le rapprochement de ces didactiques. Par contre pour R.Richetrich, Il ne faut sans doute pas oublier que les objectifs des didactiques des langues maternelles et ceux des langues étrangères sont différents. En effet, La didactique du FLE requiert de l'enseignant une attention particulière aux représentations sociales et historiques liées à la langue française qui pourraient entraver l'apprentissage. Enfin, la didactique DFLM ou DFLE a pour objet d'enseigner la même langue obéissant aussi à la même norme linguistique.

4- Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986

CHAPITRE II :

La situation didactique en classe de langue

1. la didactique en usage en situation d'apprentissage

L'enseignement des L.V.E dans notre système éducatif obéit aux exigences de l'heure qui s'inscrivent dans le cadre de l'ouverture du pays sur le monde. Néanmoins, cet enseignement fait face à des défis d'ordre pédagogique, didactique et culturel. Les moyens mis en œuvre restent en deçà des besoins de cet enseignement. A travers ce thème nous essayons de mettre la lumière sur les différents aspects de cet enseignement :

- _ les besoins des apprenants,
- _ Leurs attitudes, leurs motivations, _L'évaluation, les approches,
- _ Les interférences, les transferts,
- _ Les passerelles pédagogiques.
- l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de L.V.E¹ et de L.V.E² au niveau phonétique, syntaxiques, structurale.
- la fiabilité des approches en usage en l'occurrence communicative / fonctionnelle / notionnelle et par les compétences.

Il serait judicieux d'inventorier les cas d'interférences et les présenter en annexe dans les manuels scolaires des LVE.

Les enseignants didacticiens devraient s'atteler à mettre à profit les situations positives que l'on diagnostique sous la dénomination de transferts positifs. Si de par le monde, les enseignants se posent des questions sur cette relation dialectique entre le processus d'apprentissage du français et celui de l'anglais, Il est regrettable de noter que certains enseignants reconnaissent n'avoir aucune idée sur les interactions langagières qui ont lieu au niveau des différentes phases d'apprentissage.(voir résultats des questionnaires destiné aux enseignants)

Au niveau des approches, on remarquera que les orientations pédagogiques de LVE1 et L.V.E2 s'accordent à occulter le rôle de l'enseignement grammatical ; n'est – ce pas là une source d'interférence et une cause potentielle des transferts négatifs ? Selon l'approche communicative-fonctionnelle, l'enseignant devrait s'abstenir de dispenser des cours de grammaire qui entraveraient la communication, entre les

apprenants, relègueront cette dernière au second plan. Cependant certains didacticiens ne sont pas du même avis et insistent sur l'enseignement de certaines structures.

D'autre part, les principes didactiques de l'enseignement des LVE prônés par les directives pédagogiques ne devraient pas aller à l'encontre des principes modernes de la didactique des langues qui mettent l'accent sur la compétence de l'oral, compétence qui, selon les enseignants ciblés par le questionnaire, ne bénéficie pas de l'attention qu'elle mérite.

Selon Krashen, l'apprenant devrait être placé dans un environnement linguistique riche et varié en intensifiant les activités cognitives d'écoute ou de lecture. En d'autres termes, la compréhension importe beaucoup plus que la production.

Les transferts se font dans les deux sens, de L.V.E.¹ vers LVE² ou vice-versa. Quand ils sont de LVE¹ vers LVE², ils concernent en priorité le lexique puis certaines structures syntaxiques. De LVE² vers LVE¹, ces transferts concernent les temps, l'orthographe etc... Si les apprenants trouvent l'anglais moins difficile au niveau de la construction syntaxique, cela est vrai. Et, c'est sous cet angle qu'il faudra pousser la recherche pour diminuer les difficultés que l'apprenant rencontre lors du processus d'acquisition de LVE1.

A ce titre, il s'agira de clarifier les fonctions grammaticales qui peuvent constituer des obstacles : en français, par des points tels que le possessif, l'ordre, du déterminant-déterminé et l'antécédent.

L'apprentissage de LVE¹ et LVE² peut être interactif et démontre que les impressions des apprenants vis-à-vis de la facilité de l'anglais sont justifiées. Sur le plan phonétique, le français est vocalique par contre l'anglais est consonantique, mais toutes les deux sont phono sémiques avec des particularités à chacune d'elles. Quel est l'impact de cette réalité sur la compétence de l'oral ? Cette question ouvre une voix supplémentaire à notre thème de recherche.

D'autres questions aussi importantes devront être traitées à la lumière des données pratiques. Il faudra se pencher davantage sur l'équation programme-âge des apprenants pour pouvoir orienter la motivation et l'attitude dans le sens d'un apprentissage qui gagnerait en efficacité et en rapidité. D'ailleurs, des études récentes ont démontré que les apprenants les plus jeunes ont moins de difficultés à prononcer les sons nouveaux, par contre les plus âgés ont un handicap, celui de leur accent.

Cette étude ne prétend pas à l'exhaustivité, puisque la nécessité d'impliquer la langue maternelle (l'arabe) dans le développement de ce thème s'impose à différents niveaux. Ainsi, les questions et remarques que nous avons citées plus haut nous ouvrent des perspectives qui nous permettront de nous étaler sur les aspects non encore dévoilés de cet apprentissage.

1.1 Les orientations pédagogiques du programme :

Il apparaît à travers les activités proposées que l'enseignant doit familiariser l'apprenant avec les structures discursives, le mener vers l'objectif final qui est l'utilisation des acquis cognitifs de manière autonome. Pour ce faire, il lui est conseillé de définir sa propre démarche, de gérer le temps en fonction des données pédagogiques de la classe, et d'utiliser les outils didactiques en sa possession. Les mêmes directives exigent de l'enseignant un degré important de flexibilité, dans le cadre du respect du programme, de manière à pouvoir adapter le contenu des différentes unités didactiques aux exigences pédagogiques de la classe, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage du groupe.

Compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux, l'enseignant est appelé à faire usage des principes de la pédagogie différenciée. Nous constatons que de manière consciente ou non, il les applique. Car une multitude d'activités, nécessitent le travail de groupe jalonne chaque unité didactique. Néanmoins, le nombre d'élèves même en séance de travaux dirigés ne favorise pas la mise en application de ces principes de pédagogie différenciée qui se résument comme suit :

- personnaliser la tâche de chaque apprenant selon ses performances et en fonction de ses capacités.

- varier les approches selon les compétences linguistiques, les acquis et les aptitudes de chaque apprenant.

- les devoirs à la maison, la progression de chaque groupe devraient se faire selon des rythmes différents.

Enfin ces mêmes directives demandent à l'enseignant de prendre en considération un certain nombre de paramètres lors de mise en pratique du programme :

- _Le niveau des apprenants,

- _La filière (L S H ou S N V),

- _L'horaire hebdomadaire (3 heures ou 4 heures)

- _ Les prérequis,

- _Les difficultés

1.2 Contenu des programmes:

Les contenus des programmes de français et d'anglais se fixent comme objectif d'installer les compétences linguistiques suivantes :

- la compréhension orale
- la compréhension écrite
- la production orale,
- la production écrite

1.2.1 Usage de l'approche structurale et audio-orale :

Selon cette approche, c'est par un diagnostic des besoins langagiers des apprenants qu'on peut décider de la direction à donner à « *un programme formé d'éléments notionnel, fonctionnels et discursifs* ». ¹ Nos programmes (de français et d'anglais) s'articulent autour de points de langues, lesquels sont répartis en activités langagières servant à consolider les acquis. Ces points de langue relèvent de :

- _ la syntaxe,
- _ le lexique,
- _ la morphologie,
- _ les fonctions langagières,
- _ la phonétique

1.2.2 Temps imparti au programme :

Faut-il apporter des modifications au programme, l'adapter en fonction de la composante de la classe et du temps disponible ?

Les questionnaires ont révélé que le programme est ambitieux. De l'avis des enseignants et des apprenants, il ne cadre pas avec l'horaire et le niveau des apprenants. Les supports techniques pouvant aider à la réalisation du programme sont très limités et dépendent des moyens personnels de chaque enseignant.

Ou encore peut-on modifier ou du moins adapter le programme en fonction des besoins d'apprentissage du groupe ?

1.2.3 Les objectifs :

Qu'est-ce- qu'un objectif ?

« *An objective is an intent communicated by a statement describing a proposed change in a learner, a statement of what a learner is to be like when he has successfully completed a learning experience* ». ²

¹ Claire Kramsh, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier- Crediff, 1986, p 43.

² Wardhaugh et Brown, A Survey of applied linguistics., Michigan Press university, 1982, p113

Les objectifs des cours de français et d'anglais répondent à un certain nombre d'exigences fixées par les programmes et les instructions officielles. Ils se résument en objectifs généraux et objectifs spécifiques. En théorie les objectifs sont définis après le recensement des lacunes et des besoins des apprenants en début d'année.

Le test diagnostique devrait contribuer à définir les grandes lignes du programme de langue. Les objectifs, ainsi définis, permettront à l'enseignant de déterminer les prérequis nécessaires, et les différents outils de remédiation. Tout ce travail réparti en activités diverses est rythmé selon une progression et des démarches pédagogiques antérieurement fixées.

Les objectifs comportementaux et linguistiques visent à installer des compétences similaires selon les programmes et guides des professeurs des deux langues (français et anglais).

1.3 L'évaluation :

Les activités d'évaluation concernent globalement tous les aspects cognitifs. Dans les deux manuels, de français et d'anglais, les diverses modalités d'évaluation utilisées sont identiques.

A cet effet des grilles d'évaluation sont proposées aux enseignants en fonction de la compétence à évaluer. Mais, les enseignants de français comme leurs collègues d'anglais se heurtent souvent à des questions relatives à l'évaluation :

-Quoi évaluer ?

-Comment évaluer ?

Toutes les U.D du cours de langue (L.V.E.¹ et L.V.E.²) sont couronnées par des activités d'évaluation. De la même manière dans les deux langues, les apprenants sont soumis à un test diagnostique au début de chaque U D nouvelle dans le but de vérifier et renforcer les prérequis avant d'entamer l'installation de compétences nouvelles. Au terme de chaque phase d'apprentissage on procède à la vérification des acquis :

_ Le degré de compréhension s'il s'agit d'un texte,

_ La capacité de mise en pratique des points de langue étudiés (structures, notions...) .Pour arriver enfin à une production libre et cohérente dans le cadre du respect des règles d'écriture.

1.3.1 Contenus de l'évaluation :

Les exercices, grilles ou autres techniques utilisées dans le but d'évaluer concernent tous les aspects de la langue à travers des situations diverses :

-compréhension orale, écrite.

-expression orale, écrite,

-production orale, écrite.

Phonétique : lecture, exercices (rythmes, accent, intonation).

Les acquis à vérifier peuvent être d'ordre syntaxique, lexical, morphologique...

« Pour quelle soit authentique l'évaluation doit impliquer l'élève dans toutes les étapes du processus. »¹

Comment évaluer ?

Dans l'objectif de corriger les erreurs survenues au cours du processus d'acquisition cognitive, l'enseignant use de différents types d'exercices ou d'activités.

1.3.2 Type d'évaluation :

_évaluation diagnostique,

_évaluation formative,

_évaluation sommative.

L'évaluation est elle-même une phase du processus d'apprentissage, cependant l'évaluation formative est un processus continu qui s'étale sur toute l'U D. Cette procédure est mise en pratique pour apporter les corrections nécessaires durant chaque situation d'apprentissage. Les deux manuels de L.V.E qui nous concernent suivent la même démarche en matière d'évaluation.

1.3.2.1 L'évaluation formative :

L'évaluation formative peut révéler les faiblesses de l'enseignement, et permettra à l'enseignant d'apporter les correctifs à son propre enseignement. Cette phase englobera également l'auto-évaluation dont sera chargé l'apprenant, ce dernier se fera une appréciation de son travail. Ce regard critique lui permettra de définir sa stratégie future pour mieux appréhender les structures cognitives nouvelles.

« Elle est fortement susceptible (l'auto-évaluation) de l'amener à s'interroger sur ses idées, ses gestes et ses productions dans une perspective métacognitive : processus apte à favoriser l'évolution de ses apprentissages. »²

1.3.2.2 L'évaluation sommative :

Ce type d'évaluation peut être à l'origine des attitudes négatives à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères (notes de devoirs, d'examens officiels...).

La finalité des procédés d'apprentissage de L.V.E.1 et L.V.E.2 est de mettre en place des compétences langagières : savoir lire, écrire, s'exprimer, ... et des sous-compétences qui les constituent : savoir dialoguer, débattre de, objecter, compléter. Ce sont autant d'exercices et d'activités qui relèvent de la pratique de communication et de la pratique discursive.

¹ Bélair Louise M, L'évaluation dans l'école, Enjeux P, 1999, p 67.

² . Bélair Louise M, L'évaluation dans l'école, P.E.P,1999, p 62

1.4 Les activités :

Le travail de groupe :

Le travail de groupe est préconisé dans beaucoup d'activités d'apprentissage, cette procédure qui fait partie de la pédagogie différenciée est adoptée par les deux manuels pour son efficacité. Le travail est recommandé dans les activités qui visent les apprenants les plus faibles, il permet aux plus faibles de participer positivement, et par- là même d'améliorer leurs résultats.

« *Tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe.* »(Bauer, 1956,p3).¹

Dans la panoplie d'exercices que proposent les deux manuels scolaires officiels, et qui sont prévus pour la réalisation en groupe, l'apprenant a plus de chances de faire valoir ses capacités et de faire preuve de créativité langagière. Car, une classe nombreuse augmente souvent l'inhibition des apprenants les plus faibles. En d'autres termes, le travail de groupe encourage l'apprenant le plus passif et le plus prudent à participer avec confiance. Cependant, le travail de groupe pose également quelques problèmes, parmi lesquels on citera le cas de la supériorité (ou domination) d'un ou d'élèves sur le groupe.

L'enseignant tire lui aussi profit du travail de groupe puisqu'il lui permet d'utiliser les apprenants les plus performants comme médiateurs pour faciliter à leur tour l'acquisition cognitive aux autres apprenants.

Enfin, le travail de groupe ne peut être réalisé dans toutes les phases de l'apprentissage.

Ex : sur le plan phonétique, et plus exactement lors de la pratique orale, l'enseignant ne pourra ni répartir la classe en groupe ni corriger les erreurs par groupe. Par contre, en activités de lexique ou de syntaxe l'enseignant trouvera une certaine facilité à contrôler le travail de chaque apprenant au sein du groupe.

1.4.1 Types d'exercices :

Exercices de contrôle :

- _ Q.C.M,
- _ vrai ou faux,
- _ Exercices lacunaires,
- _ exercices oraux (questions - réponses ; répétition)

¹ Schiffler L, Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Hatier- Crédiff, 1986 p 94.

2. La didactique du français

2.1 La didactique du français et les théories de l'apprentissage :

La tradition behavioriste de l'apprentissage, adoptée jusqu'aux années 1970 par les didacticiens et les institutions éducatives en Algérie, estime que le processus d'enseignement/ apprentissage ne peut se réaliser qu'à travers le conditionnement. Dans ce contexte l'imitation, aux yeux des behavioristes, joue un rôle important, pour Skinner l'apprentissage s'opère selon le schéma :

stimulus- réponse- renforcement

Ce schéma montre que pour les comportementalistes l'apprentissage de la langue se développe par l'intermédiaire des réflexes et des mécanismes.

La phase : **Stimulus- réponse –renforcement** est la base à laquelle participent l'enseignant et l'apprenant, elle se situe en amont du processus d'apprentissage. Ensuite, elle est suivie des « structural drills » exercices structuraux dont l'objectif est de consolider les structures grammaticales introduites et répétées mécaniquement auparavant.

Ce schéma épouse le concept selon lequel la langue est une « structure » telle que définie par les linguistes du début du vingtième siècle. C'est cette vision qui engendra la théorie structuro-globale ou structuro-behavioriste.

Le behaviorisme : a pour objectif d'analyser les comportements physiques de l'être humain sans se concentrer sur les comportements mentaux : sentiments, représentations, du fait qu'ils ne soient pas observables, cependant, selon Skinner dans sa version du behaviorisme le comportement mental n'est pas exclu. L'approche behavioriste de Skinner voit que la totalité des comportements, y compris les comportements mentaux, obéissent au principe des stimuli et des renforcements.

2.2 La méthode structuro-globale :

Qu'est-ce qu'une structure ?

Le terme « structure » nous renvoie aux travaux de Ferdinand De Saussure qui la définit comme étant un système. Les définitions sont nombreuses, cependant, les différentes théories s'accordent à dire que c'est l'organisation de la langue. Forte de ces découvertes linguistiques, la méthode structuro-globale construit l'apprentissage de la langue sur les automatismes ou plus exactement la manipulation des structures à travers des exercices structuraux (drills). Comme supports pédagogiques, les

didacticiens de cette méthode font usage des moyens audio-visuel, et des laboratoires de langue, très recommandés pour les exercices de répétition et de pratique phonétique.

L'apprentissage des langues ne peut se faire qu'à la lumière des théories et approches relevant toutes du domaine scientifique de la psychologie :

La psychologie moderne a donné naissance à divers courants qui ont contribué à leur tour au développement de la pédagogie et de la didactique. Les courants ont influencé l'apprentissage et ses approches.

Le constructivisme : pour Piaget, l'objectif n'est pas l'explication des comportements mais la construction des connaissances. Cette construction se fait en deux étapes, la construction du réel et la formation du symbole – Pour Piaget les comportements ne sont pas dus aux facteurs externes, ils sont le résultat d'actions émanant du système nerveux.

Piaget voit le développement des connaissances sous trois aspects :

1 – L'interaction sociale ne joue aucun rôle dans le développement des connaissances; au contraire c'est l'interaction entre un individu solitaire et le monde physique en d'autres termes c'est là ce développement est dû essentiellement au système nerveux.

2 – Tous les comportements pratiques trouvent leur explication dans le processus actif de la raison. Qu'ils soient d'ordre affectif, social, ou autre.

3 – Le développement biologique joue un rôle principal dans le processus d'apprentissage entre autres scolaire.

Toutes les données ou résultats d'enquêtes et expériences menées dans le cadre de la psychologie ont eu un important impact sur les activités de l'enseignement – Les différentes approches didactiques se sont inspirées de ces théories pour améliorer la compréhension et la production des textes par exemple. Ceci dit le constructivisme piagétien n'est pas tout à fait propice à l'enseignement des langues pour des raisons socioculturelles que ne reconnaît pas ce courant lors du développement cognitif.

L'option de l'interactionnisme social est très avantageuse sur le plan didactique, et plus particulièrement en cours de langues qui favorisent l'interaction socioculturel des apprenants ou partenaires (Vigotsky)

2.2.1 Le Behaviorisme et l'erreur :

Les erreurs sont un indicateur important sur l'apprentissage de L2 ; Les erreurs montrent à quel point les apprenants mettent en place leurs propres règles qui ne sont autres que des écarts de langue. Généralement l'enseignant de langue seconde dresse un tableau faisant ressortir toutes les erreurs afin d'y remédier, mais celles-ci ne sont

intéressantes que dans la mesure où elles sont systématiques c'est-à-dire quand leur récurrence est régulière.

Cela étant, la récurrence des erreurs dépend aussi du contexte, c'est-à-dire que l'input des apprenants varie selon les situations (écrit – oral), néanmoins les capacités individuelles de chaque apprenant sont à prendre en considération. Les erreurs sont intéressantes dans la mesure où elles nous renseignent sur le processus d'acquisition :

- Ils sont entrain de parler en français
- They are speak french (erreur)
- arabe (يتكلم بالفرنسية)

La variabilité dans le processus d'apprentissage dépend largement des différences individuelles, des stratégies utilisées par chacun au cours de ce processus. Cependant la contribution des acquis cognitifs précédents joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de LVE1 et LVE 2.

Les facteurs essentiels favorisant sont :

- la motivation
- l'aptitude
- les pré requis cognitifs

Pour ce qui est de la motivation, l'intérêt que portent les apprenants à la culture et aux coutumes de la langue sont aussi un facteur favorisant l'apprentissage (Gardner et Lambert 1972).

« Comprehensible input provides learners with language that they can understand » (Krashen 1981¹)

Selon les expériences menées et qui consistaient à enregistrer les productions orales d'enfants en bas âge lors de séance de jeu, les performances de ces derniers n'étaient pas dues à l'imitation, mais étaient le fruit d'un système linguistique propre à l'enfant. L'explication réside dans le processus interne mis en place (dans le cerveau de l'enfant).

Selon Corder (1967) l'apprenant utilise le même processus d'acquisition langagière lors de l'apprentissage de L1 et L2. D'un autre côté, selon Selinker (interlangage, 1972), il y a cinq procédés responsables de l'apprentissage de la seconde langue :

- les transferts

¹Tayeb Bouguerra, l'enseignement du français dans le secondaire algérien, OPU, 1990 p57

- la sur généralisation des règles de grammaire de L2
- les transferts d'exercices
- les stratégies de la seconde langue
- les stratégies de communication de la seconde langue

Ce sont ces cinq procédés qui permettent à l'apprenant d'intérioriser le système de la seconde langue.

2.2.2 Cognitivism Vs. béhaviorisme:

Le béhaviorisme, cette théorie qui s'apparente à la fois à la psychologie et la linguistique a marqué l'enseignement des langues étrangères des années 1950 aux années 1970. L'enseignement des langues en Algérie l'a également adopté, mais pour une très courte période puisqu'il a été remplacé par les approches communicative et fonctionnelle dès le début des années 1980.

Le béhaviorisme a subi de virulentes critiques de la part de Chomsky et de Piaget, ce qui a eu pour conséquences de profonds changements au niveau didactique et plus exactement dans la conception des programmes et des objectifs de l'enseignement /apprentissage des langues. Skinner ou plutôt son modèle d'apprentissage (stimulus – response- renforcement) fut la cible de critiques acerbes, car ce modèle qui est considéré comme mécaniste devait faire face aux nouvelles thèses de Chomsky qui mettaient en valeur les capacités créatives individuelles des apprenants.

La théorie mentaliste de Chomsky met en avant l'universalité des structures grammaticales (universals), et que leur caractère inné est partagé par tous les humains et toutes les langues. Le L.A.D (Language Acquisition Device) est le dispositif qui permet à l'individu d'acquérir sa propre langue, et la structure de surface (surface structure) est commune à toutes les langues (S-V- N- O..)

Cependant Piaget oppose une objection à cette théorie de l'innéisme, expliquant que si l'intelligence est héréditaire, les structures qui s'y rapportent se construisent grâce à des opérations successives et continues. La thèse défendue par Piaget est que l'acquisition du langage ne dépend pas de facteurs innés, mais au contraire, celle –ci se construit de manière progressive.

Ces controverses sur le mode d'acquisition d'une langue sont dues au fait que le béhaviorisme et ses principes de conditionnement opérant et le renforcement ne pouvaient expliquer le processus d'apprentissage d'une langue. Les théories de la psychologie de l'apprentissage insistent sur le rôle que joue l'apprenant lors de la phase d'apprentissage et confirme également que la langue relève du domaine de la psycholinguistique. Or, le béhaviourisme adopte la même approche à l'apprentissage

des langues qu'elles soient maternelles ou secondes, ce qui est contredit par la pratique didactique.

« il n'existe pas une seule manière d'acquérir une langue, mais autant de manière que de types d'individus »¹

La présente citation illustre bien l'apport personnel de l'apprenant lors du processus d'apprentissage tel qu'il est admis par la psychologie, et la nécessité d'adopter des approches différentes de celle employée pour l'acquisition de la langue maternelle

3. Le processus d'apprentissage

3.1 Le Mentalisme et l'acquisition du langage :

Le mentalisme se base sur les principes essentiels suivants :

- le langage est une faculté humaine spécifique.
- le langage est indépendant du mécanisme cognitif général responsable du développement intellectuel.
- le L A D fournit à l'enfant un ensemble de principes concernant la grammaire.
- le L A D s'atrophie avec l'âge.
- la grammaire universelle et la grammaire maternelle sont reliées.

Dans ce contexte on parlera d'acquisition pour les langues maternelles et d'apprentissage pour les L2. Il s'agit d'un processus d'acquisition phonique, lexicale et morpho-syntaxique.

La communication linguistique apparaît chez l'enfant après une phase de communication préverbale, (John Brumer, psycholinguiste américain) qui est considérée comme très importante, car elle nous renseigne sur l'acquisition de la langue maternelle et de L2. Par ailleurs, les expériences ont aussi montré un décalage entre l'audition, la planification et la phonation chez l'enfant ; diverses expériences ont été menées sur l'idée du pouvoir discriminatoire des sons. La production du son est calquée sur la discrimination perceptive, quant à l'acquisition phonique de L2, elle se fait sur la base des acquis phoniques de L1, c'est-à-dire que les phonèmes identiques sont automatiquement transposés de L1 à L2

¹Tayeb Bouguerra, l'enseignement du français dans le secondaire algérien, OPU, 1990 p57

En acquisition lexicale de L1, la compréhension précède la réalisation, c'est ainsi que l'enfant va reproduire des séries de syntagmes ou de paradigmes après les avoir assimilés. Au niveau de l'acquisition lexicale des L1 et des L2, les interférences lexicales sont largement reconnues. L'acquisition lexicale de L2 bénéficie des acquis cognitifs de L1, néanmoins les interférences lexicales dépendent du niveau de maîtrise de L2 par l'apprenant.

3.2 Les différentes pédagogies de l'apprentissage

3.2.1 La pédagogie intégrée en classe:

Les différentes pédagogies se sont intéressées à l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde, et à leurs caractéristiques. Par ailleurs, ces deux langues partagent des points communs au niveau pédagogique.

Dans les établissements du secondaire, l'enseignement de ces deux langues est caractérisé par la méconnaissance des programmes de LVE¹ et LVE² par les enseignants de la LM et réciproquement. Globalement, l'approche utilisée pour l'enseignement de la LM est différente de celle utilisée pour l'enseignement de L2. La pédagogie moderne a démontré que la maîtrise de la langue maternelle par l'apprenant facilite l'acquisition de L2 même si les approches en usage pour l'enseignement des langues secondes, jusque dans les années 70, rejetaient tout lien sur le plan méthodologique entre celles-ci et l'enseignement de la langue maternelle. Nous assistons actuellement à un rapprochement entre les techniques d'enseignement des deux langues (LM et LS), surtout après l'avènement de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste. Une bonne préparation de l'apprenant lors de l'apprentissage de la langue maternelle lui permettra de mieux aborder par exemple le système phonologique de L2. Chomsky dans sa théorie de la G.G.T met en évidence la relation de similitude ou de différence entre les langues, ce qui permet d'envisager la possibilité d'une pédagogie intégrée de l'enseignement de LM et l'enseignement de L2.

L'idée de pédagogie intégrée des langues secondes et de la langue maternelle se trouve confronter au problème de la compétence de l'enseignant, ce qui revient à dire que bon nombre d'enseignants de langues secondes ne maîtrisent pas le système phonologique, le lexique, la syntaxe, des phrases complexes de leurs langues maternelles.

« Refuser de créer, de communiquer dans sa langue, c'est sur plus se priver de son génie propre, de sa capacité à exprimer la pensée créative. »¹ Toubon

¹ Le monde, 24/02/1994 p.2

Par contre la méthode audio linguale qui est une méthode qui tient du structuralisme et du béhaviorisme, elle prône l'enseignement de la langue seconde sans recours à la langue maternelle. Alors que l'explicitation du vocabulaire et de la grammaire se fait dans la langue cible.

3.2.2 La pédagogie différenciée :

C'est une pédagogie qui admet l'existence de différences de capacités d'assimilation chez les apprenants. L'organisation pédagogique en question comporte quatre éléments : les objectifs, les moyens, les besoins, la motivation.

_Les objectifs : la fixation des objectifs nécessitent la connaissance préalable des niveaux et des besoins.

_Les moyens : sont fonction de la différenciation des besoins et des niveaux de stratégies mentales.

Organisation des moyens :

Dans la classe

Dans l'école

Travail individualisé

- « par groupe
- « collectif
- « étude dirigée

organisation d'une

- Pédagogie de différenciation et de
- L'autonomie
- Organisation de soutien

Evaluation du système : contrôle des compétences

La motivation ne doit pas trouver de justification seulement dans la note obtenue. L'apprenant ne doit pas être évalué uniquement par rapport à la classe, mais par rapport à ses propres performances.

Différences des besoins

De niveaux

De compréhension

travail individualisé

travail par groupes

travail collectif

Toutes ces différences impliquent une réorganisation de la classe.

3.3.3 La pédagogie de la communication :

La pédagogie de la communication connaît un développement rapide, elle reprend les principes de la pédagogie de Freinet ; les exercices mécaniques de grammaire ne sont plus un objectif, il s'agit plutôt de remettre aux élèves des projets qui s'apparentent à des situations réelles pour mieux les motiver.

Cependant l'oral demeure un domaine dont les résultats sont restés en deçà des attentes d'autre part la linguistique textuelle a été d'un grand apport à l'enseignant du français, elle a permis de mieux aborder les textes en classe.

Au niveau de la communication , les contraintes imposées à l'apprenant sous forme de règles à respecter inhibent ce dernier et ne lui laissent que peu d'initiative .Au lieu de profiter du cours de langue, l'apprenant se trouve apostrophé par l'enseignant dès qu'il y a écart au niveau de la prononciation ou de la construction, néanmoins au niveau de l'oral, et outre les activités d'écoute et d'expression, l'accent est mis sur les jeux de rôles, la création de situations, les exposés...

Quant à la construction du sens à partir de la lecture, la pédagogie de la communication propose l'utilisation de différents modes pour reconstruire le sens du texte en se basant sur les éléments grapho phonétiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques.

3.4 La théorie de la pédagogie par objectifs :

C'est une pédagogie qui vise à traduire les objectifs généraux en objectifs spécifiques; dans la pratique, les instructions officielles fixent un objectif pédagogique à atteindre à la fin du dossier ou projet, selon l'approche. Le projet comporte plusieurs objectifs comportementaux.

Exemples :

Contenus et enseignement:

Les objectifs et les besoins sont traduits en contenus différents selon les approches didactiques modernes telles que l'approche fonctionnelle ou l'approche communicative.

Les enseignements sont abordés de manière différente par les approches traditionnelles telles que la méthode grammaire/traduction ou encore la méthode structuro-globale qui centrent l'apprentissage sur la matière à enseigner. En pratique, les manuels sont élaborés en fonction d'un programme qui répartit le contenu en unités. La progression annuelle respecte une gradation des connaissances, elle part de la structure la plus simple à la structure la plus complexe pour garantir le processus d'acquisition de la

langue. L'approche traditionnelle est descriptive dans sa démarche, elle privilégie la description des contenus telle que la grammaire est le lexique d'une langue.

3.5 Le processus d'apprentissage de LVE1 et LVE2

3.5.1 Attitudes et besoins :

Les attitudes sont déterminantes dans l'apprentissage d'une langue seconde et dépendent de facteurs endogènes et exogènes. L'attitude de l'apprenant peut être soit positive et dans ce cas elle favorise une progression rapide, soit négative et freiner le processus d'apprentissage. Les facteurs exogènes se résument dans l'environnement socioculturel et l'histoire du pays de l'apprenant. A propos d'histoire, il y a lieu de comprendre l'histoire linguistique également. Les facteurs endogènes sont des facteurs personnels liés à la réussite et aux échecs de l'apprenant et la relation qu'il entretient avec les langues étrangères : ses penchants, ses préférences, ses aptitudes.

Parmi les facteurs exogènes, on pourra citer les relations que l'enseignant entretient avec ses apprenants, son comportement et sa capacité à communiquer avec eux. La personnalité de l'enseignant joue un rôle important dans l'acquisition de la langue seconde. Sa tolérance vis-à-vis des fautes les mettra en confiance et les encouragera à aller de l'avant.

Les besoins se confondent souvent avec les objectifs de l'apprenant, ils dépendent généralement de son profil et de son avenir professionnel. A cet égard, les besoins ne peuvent être dissociés de la motivation, et c'est justement ce besoin immédiat de communiquer qui motive les apprenants. Le jeune apprenant qui suit un cours normal de langue dans sa classe est davantage motivé par les examens périodiques. L'enseignant doit savoir quels sont les besoins de ses apprenants pour les traduire ensuite en stratégie. Le cours de langue dans son intégralité doit être conçu à la lumière des besoins de la classe tout en tenant compte des différences individuelles. La conception du cours englobera également les supports pédagogiques, les manuels. Si le cours est organisé au profit d'un groupe dont le profil professionnel nécessite un enseignement particulier, l'enseignant ou l'institution prendra en charge les besoins des apprenants en ayant recours à des questionnaires susceptibles de fournir les informations nécessaires à la conception du cours.

« En effet la description des besoins a changé avec l'approche communicative (A.C) où ils ont été définis en tant que savoir-faire, notion qui se substitue à celle de savoir-linguistique en l'englobant »¹(Richeterich)

3.5.1.1 Définition d'un besoin langagier :

Qu'est-ce qu'un besoin langagier ?

C'est une question de premier ordre qui suscite bien d'autres. Le besoin est une notion assez véritable, mais qui est très liée aux principes de la didactique moderne. Si la définition du terme demeure vague c'est parce que les besoins langagiers indispensables à l'apprentissage sont difficiles à définir. Les premières enquêtes concernant les besoins ont été menées au Canada et en Europe et avaient pour cibles les travailleurs immigrés. Leur objectif était de savoir qu'elles sont les actes du langage dont avait besoin le travailleur. Ainsi, des enquêtes furent menées pour connaître les activités langagières situationnelles aux quelles le travailleur pourrait faire face.

« L'hypothèse centrale qui sous-tend le projet élaboré par le conseil de l'Europe et qui vise au développement d'une compétence minimale de communication repose sur l'acceptation du terme besoin dans sa dimension essentiellement pragmatique utilitaire (i.e.) celui qui apprend souhaite être capable de se servir de ce qu'il aura appris »²

En d'autres termes, il s'agit de donner à l'apprenant la possibilité de s'exprimer sur un sujet déterminé. Richterich associe les besoins langagiers à la situation d'apprentissage qu'il résume comme suit : le processus d'apprentissage, le moment, le lieu

En plus des besoins, les opérations d'apprentissage comportent aussi les fonctions, les objets et les moyens mis en œuvre pour réussir la communication. De là on peut se demander si les besoins ne sont pas définis en même temps que les objectifs d'apprentissage. Les besoins seront définis par rapport au groupe d'apprenants, tandis que les contenus des programmes seront conçus en fonctions des objectifs d'apprentissage. D'autre part les objectifs, qu'ils soient généraux ou spécifiques sont définis par l'institution chargée de dispenser le cours (publique ou

1- T Bouguerra, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, OPU, 1991

2-Janine Courtyllon-Elaborer un cours de FLE, Hachette, Paris2003, p26

privée). Dans ce contexte, les enseignants bénéficient du soutien pédagogique de leur tutelle dans la tâche de concrétisation de ces objectifs par l'intermédiaire de directives et d'instructions pédagogiques (le bulletin officiel mensuel, circulaire,...)

Tayeb Bouguerra dans « Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien »¹ définit quatre objectifs à l'enseignement des langues :

1-Un objectif pratique à travers lequel, c'est la communication qui est visée
2-Un objectif culturel : l'apprenant découvre la culture du pays de la langue cible

3-Un objectif éducateur et formateur : selon l'auteur l'apprentissage d'une langue forme la personnalité, chose qui n'est pas évidente et relèverait d'une autre discipline

4-un objectif politique qui vise les échanges culturels, le renforcement des liens entre les nations et favorise la compréhension et la paix.

La détermination des besoins est un préalable à tout processus d'enseignement des langues secondes. L'analyse des besoins n'est pas une fin en soi; même si la notion de besoin demeure mal cernée, nombreuses sont les critiques qui l'entourent. Un enseignement fonctionnel est défini comme étant basé sur l'analyse des besoins, des conditions matérielles de la pédagogie. Du fait, la méthodologie fonctionnelle devient le nouveau leitmotiv de la didactique moderne.

« Elaborer de nouveaux outils pédagogiques pour des apprenants débutants en français langue étrangère consiste à replacer la langue à apprendre par les apprenants -en situation- d'apprendre- une langue particulière »²

Si l'apprentissage est défini en objectifs, stratégies et évaluation, le besoin est défini comme étant un élément essentiel dans le processus d'apprentissage, il se traduit par un comportement qui manifeste un ensemble d'actes visant la satisfaction.

La satisfaction de certains besoins passe obligatoirement par la satisfaction d'autres besoins moins importants. D'autre part le besoin est vite transformé en intérêt, car la liaison entre besoin et intérêt est très étroite. L'enseignement fonctionnel sera caractérisé, au début par la motivation de l'apprenant et sa mobilisation dans le but d'exécuter des activités faisant partie de l'acte d'enseignement.

¹-T Bouguerra, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, OPU, 1991

²-Michel Minder, Langues maternelles et langues secondes, De Boeck université, 1999

« Prendre en compte la réalité des intérêts de l'enfant ne serait-ce que pouvoir les déplacer vers des objectifs culturels valorisés » (Meirieu 1995)¹

La méthode fonctionnelle tout en étant une pédagogie par objectifs, elle cherche à mobiliser l'intérêt et impliquer l'apprenant en le transformant en agent actif.

La fonction motivante : la situation-problème, pour être crédible, ne doit pas être artificielle.

La fonction didactique : la pédagogie fonctionnelle rompt avec les méthodes traditionnelles qui font usage des procédés de mémorisation basés sur la répétition et l'interrogation.

Enfin, il est juste de dire que la stratégie fonctionnelle, même si elle rompt avec les procédés traditionnels, elle n'est pas incompatible avec la rigueur de la pédagogie et ses objectifs.

Il est utile de rappeler que les objectifs des pays développés en matière d'apprentissage des langues étrangères sont différents de ceux des pays en voie de développement. Pour ces derniers, l'apprentissage des langues étrangères vise l'accès au savoir et à la technologie. Ce là se vérifie sur le terrain, en Afrique les étrangères bénéficient de statuts et de fonctions que les langues locales n'ont pas. Les universités dispensent les cours des disciplines scientifiques en langues étrangères, en plus d'une documentation scientifique qui est disponible exclusivement en français ou en anglais.

Quoiqu'il en soit le terme « objectifs » est difficile à dissocier des termes « besoins » et « contenus ». Les théoriciens parlent d'objectifs mentaux et d'objectifs comportementaux sans parvenir à les définir de manière assez claire. D. Hameline suggère quatre termes différents pour qualifier des situations différentes :

Finalité (aims)	but (goal)
Objectif général	objectif spécifique (purpose)

Ces nuances montrent bien que ces objectifs répondent à des critères différents et servent de repères pédagogiques à différentes étapes de l'apprentissage d'une langue ou d'une autre discipline.

Par conséquent, l'apprentissage est traduit en objectifs comportementaux et leur traduction obéit à des démarches différentes selon les différentes approches.

¹- Idem

Selon D.Coste, la détermination des objectifs est fonction de l'approche utilisée, et il avance que dans une perspective fonctionnelle trois paramètres doivent être respectés :

- 1-les objectifs doivent être axés sur les besoins
- 2-ils doivent être centrés sur les apprenants
- 3- Ils doivent être fonctionnels

3.5.1.2 Les besoins langagiers de l'apprenant dans chacune des trois langues :

Ces besoins se manifestent à travers les programmes et leurs objectifs tels que définis dans les manuels des trois langues objet de ce travail.

La similarité de la démarche didactique préconisée par les manuels en usage.

Les points de langue à acquérir sont traduits en objectifs comportementaux.

Les différentes phases du projet :

- _ Ecoute (lecture),
- _ Compréhension,
- _ Oral,
- _ Ecrit

Les objectifs de l'expression orale :

- _ Ecoute (construction du sens)
- _ Communication

Les activités phonologiques ont comme objectif :

L'accent : le rythme : l'intonation :

Lorsque l'apprenant entame l'apprentissage de LVE¹ (français) et surtout celui de LVE² (anglais), il possède déjà un bagage linguistique et cognitif. Piaget affirme qu'à cette étape l'apprenant maîtrise déjà les notions de l'espace, de la durée, de la quantité, de la qualité dans sa langue maternelle, à cela s'ajoutent des capacités cognitives préalablement structurées. A cet égard, l'influence de langue maternelle sur l'apprentissage des langues secondes est établie.

« En quelle mesure les caractéristiques spécifiques de langue maternelle vont-elles influencer sur l'acquisition de la langue seconde »¹

L'enseignement traditionnel des langues qui suivait une démarche descriptive de la langue ne réservait aucune considération au sens et à la situation ou circonstance de production du discours. L'avènement de la didactique moderne marquera une nouvelle ère pour l'enseignement des langues qui se fera désormais à la lumière des apports de la sociolinguistique, car le discours ne peut être analysé hors de son contexte social et des données qui contribuent à sa production. Forte de ces données nouvelles de différentes disciplines, la didactique fournira à l'enseignement des langues secondes de meilleures techniques et des activités basées sur les notions, les fonctions et l'installation de compétences linguistiques

3.6 L'acquisition morphosyntaxique des L2 :

Le transfert est souvent utilisé en cas de difficulté, cas d'article nécessitant un accord en genre ou en nombre pour l'apprenant du français(L2) dont la langue maternelle est l'arabe. L'acquisition morphosyntaxique des L2 dépend souvent du caractère morphosyntaxique de L1 et de sa simplicité.

Certains travaux ont démontré, après comparaison des modalités d'apprentissage, que les apprenants qui utilisent les règles syntaxiques produisent des interférences, cependant, les apprenants qui font usage des règles sémantiques produisent des erreurs similaires à celles commises lors de l'apprentissage de L1 par les apprenants dont L1 est langue maternelle.

3.7 La phonétique et la compétence de communication :

L'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires réserve une partie importante de chaque projet ou dossier (unité didactique) aux activités de communication, celles-ci prennent la forme de dialogue, ou de situations authentiques de communication. Mais, souvent des problèmes phonétiques de perception ou de prononciation nuisent à la compréhension, voire à l'efficacité de la communication. L'apprenant qui débute son apprentissage d'une langue étrangère perçoit les nouveaux phonèmes par le biais du système phonologique déjà installé de sa langue maternelle, acte qui se traduit par des interférences et des erreurs de prononciation dues à l'habitude ou à certaines représentations.

¹-J.F.Hamers, M.Blanc, Bilinguisme et bilinguisme, P.Madarga Edition, 1983,p 350

Pour l'apprenant dont la langue maternelle est l'arabe, la transcription phonétique est une difficulté supplémentaire, car l'API fait usage de caractères qui sont proches du caractère latin, d'où la double difficulté pour l'apprenant qui doit non seulement reconnaître les caractères de l'API, mais être également capable de les associer aux phonèmes qui leur correspondent.

3.8 L'écrit :

3.8.1 Le discours et la construction du sens :

Le texte littéraire a perdu de son importance avec la mise en œuvre de l'approche communicative. Le texte littéraire a cédé la place aux textes authentiques, scientifiques ou ayant trait à la pratique utilitaire. Cependant, le texte littéraire permet plus d'interactivité entre l'auteur et l'apprenant (lecteur) que le texte non- littéraire qui se caractérise par un seul niveau d'interprétation.

Le discours quel qu'il soit, oral ou écrit, est communication par excellence alors que la lecture est un processus non linéaire; le décodage c'est-à-dire la construction du sens passe par les relations sémantiques et non pas uniquement le déchiffrement des signes graphiques. Les pratiques en usage en matière de lecture ne couvrent pas les différents aspects de la pédagogie de l'interaction.

L'écrit se situe en aval de l'oral et vient consolider les acquis de ce dernier. Du fait que l'apprenant bénéficie de plus de temps, l'écrit donne l'opportunité d'approfondir les connaissances.

L'écrit favorise la mémorisation ; il est opportun de développer l'expression écrite sans pour autant ignorer l'oral qui est indispensable à l'exercice phonétique, ce qui laisse dire que la lecture à haute voix est également utile, car au niveau phonétique, elle favorise la sédimentation.

3.8.2 La Graphie :

Alors que l'oral dépend d'un organe de perception qui a un lien avec la phonétique en l'occurrence, l'écrit dépend d'un autre organe, la vue. En matière d'apprentissage ces deux organes sont interdépendants (Prononciation et transcription phonétique). Cependant si les systèmes phonologiques des deux langues L.M et L.E sont différents, l'apprenant fait face à des difficultés qui peuvent ralentir son apprentissage. A ce stade le recours à l'écrit, à la graphie et la transcription phonétique s'avère indispensable, c'est le seul moyen pour faire saisir à l'apprenant les nuances phonétiques. A e titre, Le code orthographique du français est plus compliqué que celui de l'anglais, et doit donc nécessiter une attention particulière en phase de lecture. En orthographe, on note la fréquence de l'erreur au niveau des mots à

consomme double, les apprenants ont tendance à omettre la deuxième consomme accroître – **accroître** — **pome** – **soufler**...

Or, la graphie du vocabulaire est d'ordre conventionnel c'est-à-dire qu'elle est régie par les conventions sociales et historiques.

« La structure des mots (lettres, syllabes, séquences voyelles/consonnes) peut aider à deviner le sens des mots difficiles. Il ne s'agit pas d'informations nécessaires au déchiffrement mais plutôt de connaissances graphémiques et de l'articulation du mot en unités pour en faciliter la compréhension »¹

L'apprenant dans sa tentative de production opte pour le modèle qu'il a déjà vu pendant la phase de lecture. Donc, toute démarche qui vise à arriver à la production écrite en fin d'unité devrait présenter un modèle aux apprenants en phase de lecture.

3.9 La traduction et la compréhension :

La traduction, avant d'être une méthode traditionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère, elle est d'abord une discipline, elle est considérée comme étant une branche de la linguistique appliquée. Ce sont les difficultés que rencontre l'apprenant à trouver les équivalences dans sa langue maternelle et inversement qui ont rendu la méthode thème/version obsolète. Cette méthode confrontait l'apprenant à un apprentissage double, en l'occurrence la maîtrise de la langue source qui devait être appréciable pour servir de base à la construction de nouveaux modèles (patterns) dans la langue cible. La traduction en tant que discipline partage avec l'apprentissage d'une langue seconde une terminologie et des procédures, si l'aspect socio-culturel est présent lors de l'apprentissage d'une langue seconde, il est inévitable, voire essentiel au cours du processus de traduction, car c'est un facteur qui détermine l'accès à la compréhension. Cette discipline qui partage le même lexique et la même structure partage également les mêmes problèmes d'interférences et de transferts, et grâce une démarche métalinguistique, elle a servi de méthode d'apprentissage des langues secondes.

"Compréhension et expression qu'à succéder le moteur principal. (í in Cornaire Raymond 1994)".²

¹ Marie Jeanne de Man- De Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

² Paul Revenc, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck 2003.

3.9.1 La traduction intra et interlinguale :

La traduction interlinguale est un procédé mis en œuvre par l'apprenant au cours de l'opération de construction du sens, dans ce contexte, il fait appel aux définitions, aux synonymes, aux antonymes, et à la paraphrase. Autrement dit, il remplace un signe par un autre dans la langue cible. Ce processus d'explication ; de remplacement lors de l'apprentissage tient de la métalinguistique, c'est un procédé de traduction d'un langage par un autre langage plus accessible.

« L'interprétation métalinguistique des messages joue un rôle énorme dans tout processus d'apprentissage du langage... »(Jakobson)¹

Le métalangage interlingual est un catalyseur qui active la compréhension, l'apprenant qui ne parvient pas à saisir le sens du discours, essaie de le traduire dans sa langue maternelle surtout dans les premiers temps de l'apprentissage.

Au niveau lexical, l'apprenant possède une multitude d'alternatives qui lui permettent d'accéder au sens, il peut consulter son dictionnaire pour rechercher la signification d'un mot, il peut aussi compter sur l'aide de son enseignant qui lui fournira un synonyme ou une locution équivalente. Dans cette phase d'apprentissage, le procédé de traduction interlinguale est incontournable, dès que l'apprenant se sent en difficulté, il a recours à sa langue maternelle, même au cas où sa maîtrise du fonctionnement de celle-ci n'est pas évident. Or, si les deux langues sont de la même typologie (proches l'une de l'autre), les transferts sont plus fréquents et peuvent s'avérer utiles.

¹-Henry Boyer & M. Rivera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international, 1981, p115

4. Caractéristiques des LVE et de l'arabe

4.1 La phonétique en classe de langue :

En langue arabe, qui est la langue maternelle de la majorité des apprenants algériens, on peut noter la grande correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Il est rare de trouver des graphèmes qui ne soient pas prononcés. Cependant, comme le constatent nombre d'enseignants, l'enseignement du français et de l'anglais (LVE¹ et LVE²) ne peut se passer d'une transcription phonétique, puis d'activités ou pratique phonétiques qui permettraient d'une part de remédier aux carences enregistrées lors de l'expression orale et d'autre part d'asseoir cette faculté de reconnaissance et de reproduction des sons, étape déterminante dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Partant de l'expérience du terrain, on peut affirmer que l'apprenant dans cette situation fait face à des difficultés qui exigent de lui un effort supplémentaire; il doit mémoriser ce nouvel alphabet phonétique ou, à défaut, avoir recours fréquemment à son dictionnaire pour savoir comment prononcer un lexème nouveau. Le dictionnaire, très souvent déconseillé en cours de langue, devient une nécessité. Ceci dit, il serait judicieux que la transcription phonétique se fasse, en cours de français ou d'anglais, en caractères arabes en même temps qu'en API.

L'exemple suivant illustre très bien les difficultés phonétiques auxquelles peut faire face l'apprenant débutant de langues étrangères (français et anglais dans les lycées et collège en Algérie) :

_ En français, [t] et [d] sont considérées comme consonnes plosives, la langue contre les dents.

_ En anglais, ces mêmes phonèmes [t] et [d] sont légèrement différents, le bout de la langue se trouve collé à la gencive des dents supérieures.

Les premiers contacts avec la langue seconde sont déterminants, d'où la nécessité d'impliquer la phonétique et la phonologie dès les premiers instants du processus d'acquisition. Aussi important soit-il, cet élément linguistique en l'occurrence la phonétique/phonologie ne figure pas parmi les activités didactiques proposées par les manuels scolaires même ceux qui prônent l'approche communicative (exception faite des manuels récents prônant l'approche par compétences).

La nécessité de l'enseignement de la phonétique s'impose à cause de la différence des systèmes phonologiques des langues enseignées. Le français est une langue vocalique pourvue de trente-six phonèmes, par contre l'anglais qui comporte quarante

phonèmes pour vingt-six graphèmes est comme l'arabe, une langue consonantique. Ces similitudes phoniques entre l'arabe et l'anglais doivent être mises à profit.

« *Le même son fonctionne différemment dans différentes langues* » (David Crystal). Effectivement, l'enseignant maîtrisant plusieurs langues constatera une fluctuation dans la prononciation, due principalement aux combinaisons qui s'opèrent au niveau phonologique, ou plus exactement une voyelle en anglais peut avoir une valeur différente selon sa position dans le lexème (cat – late).

Il faudra noter au passage que les difficultés phonétiques constatées par les enseignants ne sont pas les mêmes dans toutes les régions d'Algérie. Ceci dit, la phonétique d'une même langue peut différer d'une région à une autre, à titre d'exemple la consonne (T) est prononcée différemment du (T) accentué dans certaines régions du pays. Cette particularité phonétique trouve son explication dans l'ethnographie des différentes régions du pays. La prononciation du (kk) à Tlemcen en est un exemple éloquent. Les cas que nous venons de citer montrent à quel point la phonétique de la langue maternelle peut influencer l'apprentissage d'une deuxième langue. Cette influence se manifeste au niveau de la compétence orale, de la compréhension, et de la production écrite. Il faut signaler, enfin, que ce genre de perméabilité existe également entre l'arabe dialectal (langue maternelle) et l'arabe classique (langue officielle). Les études scientifiques ont montré l'existence d'un décalage entre l'audition et la phonation chez l'enfant ; La production du son est calquée sur la discrimination perceptive. Il a été démontré également que l'acquisition phonique de L² se fait sur la base des acquis phoniques de L¹, c'est-à-dire que les phonèmes identiques sont automatiquement transposés de L¹ à L².

Les unités lexicales de LVE¹ et LVE² ayant la même graphie et parfois la même signification n'ont pas la même prononciation. Toutefois, la richesse de la langue arabe en phonèmes permet à l'apprenant de prononcer les diverses unités phoniques de LVE¹ et LVE². Néanmoins, l'apprenant rencontre quand même quelques difficultés de prononciation et d'articulation particulièrement en français :

Les phonèmes /p/ et /v/ sont les plus remarquables au niveau des difficultés phonétiques du fait qu'ils ne figurent pas parmi les phonèmes de la langue arabe. Le tableau comparatif des trois langues fait ressortir les caractéristiques des différents phonèmes dans chacune des langues.

4.1.1 Tableau :

Arabe	Français	Anglais	Valeur phonique FR	Valeur phonique ANG
ت	t	t	occlusive sourde	Plosive, alveolar
د	d	d	sonore, dentale	Plosive alveolar
inexistant	V	v	fricative sonore	Fricative
«	p	p	Sourde bilabiale	Plosive
ش - تش	ch	ch (tʃ)	sonore	Palato-alveolar
inexistant	g	g	Sonore vélaire	Plosive, velar
«	o	o	Vélaire arrondie	Half-close, short
«	U	U (u :)	Vélaire arrondie	Close, long

Le tableau ci-dessus démontre de la différence phonique entre la langue arabe, langue maternelle des apprenants et les deux langues vivantes enseignées. Cette différence a un impact sur l'apprentissage de LVE¹ et LVE² en matière de prononciation et de reconnaissance de certains phonèmes. Or, le processus d'apprentissage d'une seconde langue passe impérativement par la maîtrise du système phonologique de la langue en question..

Le tableau suivant comporte les consonnes marquantes de la langue anglaise, leur transcription phonétique en API et en arabe :

4.1.2 Tableau (opposition)

Ce tableau comportant une liste de mots est une activité qui exige de l'apprenant la transcription phonétique de ces derniers. C'est un exercice qui permettra à l'enseignant de savoir le degré de correction de la prononciation de l'apprenant et d'apporter les correctifs nécessaires si besoin est. C'est un exercice qui renseigne également sur la représentation phonique de ces mêmes mots dans l'esprit de l'apprenant, sachant que certains phonèmes qui les composent soit dans LVE¹ ou dans LVE² n'existent pas dans le système phonologique de leur langue maternelle en l'occurrence l'arabe.

Anglais	API	Caractère arabe
the	ð	ذ
th	θ	ث
ch	tʃ	تش

Si les phonèmes tels que ceux représentés dans le tableau ci-dessus, qui sont réputés pour leur difficulté pour l'apprenant étranger, sont enseignés correctement au départ, leur assimilation et leur reproduction se feront correctement également.

Généralement, les difficultés recensées sont d'ordre vocalique pour les apprenants de LVE¹ (le français). Certaines voyelles du français ont la particularité d'être difficiles à articuler surtout pour l'apprenant dont la langue maternelle est l'arabe.

4.2 Le système vocalique :

Les voyelles en LVE¹ et LVE² ont la même graphie, mais leur prononciation est différente, elles sont caractérisées par des oppositions en français comme en anglais :

Fr	Ar	Ang	Ar
Brin	برا	fat	فَت
brun	برا	fate	فابت

Les exemples cités témoignent de la difficulté de transcrire phonétiquement en arabe des sons à dominante vocalique. Ce genre de problème qui relève de la linguistique contrastive n'est pris en charge dans aucun cours des trois langues (LVE¹, LVE², et arabe); le cours d'arabe ne prend pas en charge les problèmes phonétiques de la langue arabe, ce qui n'est pas sans incidence sur l'apprentissage des langues étrangères telles que le français et l'anglais. La prise en charge de ces problèmes permettra également aux apprenants de mieux saisir les oppositions et le fonctionnement des systèmes phonologiques de LVE¹ et LVE². En plus, les lexèmes communs au français et à l'anglais devraient faire l'objet d'une transcription phonétique différenciée (de distinction) pour éviter tout transfert négatif.

A cet effet, il faut envisager des activités dont l'objectif est d'aider à la construction du sens et où le rapport signifiant / signifié est d'une importance majeure. A titre d'exemple, l'apprenant sera appelé à trouver des synonymes, des expressions équivalentes, et des définitions. Les résultats obtenus seront analysés à la lumière d'un

certain nombre de paramètres tels que la classe sociale, la profession des parents leur degré d'instruction, leur région d'origine, etc.

Ces activités qui toucheront essentiellement l'aspect oral du processus d'apprentissage de LVE¹ et LVE² auront pour objectif de faire ressortir les sons voisins dont la graphie est similaire dans les deux langues étrangères. La compréhension d'un énoncé oral d'une langue étrangère est une opération compliquée et un facteur déterminant de la maîtrise de cette langue.

« *Le sens est l'ensemble d'effets du discours, il est le produit de l'activité linguistique* » (Encyclopédie de philosophie universelle).

Ce genre d'activité dévoilera l'influence qu'exerce la langue maternelle (connaissances pré acquises, représentations).

Il s'agira de noter l'accord perceptible des verbes, des noms, des adjectifs – voir si ce type d'accord trouve des ressemblances en langue arabe. Il faut, cependant, remarquer que le volume horaire imparti aux langues étrangères, et l'effectif des classes ne permettent pas toujours de déceler ni encore moins de corriger les erreurs.

Un cours de langue qui se veut efficace impose à l'enseignant une phase d'analyse des erreurs phonétiques qui se fera à l'issue d'exercices oraux comportant des similitudes phoniques dans les deux langues LVE¹ et LVE². Cette analyse comparative se fera par projection sur le système phonologique de la langue maternelle des apprenants (l'arabe). L'exercice type, qui sera proposé, devra comporter les difficultés souvent rencontrées par les apprenants.

4.2.1 Tableau : représentant les transcriptions phonétiques de lexèmes communs aux deux langues (LVE1 et LVE²), la quatrième colonne donne la transcription phonétique en graphie arabe.

Français	Tr- phonétique (français)	Tr -phonétique Anglais	Observations	
			fr	Ang
théâtre	teatR	θiətə	نباثر	ثيثر
discussion	diskysjō	diskʌʃən	دسكسيو	دسكشا
tables	tabl	teiblz	طابل	تيليز
classes	klas	kla:s	كلس	كلاس
matches	matʃ	mtæʃiz	ماتش	متشز
pièces	pjes	pi:siz	بياس	بيسز
accident	aksida	æksidənt	اكسيذا	اكسدنت
catastrophe	katastrof	kə'tæstrəfi	كناستروف	كتستروفي

défendre	defɑdr	di'fend	دفاعدر	دفعند
responsable	Rɛspɔsabl	risponsibl	رسيونصابل	رسيونسبل
participer	partisipe	pɑ:r'tisipeit	بارتسيپ	بارتسيبايت
mesurer	məsyr	meʒə	مزير	مچ
couleur	Kulœr	kʌlə	كولر	كالر
âge	aʒ	eidʒ	اج	ايدج
intention	ɛtɛsjɔ	intenʃən	انطونسيو	انتشن
simple	sɛpl	simpəl	سامبل	سيمبل
hôtel	otɛl	Hou'tel	اوتال	هوتل
direction	dirɛksjɔ	dairekʃən	ديركسيو	دايركشن
Pain	Pɛ	Pein	با	بين
Gain	Gɛ	gein	قا	قين

4.2.2 Transcription en graphie arabe :

Pour transcrire le même mot table (français) et table (anglais), nous obtiendrons deux transcriptions différentes en graphie arabe.

Table (français) : **طابل**

Table (anglais) : **تايبلز**

Cet exemple, à lui seul, nous renseigne sur les difficultés que rencontrent les apprenants sur le plan phonétique lors du processus d'apprentissage de deux langues étrangères en même temps.

Cette tentative de transcrire les mots en caractères arabes fait face à un obstacle phonétique qui est, en l'occurrence, l'inexistence de certains phonèmes dans le système phonologique arabe, d'où la nécessité de recourir à l'emploi de signes diacritiques (vocalisation). Par conséquent, la prononciation des mots n'est en réalité qu'approximative; les sons soulignés dans les mots tels que discussion et couleur ne trouvent pas d'équivalent phonique en arabe pour les phonèmes : « y », «sjɔ» et «œ».

Outre la différence des systèmes phonologiques, les deux langues en question sont différentes ; le français, par exemple est une langue très articulée par rapport à l'anglais qui est caractérisé par la divergence entre le phonème et le graphème. Au début de l'apprentissage, le problème au niveau phonétique est tel que l'apprenant ne sait pas parfois comment prononcer un mot écrit ou comment écrire un mot qu'il vient d'entendre.

4.2.3 Les langues phonétiques :

Les langues telles que l'arabe et l'espagnol qui se caractérisent par une plus grande correspondance entre l'orthographe et la prononciation sont qualifiées de langues « phonétiques ». Comme nous l'avons déjà mentionné l'anglais n'est pas une langue « phonétique », ce qui implique que l'apprentissage doit réserver une attention particulière aux règles qui régissent la phonétique de cette langue, en plus des exercices de prononciation.

« In this chapter, we have noted English is not a « phonetic » language but, despite the seemingly complexity of the English spelling system, there is still a high degree of regularity »¹

4.2.3.1 Caractéristiques de la phonologie anglaise :

La complexité de la langue anglaise ne provient pas seulement de la divergence entre le système graphique et le système phonique de cette langue, elle est due au fait que le système phonologique est à dominante consonantique. En d'autres termes la langue anglaise contient vingt et une (21) consonnes qui produisent vingt-quatre (24) sons différents pour seulement cinq (5) voyelles produisant vingt (20) sons différents. Ce qui justifie le classement de la langue anglaise parmi les langues consonantiques. Par conséquent, l'anglais est une langue moins articulée du fait du nombre limité de voyelles.

Cette carence en voyelles est à l'origine des difficultés d'orthographe et de prononciation auxquelles fait face l'apprenant. Par contre les associations des consonnes ainsi que leurs positions au sein même du mot déterminent leurs valeurs.

Exemples de consonnes muettes :

a)- **condemn** (à la fin du mot)

b)-**subtle, muscle, doubt, two** (au milieu du mot)

c) **psychology** (au début du mot)

Les voyelles sont également concernées par les irrégularités, cependant elles ont des valeurs stables quand elles se trouvent entre deux consonnes.

1-Gerald Kelly, How to Teach Pronunciation, Press education limited, Edenburgh Gate 2000, p131

Exemples :

- a) le « a » /æ/ dans les mots : cat, sat , rat
- b) le « u » /ʌ / dans les mots : but, shut, nut

Les exemples d'irrégularités qui concernent les voyelles sont aussi fréquents, les sons suivants tel que transcrit phonétiquement représentent les combinaisons de voyelles telles qu'on les retrouve dans les mots qui suivent :

- a) Le « au » du mot « cause » est transcrit /ɔ:/
- b) « » « laugh » /a:/
- c) « because » /ɔ/

L'orthographe et la prononciation sont indissociables et certaines habitudes sont facilement transférées de la langue maternelle vers la langue seconde comme l'explique le didacticien Gerald Kelly dans la présente citation.

« pronunciation and spelling are very much connected and that habits and generalisations from L1 may be brought over into L2 »¹

Toutefois, les aspects phonologiques qui constituent un obstacle à la progression de l'apprentissage en anglais sont une réalité, Treiman (1993) a identifié des aspects phonologiques de l'anglais parlé qui posent des problèmes orthographiques. Il affirme que toutes les difficultés des enfants dans l'apprentissage de l'orthographe ne tiennent pas à la nature du système écrit.

« En plus des aspects problématiques du système écrit anglais, les relations de non-correspondance terme à terme entre phonème et graphème, l'utilisation de graphème multi-lettres et la tendance à orthographier les morphèmes de façon régulière malgré les modifications de leur forme phonétique, la nature de l'anglais parlé contribue également aux difficultés des enfants »²

Outre ces difficultés du système phonologique de LVE², l'apprenant fait face à des obstacles similaires en LVE¹, l'orthographe française présente, elle aussi, des complexités au niveau des traductions phonème/graphème.

1-Gerald Kelly, How to Teach Pronunciation, Press education limited, Edinburgh Gate 2000, p131

²-Laurence Riebel, Michel Fayol, Charles A. Perfetti, des orthographe et de leur acquisition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997 p126_127

A titre d'exemple pour écrire le mot « danger » correctement en français, au lieu de l'écrire « denger », « danjer » ou même « denjer » l'apprenant doit être en possession des connaissances lexicales spécifiques.

4.3 La capacité de l'apprenant à traduire les graphèmes en phonèmes :

Pour écrire et lire le français correctement, l'apprenant doit posséder des connaissances linguistiques ayant trait à :

- _la phonologie
- _la morphologie,
- _le lexique,
- _la syntaxe

Ces compétences qui dépassent le seuil de la transcription phonème /graphème sont indispensables à la compréhension et à la communication, elles lui permettent d'éviter la confusion au niveau du sens, de la prononciation et de l'orthographe. Selon des études menées par Alegria et Mousty (1994&1996), pour les enfants qui présentent un niveau de lecture faible, le problème se situe au niveau des représentations. Autrement dit, il serait faux d'imputer ces déficiences aux seuls facteurs phonologique ou graphique.

« Le fait le plus important pour cette étude est que des lecteurs déficients sont plus faibles au niveau de l'orthographe lexicale que des lecteurs normaux de même niveau de lecture »¹

4.4 La phonologie de la langue arabe :

Pour mieux situer les difficultés phonétiques que rencontrent les apprenants des langues étrangères dans le secondaire algérien, il faut rappeler que le français n'est enseigné qu'en quatrième année du cycle primaire, à cet âge les habitudes phonétiques sont déjà ancrées. De même pour les représentations concernant les sons et les phonèmes qui les composent, surtout que ces derniers appartiennent à une langue que l'on peut qualifier de distante par rapport au français. Dès le début de l'apprentissage du français les apprenants vont faire face à une graphie différente et qui s'écrit de gauche à droite.

² Laurence Riebel, Michel Fayol, Charles A. Perfetti, des orthographe et de leur acquisition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, p176

¹

4.4.1 Les caractéristiques du système phonologique de la langue arabe :

En plus des contraintes mentionnées dans le paragraphe précédent, la particularité de la langue arabe réside dans le fait que les phonèmes représentés par l'alphabet arabe ne correspondent pas toujours aux symboles universels de l'API ; d'ailleurs le système de transcription phonétique n'est pas adopté comme moyen d'enseignement en cours d'arabe. La première et la plus importante des difficultés est la différence de caractère (graphie), en arabe les lettres sont souvent modifiées ou distinguées par la vocalisation ou signes diacritiques. Cette dernière est venue pour palier à l'imperfection des signes graphiques, certains signes se font distinguer par le rajout d'un point comme c'est le cas des lettres [f] et [k]. ف et ق. Le nombre de lettres qui peuvent être modifiées par un seul signe diacritique, le point, est de dix-huit graphèmes (lettres).

L'omission d'un point peut entraîner une lecture totalement différente, par contre la graphie arabe sans la vocalisation rendrait la lecture impossible, et par la même la compréhension : كنت et كنت (en français il s'agit de j'étais et tu étais).

Dans ce cas précis, le lecteur ne peut pas savoir si c'est la première personne qui parle ou si c'est la deuxième si les lettres ne sont pas dotées des caractères de vocalisation ou signes diacritiques.

Parmi les difficultés, nous citerons l'inexistence des phonèmes /p/, /g/, /v/ dans le système phonologique de l'arabe, l'usage de ces derniers est imposé par l'emprunt de mots nouveaux du français et de l'anglais par exemple :

Virus, Gaz, password

Autre caractéristique de la langue arabe qui peut être à l'origine de confusion phonétique, l'existence de deux consonnes très proches et qui n'ont qu'un seul équivalent en français :

Le /r/ équivaut à : /ر/

/ج/ c'est le /r/ roulé

Ces distinctions se traduisent par des confusions, l'apprenant ne sait pas s'il faut écrire un mot qui est introduit pour la première fois avec /gh/ ou avec /r/.

C'est grâce à un système de HAKAKAT que les grammairiens arabes sont parvenus à rendre la lecture possible pour le débutant.

Les signes diacritiques les plus importants de l'alphabet arabe sont le **point** et la

Hamza. Les **Harakat** permettent de noter les voyelles et sont au nombre de dix : Fatha, Kasra, Damma, Madda, Alif, Alif wasla, Tanwin (nunation), Sukun, Shadda, et la Hamza.

Ces quelques informations nous renseignent un tant soit peu sur les divergences entre l'alphabet latin et l'alphabet arabe et sur les difficultés auxquelles les apprenants font face au niveau de la lecture et de la prononciation, mais le détail est bien plus compliqué.

Exemples de déviances phonétiques au niveau de l'expression orale:

1) confusion entre en et on : celle-ci est très fréquente, nous citons le cas de « dans » et « dont », « sortant » et « sortons »

2) le cas de « é » et « ait » dans « rentré » et « rentrait »

On note aussi des défaillances graphiques au niveau de l'écrit et qui peuvent être imputées à une mauvaise réception des sons par les apprenants. Il faut noter au passage que certains phonèmes ne sont pas perçus, voire non reconnus, car ils ne font pas partie du système phonologique de la langue arabe. On peut citer :

- a) « **enton** » pour « entend »
- b) « **vésiter** » pour « visiter »
- c) « l'**infermière** » pour « l'infirmière »
- d) « l'**édication** » pour « l'éducation »

Nombreuses sont les fautes comme celles citées ci-dessus et qui passent pour être des fautes morphologiques alors qu'elles sont des fautes phonétiques.

Quant aux consonnes les plus remarquées au niveau phonétique, on citera les consonnes [p] occlusive sourde et [b] occlusive sonore qui sont confondues parce que la première ne fait pas partie de l'alphabet arabe. La consonne [v] fricative sonore pose également problème pour les mêmes raisons.

Les voyelles et les consonnes que l'on vient de citer représentent des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique et tout changement d'une unité minimale peut entraîner un changement de sens par exemple :

« Par » devient « bar »

De même pour les voyelles : « brun » devient « brin »

Ces erreurs sont dues à la différence d'articulation des sons, l'arabe compte moins de voyelles et de diphtongues que le français et l'anglais. A cet égard on constate que l'apprenant trouve des difficultés avec les voyelles, ceci est d'autant plus vrai quand

on sait que le français est une langue vocalique très articulée. Ces problèmes phonétiques se traduisent par des erreurs d'orthographe et une faible performance en lecture. Parfois les nuances sont à peine perceptibles pour l'apprenant, ce qui n'est pas sans conséquence sur la compréhension orale, exemple :

« Louis » et « lui »

Pour plus de précision, les phrases suivantes ont été prises comme exemple pour démontrer la confusion de certains apprenants dont la langue maternelle est l'arabe :

- a) Un petit pot d'eau
- b) un petit peu d'eau

Les voyelles nasales sont les touchées par ce problème de non perception, un exercice phonétique sous forme de dictée a démontré que les apprenants n'étaient pas tous capable d'écrire correctement les mots suivants :

- a) beau, bon, bonne, banc
- b) bas, bain
- c) vain, vin

On remarque que les traits phoniques de ces mots sont très proches et seule une pratique intensive et précoce pourrait venir à bout de ce phénomène que l'on peut qualifier de « surdité phonologique ». Par contre les voyelles qui existent dans le système phonologique de la langue arabe ne posent problème de prononciation.

Exemple : [u:], [i:], [a:]

Quant aux voyelles mi fermées, elles sont souvent remplacées les unes par les autres comme dans les exemples suivants :

[o], [e], [i], [u]

Types d'erreurs relevées dans les activités écrites des apprenants :

- a) « Cinima » pour « cinéma »
- b) « contini » pour « continu »

Ces erreurs démontrent du bien-fondé de la thèse qui veut que l'apprentissage des langues étrangères se fasse à un âge précoce avant que le système phonologique de la langue maternelle ne soit définitivement installé.

Les phonèmes /u/, /e/, /ə/, /ɜ:/ sont très fréquents dans les mots en LVE¹ et LVE² et sont également ceux que l'apprenant arabophone trouve difficiles à prononcer correctement. Pour y remédier, une pratique intensive d'activités d'écoute et de prononciation est vivement recommandée, sachant que les causes de ces défaillances phonétiques sont en partie imputables à la langue maternelle. De ce fait, un nombre important de mots sont ainsi mal perçus et par voie de conséquence mal orthographiés.

Le système phonologique de l'arabe, malgré sa richesse en consonne, ne peut rendre certains phonèmes d'origine latine ou anglo-saxonne, cependant le nombre de voyelles y est très limité :

Alif / ʾ / ou /a/

Hamza : voyelle silencieuse / ʾ /

/w/ ou /wa/

/i/ ou /i/

Ces voyelles sont rendues précises ou génèrent d'autres phonèmes grâce à l'emploi des signes diacritiques ou vocalisation.

4.5 La compréhension de l'oral:

En LVE¹ et LVE², la compréhension d'un discours oral dépend surtout de la capacité de l'apprenant à identifier les éléments phoniques de ce discours. Une prononciation correcte est indispensable pour ce genre d'activité. « *Un système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui, permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue* »¹

Cependant, lors de l'activité de compréhension orale l'enseignant peut trouver un appui dans les éléments facilitateurs qui sont :

- les démarches communes de l'enseignement des langues, langue arabe, LVE¹ et LVE².
- explications (paraphrase ou autres)
- inférences

¹ Marie Jeanne de Man Vriendt (Ed), L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

La lecture à haute voix et la phase d'écoute sont d'une grande importance dans la construction du sens, car les systèmes phonétiques et morphosyntaxiques fournissent des indices facilitateurs de la compréhension. Ainsi l'auditeur/apprenant accède au sens plus rapidement et son attention est orientée vers les éléments de l'information comprise dans le texte. L'oral ou langue parlée mène vers la compréhension de la langue étrangère; les éléments phoniques ainsi reconnus ouvrent la voie à la construction du sens. *"Acquérir une prononciation correcte, c'est apprendre à produire des sons correctement c'est-à-dire produire du sens (Borel 1992-1993)".*¹

La construction du sens en L.E est facilitée par les comportements et les attitudes en langue maternelle. En outre, l'enseignant peut recourir à la paraphrase pour guider l'apprenant dans sa recherche du sens : L'orientation vers une interprétation souhaitée peut se faire également au moyen de supports didactiques adaptés.

La compétence de communication entretient un lien direct avec la compétence de compréhension. *"L'apprenant tire visiblement profit du parachèvement de la compréhension."*²

Ces deux activités du début du dossier ou unité didactique doivent être préparées à l'avance pour qu'il y ait une certaine continuité.

4.5.1 Discours oral et phonétique :

Le sens du discours oral est difficile à construire, l'apprenant doit faire preuve d'une attention particulière lors du discours en même temps qu'il émet des hypothèses de type à qui, quoi, où, pourquoi, etc.

Les éléments phonétiques, syntaxiques et sémantiques, sont déterminants car ils peuvent confirmer la thèse de l'apprenant ou la réfuter. En plus des éléments cités, la construction du sens dépend également des comportements et de l'apprenant et de ses aptitudes :

- Ses connaissances sur le sujet (référentielles)
- Son aptitude d'écoute et d'attention.

Ces comportements que l'apprenant utilise en langue maternelle dans des situations réelles sont réinvestis lors de la construction du sens d'un discours oral en langue étrangère. En effet, la construction du sens à l'oral est un processus lent qui met du temps à se développer grâce aux acquis cognitifs nouveaux et aux paramètres socioculturels de l'apprenant. Par contre, Les activités qui renforcent la construction du

¹ Le dictionnaire de didactique des langues

² Paul Revenc, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, , De Boeck 2003.

sens sont variées: l'écoute, la production orale, l'entraînement de l'oreille (sons, rythme, intonation) gestes, et autres supports didactiques.

*« Même si les élèves savent identifier les modèles syntaxiques et sémantiques d'un texte oral, ils ne savent pas le plus souvent en reconstituer la macrostructure et produire un discours cohérent ».*¹

Au niveau de la communication, les contraintes imposées à l'apprenant sous forme de règles à respecter inhibent ce dernier et ne lui laisse que peu d'initiative. Au lieu de profiter du cours de langue, l'apprenant se trouve souvent apostrophé par l'enseignant dès qu'il y a écart au niveau de la prononciation ou de la construction. Néanmoins, au niveau de l'oral, et en plus des activités d'écoute et d'expression, l'intérêt est porté sur les jeux de rôles, la création de situations, les exposés...

Quant à la construction du sens à partir de la lecture, la pédagogie de la communication propose l'utilisation de différents modes pour reconstruire le sens du texte en se basant sur les éléments grapho-phonétiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques.

4.5.2 La production du discours :

La production du discours oral ou écrit repose sur deux facettes, la première est personnelle et hésitante, lacunaire et manifeste une carence sur le plan linguistique et culturel. La deuxième facette est une image réfléchie de la leçon, des activités de consolidation, du discours de l'enseignant. L'apprenant locuteur est peu à peu amené à une production cohérente en s'exerçant sur ce qu'il a déjà produit après la correction. La production du sens (selon Cortese 1990, 12) est un objectif des interprètes et traducteurs qui à partir d'un discours oral ou écrit transfèrent le sens dans la langue source, c'est-à-dire dans leur langue. Mais la situation de l'apprenant est différente dans la mesure où celui-ci n'a pas besoin de transférer le sens dans sa langue maternelle une fois produit. Le processus de construction du sens a lieu au niveau des facultés de perception, de traitement et au niveau du centre de mémorisation des connaissances déjà acquises.

La compétence de l'oral et les autres compétences sont interdépendantes, tout enseignement des langues étrangères doit faire de l'activité orale, dans toute sa diversité, une plateforme qui se situe en amont des autres activités. Par conséquent, la

¹Marie Jeanne de Man- Vriendt (Ed), L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

construction du sens pendant la communication et la qualité linguistique du discours lui-même sont fonctions de paramètres phonétiques, syntaxiques et sémantiques. L'apprenant réfléchit en même temps qu'il parle, à cet instant il fait appel à toutes ses compétences et il met à profit ses acquis cognitifs, langagiers et culturels de la langue en question.

La lecture à haute voix et la phase d'écoute sont d'une grande importance dans la construction du sens, car les systèmes phonétiques et morphosyntaxiques fournissent des indices facilitateurs de la compréhension. Ainsi l'auditeur/apprenant accède au sens plus rapidement et son attention est orientée vers les éléments de l'information comprise dans le texte. L'oral ou langue parlé mène vers la compréhension de la L.E; les éléments phoniques ainsi reconnus ouvrent la voie à la construction du sens.

"Acquérir une prononciation correcte, c'est apprendre à produire des sons correctement c'est-à-dire produire du sens (Borel 1992-1993)".¹

La construction du sens en L.E est facilitée par les comportements et les attitudes en langue maternelle. En outre, l'enseignant peut recourir à la paraphrase pour guider l'apprenant dans sa recherche du sens : L'orientation vers une interprétation souhaitée peut se faire également au moyen de supports didactiques adaptés.

4.4 L'inter langue en classe :

L'inter langue est un phénomène linguistique qui a lieu dans les classes de langue et qui est caractérisé par une grande perméabilité entre les systèmes de deux langues, celui de la langue maternelle de l'apprenant et celui de la langue cible.

Corder et Selinker s'accordent à dire que ce système linguistique est une troisième langue ayant sa propre structure et son vocabulaire, car Les structures utilisées sont un mélange qui ne s'apparente ni à L1 ni à L2 de manière assez claire, par contre le lexique est utilisé dans les deux sens chaque fois qu'il y a nécessité. Selon Selinker l'apprenant use de ses propres stratégies en vue d'acquérir la langue seconde, il puise d'abord dans sa langue maternelle au cours des premiers temps de l'apprentissage. Ce recours linguistique à une autre langue est désigné par le terme de « transfert ».

Le phénomène de l'inter langue est dominé par les transferts, on le remarque dans le cours de français et également dans le cours d'anglais compte tenu des similarités

¹Marie Jeanne de Man- Vriendt (Ed), L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

lexicales et structurales. Ce phénomène est beaucoup plus remarquable au niveau de l'oral, et touche également l'aspect phonétique, mais à un degré moindre.

Les problèmes de traduction sont similaires aux autres problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère, les difficultés sont d'ordre structural, syntaxique, sémantique. L'apprenant dans le secondaire algérien dont la langue maternelle est l'arabe est confronté en français comme en anglais à la difficulté des temps, surtout ceux exprimant une référence temporelle au passé. Les temps en questions sont le passé simple, le passé composé et l'imparfait pour ce qui est du français et le prétérit (simple past) pour l'anglais.

*« L'influence de la langue maternelle peut suffire à expliquer certaines formes relevées, voire certaines particularités des règles sous-jacentes à sa production, mais non à décrire ces règles ».*¹_{p185}

L'explication de cette confusion des temps pour l'apprenant réside dans le fait que cette référence temporelle du passé avec toutes ses nuances ne s'exprime que par un seul temps en arabe. L'apprenant débutant se trouve devant un choix multiple dès qu'il s'agit de traduire en français. Ces nuances d'emploi ne peuvent être saisies qu'après une pratique soutenue de la langue. Les nuances dans ce cas précis sont surtout d'ordre sémantique, étant donné que chaque temps a sa propre valeur.

En français	En anglais
Le passé simple :	simple past
L'imparfait :	«
Le passé composé :	present perfect

En anglais la traduction est moins compliquée en raison d'une structure limitative, car l'emploi du prétérit (simple past) est soumis aux conditions suivantes :

- L'usage de l'indice référentiel, l'adverbe « ago »
- une date indiquant le passé ou une référence déictique ou anaphorique

En cours d'apprentissage ou bien lors des activités de traduction, on remarque la fréquence des interférences à caractère temporel entre le français et l'anglais (LVE¹ & LVE²). Le choix des temps est multiple et obéit à des règles que l'apprenant ne

1-R. Porquier & Bernard Py, Apprentissage d'une L E contexte et discours, Didier, Paris, 2004

maitrise pas encore à ce stade, or la construction du sens et la traduction sont des activités qui démontrent l'incapacité de l'apprenant à faire usage des différentes notions de temps et à les comprendre. Quand l'apprenant a compris que l'emploi des temps exprimant le passé est lié à la narration, il s'appuiera souvent sur les marqueurs temporels pour saisir le sens de la phrase. Si ces certains marqueurs temporels n'ont pas encore été introduits, le risque de confusion est plus grand au cours de cette phase de compréhension. A cette complexité des temps s'ajoute une autre difficulté, celle de l'irrégularité des verbes en français et en anglais. Or, ces irrégularités ne sont pas fixées par des règles claires que l'apprenant peut retenir, et n'obéissent à aucune logique. A ce stade l'effort de mémorisation est indispensable, la fréquence d'utilisation en contexte de ces traits temporels peut être une aide significative à l'apprenant dans la mesure où les exemples étudiés consolideront un savoir jusque là flou. L'utilisation des marqueurs temporels de type déictique (hier, l'année dernière) ou anaphorique comme la veille, le lendemain, sont des facteurs déterminant dans l'acquisition de la notion des temps. Dans les textes qui serviront de base à l'étude des temps, l'enseignant insistera sur l'importance des anaphoriques et des déictiques dans la contribution à la construction du sens. Une traduction correcte ne peut donc se faire sans une interprétation correcte de ces marqueurs temporels dans la langue cible. A travers les activités de traduction, nous remarquons que la grammaire seule ne peut rendre compte de la valeur aspectuelle d'un énoncé (temps) et c'est le lexique qui apporte très souvent des précisions nécessaires à la compréhension et à la traduction.

L'apprenant qui étudie deux langues étrangères simultanément se trouve parfois en difficulté, traduire par exemple un passé composé « j'ai vécu » par le present perfect (I have lived) (anglais) est incorrect :

	Sujet	auxiliaire	participe passé
français	J'	ai	vécu
anglais	I	have	lived

La structure employée dans cet exemple est la même mais le sens est différent, le passé composé implique une action accomplie mais le present perfect (anglais) qui a la même forme structurale implique une action accomplie mais non achevée.

« Ce genre de procédé lexical rend possible l'emploi du passé composé avec une valeur accomplie non achevée »¹

L'exemple ci-dessous démontre bien les contraintes de la traduction même pour l'apprenant de niveau avancé :

1) *I do not know who has been buying those stocks*

2) *J'ignore qui sont les acheteurs*

On remarque dans l'exemple que le present perfect, équivalent du passé composé a été traduit par le présent (phrase 2)

Les contraintes de la traduction concernent également les prépositions, les verbes, les adverbes, les articles pour ne citer que les obstacles les plus fréquents qui nuisent à la qualité de la traduction. Les variations que nous remarquons entre la langue source et la langue cible dépendent de la sémantique de l'énoncé.

A titre d'exemple la notion de durée qui est exprimée par « for » en anglais peut être traduite par différentes locutions quantitatives temporelles en français :

Dans certains cas « for » est traduit par « passer du temps à », dans d'autres énoncés « for » est traduit par « pendant »

« rester » est également utilisé pour traduire « for » comme dans l'exemple suivant :

1) *I have been a prisoner for five years*

2) *Je suis resté prisonnier cinq ans* »²

La construction du sens en phase de compréhension et en traduction en tant qu'activité pédagogique est tributaire de la maîtrise des temps et des locutions qui vont avec. L'aspect sémantique est d'une importance capitale, et doit être pris en charge lors des différentes activités qui visent à expliciter les usages des formes linguistiques. -« Want » peut signifier ou être traduit par « vouloir » ou « désirer », mais en réalité le sémantisme de ce verbe est varié, il peut signifier « manque », « nécessité de » comme dans la phrase suivante : *this shirt wants a button*³

¹-Guillemin Flecsher, linguistique contrastive et traduction, Aphrys ; Paris 2002, p107

²-Guillemin Flecsher, op cit , p108

³-Idem,p 142

Les verbes d'attitudes ou ceux qui expriment des opinions personnelles telles que « think », « believe », « penser », « croire » sont des sources d'interférences très fréquentes. Le dictionnaire traduit « think » par « penser » et « believe » par « croire », mais une analyse de textes traduits nous permet d'affirmer que « think et believe » peuvent être traduits par « croire »

L'exemple suivant illustre bien les contraintes de traduction et la confusion au niveau de la compréhension au début de l'apprentissage :

- 1) « Adults often think that the cruel punishment..... »
- 2) “les adultes croient souvent que le châtime^{nt} cruel”

Le verbe « believe » «ne peut remplacer le verbe « think » dans la phrase1, car « believe » implique la conviction du sujet parlant.

Conclusion :

L'apprentissage du système graphique du français nécessite du temps et beaucoup d'énergie et comme le français est une langue étrangère, l'horaire imparti à cette discipline devrait consacrer davantage de temps à l'oral.

L'écrit permet de consolider les connaissances acquises de la phase orale, néanmoins il demeure une compétence très complexe du fait de son code et des règles qu'il implique. L'enseignant, en préparant son cours, peut se trouver devant une situation plus ou moins compliquée.

La phase de lecture se confond avec celle de la compréhension, mais la lecture est rendue difficile à cause de l'écart que l'on constate en français entre la prononciation et l'orthographe. Ce phénomène au niveau phonique existe également en anglais et constitue une source d'interférence. La compréhension orale se trouve souvent compromise à cause d'une erreur de prononciation, cela se remarque parmi les apprenants qui suivent une approche d'apprentissage basée sur l'écrit. A ce niveau de l'apprentissage la compréhension et la production se confondent.

De plus la lecture fournit à l'apprenant la matière dont il a besoin lors de l'expression. L'ambiance du cours de lecture qui utilise l'approche communicative est motivante, les activités : jeux de rôles, travaux par paires ou en groupes mettent l'apprenant en confiance. Les manuels d'anglais en 1980 et de français au milieu des années 1980 présentèrent les points de langue des unités didactiques sous forme de notions et de fonctions tout en gardant l'ossature qui est la structure.

Les grands axes de l'approche communicative furent pris en compte par les équipes qui ont élaboré les manuels, essentiellement le contexte, l'interaction, la centration du processus d'apprentissage autour de l'apprenant, des situations d'apprentissage proche de la réalité (authenticité). L'oral a gagné du terrain en reléguant la grammaire au second plan, ce qui ne fut pas sans inconvénient. Devant la disparition presque totale de la grammaire, les lacunes au niveau de l'expression écrite et orale se sont vite faites sentir, surtout que les examens officiels ne comportent pas d'épreuves orales, les épreuves écrites ont prouvé les limites d'une approche qui ne favorise que la communication orale. Les résultats à l'écrit devinrent de plus en plus faibles. Les enseignants ont essayé, chacun à son niveau et à sa manière de remédier ces carences.

On notera également que ce sont les voyelles qui posent le plus de problème tant au niveau de la LVE¹ que de la LVE². On remarque en anglais par exemple que certains apprenants mettent des voyelles là où il n'y en a pas tel dans le mot « strong » qui est prononcé incorrectement « seter'ong » .

CHAPITRE III : Interférence et communication

- 1-Interférences et grammaire
- 2- Stratégies d'apprentissage des langues étrangères
- 3-La compétence langagière et discursive
- 4-Compétence et évaluation

1-Interférences et grammaire

Apprentissage du français et de l'anglais, complémentarité ou discorde ?

1.1 Interférences :

Les activités que nous proposerons aux apprenants feront la lumière sur les interférences, les transferts et les passerelles pédagogiques qui caractérisent le processus d'apprentissage de L.V.E.1 et de L.V.E.2. Dans notre démarche, nous essaierons de passer en revue les aspects relatifs aux interactions linguistiques au niveau de toutes les compétences que le programme se fixe comme objectifs. Les enseignants notent que parfois les interférences sont telles qu'ils ne savent plus si les phrases utilisées appartiennent au français ou à l'anglais.

Types d'interférences :

- 1) Phonétiques,
 - lexicales,
 - syntaxiques
- 2) Transferts
- 3) passerelles pédagogiques :

1.1.1 Niveau phonologique :

Les systèmes phonologiques du français et de l'anglais sont très différents, ce qui complique la tâche de l'acquisition cognitive. Une consonne telle que (h) dans le système phonologique de l'anglais est caractérisée par l'aspiration ou le souffle, ce qui n'est pas le cas en français. La consonne (h) qui se distingue par le souffle en anglais est muette en français. Il faut noter à cet égard que les aptitudes personnelles en matière de prononciation sont une réalité. Cette tendance peut être renforcée si l'apprenant fait preuve de motivation et d'attitudes positives à l'égard de la langue qu'il apprend (L.V.E.1 ou L.V.E.2).

1.1.2 Interférences lexicales:

L'approche communicative-fonctionnelle insiste beaucoup plus sur les fonctions et les notions que sur le lexique qui est étroitement lié à la thématique du support, dans ce cas, la tâche de l'apprenant sera d'observer la différence de sens des items lexicaux à partir des oppositions dans des phrases différentes.

L'U.D en français consacre une à deux heures à l'analyse du lexique thématique : le champ lexical, le lexique relationnel, la polysémie.

Nous remarquons que la même démarche est adoptée pendant le cours d'anglais. En effet, les interférences lexicales sont fréquentes, les apprenants eux-mêmes reconnaissent qu'il leur arrive d'utiliser des mots de français dans leurs productions orales ou écrites d'anglais. Cette interférence dénote d'une certaine dépendance vis à vis du français et aussi d'une certaine richesse de leur acquis lexical en français. D'ailleurs l'ambition des supports thématiques proposés, en matière de contenu lexical fait dire aux apprenants que le lexique est plus difficile en français.

1.1.3 Interférences et structures:

« Tant que la compétence en langue étrangère n'est pas satisfaisante, elle ne peut que susciter des interférences. »¹ p28

A notre avis, les enseignants de langues étrangères devraient dresser un tableau des interférences les plus récurrentes dans les langues qu'ils enseignent. Cela leur permettra de définir la pédagogie nécessaire à chaque structure ou notions dans le but de limiter la confusion. La réalisation de cet objectif exige l'établissement préalable d'un inventaire des erreurs probables.

En réalité, les interférences ne se limitent pas exclusivement à l'élément grammatical, elles se situent à tous les niveaux de l'apprentissage. Ce qui nous amène à dire que tout contact de deux langues à l'occasion de l'apprentissage ne peut que conduire à l'interférence.

La structure :

Les structures linguistiques, notions, fonctions sont associées à des situations sans référence aux règles de grammaire. Dans une certaine mesure, les approches didactiques adoptées par les programmes de L.V.E.1 et L.V.E.2 visent l'installation d'automatismes et s'inspirent des concepts Behavioristes de l'apprentissage. Sachant que les renforcements positifs ou négatifs créent chez l'apprenant des réflexes qui l'aident à maîtriser la langue, les structures linguistiques sont présentées sous forme de modèles que ce dernier est appelé à répéter.

« L'acquisition d'une compétence verbale seconde chez l'homme relève du même type de conditionnement que l'acquisition de certains comportements gestuels chez l'animal. »p32

¹ Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p28

² Galisson Robert, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, C.L.E International , 1980, p32.

Les inflexions n'existent presque pas en anglais, par contre en français elles sont nombreuses. Les différentes fonctions (substantif, verbe, OD, C O D) sont connues des apprenants grâce à la position de chaque élément dans la phrase, caractéristique que l'on ne retrouve pas en arabe.

La voix passive en français, comme en anglais obéit au même agencement syntaxique :

Le garçon a été fauché par une voiture
COD S V SN (sujet)

The child has been hit by a car

En arabe, l'équivalent de la voix passive ne suit pas la même logique, le sujet n'étant pas connu, d'où l'appellation : la règle du verbe au sujet inconnu

Ex : le magasin a été cambriolé (par...)

En arabe : سرق المخزن

Or, ce genre de structure apparemment simple dans sa construction par rapport à la structure équivalente en français ou en anglais ne contribue pas à faciliter son acquisition dans ces deux langues .De plus, et contrairement au français et à l'anglais, l'équivalent de la voix passive en arabe (verbe au sujet inconnu) ne s'applique généralement qu'au seul temps du passé.

Les productions des apprenants montrent à quel point les erreurs sont similaires en français et en anglais.

Ex : Difficulté d'accorder le participe passé

Temps incorrect

- les récurrences des fautes imputables aux transferts
- les interférences au niveau phonétique
- la facilitation due aux similitudes des systèmes phonologiques du français et de l'anglais.
- l'emploi des prépositions

L'analyse des difficultés générées par les systèmes graphiques différents montre que la confusion chez les apprenants se manifeste au niveau phonétique lors des productions orales, et au niveau graphique lors des productions écrites. Ceci dit, l'analyse des productions a permis de relever les écarts et d'en expliquer les raisons. Or, tous les écarts de langues que nous avons enregistrés dans les productions (LVE1

et LVE2), qui ont fait l'objet de ce travail de recherche, ont été analysés par projection sur la langue maternelle (l'arabe).

1.2 Les erreurs :

L'erreur est définie par rapport à la norme de la langue étudiée, en d'autres termes, elle est le non-respect d'une règle de cette langue, on citera par exemple :

L'erreur de préposition dans le cas d'un transfert négatif de l'arabe au français. A cet égard, on procède au repérage des erreurs de différentes natures, puis à leur analyse. Les erreurs ou écarts sont dus soit à des analogies avec des items concrets de LVE1 ou calqués sur la langue maternelle (l'arabe).

Un tableau comparatif des cas d'items fautifs sera très utile pour l'analyse :

Exemple :

Item fautif	arabe	Français	anglais	justification
				- analogie - calque

Les erreurs communes sont généralement régulières et touchent aux différentes unités de la syntaxe : les verbes, les noms, les adverbes, les adjectifs, les prépositions...

La fréquence de la récurrence de l'erreur peut nous renseigner sur les stratégies individuelles utilisées par chaque apprenant lors du processus d'apprentissage de LVE¹ et LVE².

Les erreurs en lecture sont dues:

Aux représentations : ce genre d'erreur peut être dû à l'ignorance de la culture de LVE1 ou LVE2.

- A la difficulté de saisir le sens des lexèmes polysémiques.
- A la méconnaissance de l'auteur du texte.
- A l'inexistence du terme équivalent en langue maternelle

La mauvaise compréhension est due parfois à des mots dont le sens échappe à l'apprenant sans qu'il y ait blocage.

A ce niveau, les erreurs les plus communes sont dues essentiellement à des préjugés d'ordre historique ou religieux et touchent aussi bien LVE¹ que LVE².

Ceci dit, les représentations se situent à tous les niveaux de langue, de la morphologie (graphie similaire de certains lexèmes) à la syntaxe, les significations du lexique, les

phonèmes. Il demeure entendu que la source de ces représentations est dans la majorité des cas la langue maternelle.

*« Par exemple chez E Benveniste, de même l'analyse des erreurs, en mettant à l'épreuve les catégories descriptive de la langue cible, sert de révélateurs à certains aspects de son fonctionnement. Dès 1929 H. Frei, dans sa « grammaire des fautes » a étudié un important corpus de fautes en langue maternelle d'adultes francophones pour rechercher en quoi les fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage et en quoi elles le reflètent. Il a montré comment, lorsque les besoins linguistiques ne sont pas assurés par la langue, les fautes servent à combler ce déficit, jouant ainsi un rôle fonctionnel dans la communication ».*¹

2- Stratégies d'apprentissage des langues étrangères :

Le terme « acquisition » est employé quand il n'y a pas de prise en charge pédagogique (acquisition Vs apprentissage). Par contre « apprentissage » est un terme utilisé dans le cas où la construction de la compétence se fait sous contrôle pédagogique d'une institution.

LVE¹ est le terme qui s'adapte mieux que le terme de langue seconde à l'enseignement du français en Algérie. Le terme « langue seconde » suppose l'utilisation de cette langue dans divers situations sociales et autres au même titre que la langue maternelle, Ce qui n'est plus le cas en Algérie.

Apprenant : en linguistique, il est communément connu que l'apprenant est une personne qui s'approprie une seconde langue.

Dans la classe de langue les apprenants qui ne prennent pas part à l'interaction se replient sur eux-mêmes. L'apprentissage ne se limite pas à l'assimilation de nouvelles connaissances mais à l'accommodation, c'est-à-dire la modification des schémas de pensées ; l'équilibre entre assimilation et accommodation démontre d'un apprentissage réussi.

La compétence linguistique repose sur la maîtrise de la grammaire, du lexique, de la phonologie de la langue et sur l'aptitude à construire des phrases ou des mots.

Les linguistes pensent que les stratégies de communication peuvent compenser les insuffisances (carences) au niveau de la compétence linguistique (Faerch & Kasper 1983 – Tarone 1983).

Les stratégies utilisées par l'apprenant lors de la communication sont :

¹ Besse.H et R.Prquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p208

- les stratégies interactives
- les stratégies psycholinguistiques

L'interaction permet à l'apprenant d'acquérir l'usage du discours, de ses formes et de découvrir qu'ils sont responsables vis-à-vis du groupe et de l'enseignant : choix du vocabulaire, des structures grammaticales, choix de stratégies.

L'enseignant doit se mettre à l'évidence que le discours (oral, communication) n'est pas enseignable, donc il ne peut être évalué de la même manière que la grammaire, ou le vocabulaire, cependant il est parfois nécessaire d'évaluer la compétence linguistique de l'apprenant.

Les théoriciens encouragent les enseignants à améliorer leurs connaissances théoriques pour mieux adapter leurs modes d'évaluation aux objectifs d'enseignements qu'ils se fixent.

2.1 Les aspects cognitifs et la compréhension

L'activité en question consiste à lire un texte, l'apprenant lira d'abord silencieusement puis ensuite à haute voix. Certains lexèmes inclus dans le texte de LVE¹ sont les mêmes que ceux du texte proposé pour lecture en LVE². l'objectif de ce genre d'exercice est de mesurer le degré de perméabilité de LVE¹ et LVE², en d'autres termes, il s'agit de recenser les interférences phonétiques entre le français et l'anglais et essayer d'en dégager des explications.

Les textes qui sont proposés dans l'activité de lecture dans les trois langues (Langue maternelle, LVE1 & LVE2) comportent à peu près les mêmes difficultés d'ordre sémantique et syntaxique et sont basés sur la même thématique.

Les points à vérifier sont les suivants :

A- La compréhension du texte en langue :

a) Le traitement du texte par le lecteur sera basé sur les données sémantiques et syntaxiques.

b) La vérification si l'apprenant s'appuie sur ses pré acquis cognitifs du thème, de la structure, du lexique

Le processus de lecture en langue maternelle (arabe) suit généralement la même démarche :

a) Ecoute : en langue maternelle les enseignants se contentent d'une seule écoute qu'ils croient suffisante.

En LVE¹ et LVE², la première écoute est suivie d'une écoute phonologique dont l'objectif est de mettre l'accent sur le ton, les syllabes accentuées et enfin vérifier l'incidence de cette opération orale sur la compréhension du texte. Le procédé d'écoute est différent, car LVE¹ et LVE² sont des langues lointaines de la langue maternelle.

Pour LVE¹ et LVE², le processus de compréhension comporte une série de questions de repérage : recherche d'équivalent, de définitions, deviner le sens, inférence.

Un modèle de questionnaire relatif à l'activité de lecture est proposé aux enseignants. Ce canevas, applicable à LVE¹ ou LVE², vise l'amélioration de la compétence de lecture et la vérification de la compréhension. Cette série de question est adaptable selon les objectifs de chaque projet (unité didactique).

-relevez les mots- clés du texte

.....

-quels sont les autres mots qui vous ont facilité la compréhension du texte ?

.....

-quelles sont les structures voisines que vous avez rencontrées dans ces trois textes ?.....

Relevez dans le texte les mots dont le sens vous échappe ?

-relevez dans le texte les structures que vous n'avez pas pu comprendre.

.....

Pourcentage de la compréhension selon la langue à partir de l'écoute

LVE¹.....ou LVE².....

Après la lecture silencieuse :

Nombre de lecture : LVE1.....ou.....LVE2.....

Taux de compréhension LVE1.....ou.....LVE2.....

-Relevez les idées générales du texte

-donnez une définition ou une explication approximative aux mots que vous n'avez pas compris.

-trouvez le sujet dans les phrases suivantes

- Quels sont les temps employés ?

-relevez dans le texte le COD et le COI

-relevez les anaphoriques.

Au cours de l'activité de lecture, l'apprenant fera d'abord une lecture silencieuse puis une lecture à haute voix. L'objectif de cette activité est de mesurer le degré

d'interférence ou transfert, car certains mots inclus dans les textes de LVE1 et LVE2 ont la même graphie.

Tableau faisant ressortir les outils de vérification de la compréhension en LVE1 et LVE2, ce canevas peut être appliqué même aux activités de lecture en LM :

substituts	connecteurs	mots clés du texte	Mots obstacles
Item1			
Item2			
Item3			
Item4			
Item5			

2.2 Modification du sens selon les étapes :

A ce niveau il s'agit de vérifier la modification du sens d'un lexème ou d'une phrase entre l'étape d'écoute et l'étape de lecture. Ce contrôle nous permet également de vérifier si les compétences de lecture qui sont généralement bien installées en LM sont automatiquement utilisées en LVE1 et LVE2 sachant que LM et LVE1, LVE2 ne sont pas des langues voisines et que l'attention de l'apprenant est portée sur la structure du texte, le lexique, la syntaxe, ... A cette étape, il est moins concerné par les idées exprimées.

La similarité du français et de l'anglais, est-elle un facteur positif dans la production du sens ?

Cette similarité peut jouer un rôle de facilitateur (transfert positif), comme elle peut être également une source d'interférence qui nuirait à la compréhension.

L'ordre syntaxique de LVE1 et LVE2 ne prête-t-il pas à confusion ?

La position des adjectifs, des adverbes, des pronoms et autres items dans la phrase est souvent caractérisée par des différences dans les deux langues.

Est-ce- que l'apprenant est en mesure de se défaire des idées reçues et mettre à profit les structures plus ou moins semblables et le lexique ayant une graphie très proche en LVE1 et LVE2 ?

Les activités proposées répondent aux exigences des approches en usage par exemple l'approche par compétence et l'approche communicative, approches préconisées par les manuels scolaires en usage actuellement, en d'autres termes l'apprenant est appelé à résoudre des situation- problèmes.

Avant d'entamer l'analyse comparative des résultats obtenus par les apprenants à travers les différentes activités, une description des systèmes propres aux différents items de chacune des trois langues s'impose.

2.2.1 Le vocabulaire et la grammaire

Le vocabulaire occupe une place particulière dans la didactique des langues, son enseignement aux apprenants se fait de différentes manières :

- _ La manière de consulter un dictionnaire.
- _ D'inférer le sens du lexique à partir du texte c'est-à-dire l'emploi du lexical et sa relation au grammatical.

La didactique propose des solutions qui aident à la gestion des problèmes d'apprentissages des aspects de la langue. Pour ce qui est du lexique, la relation de dépendance ou d'autonomie vis-à-vis de la syntaxe demeure une préoccupation de la didactique des langues.

_ L'enseignement du lexique et de la grammaire est en fait passé par différentes étapes de la version/thème au modèle transformationnel (chomskyen) jusqu'à la fin des années 1970. La relation lexique-grammaire est renforcée dès lors qu'il s'agit de donner à chaque item lexical un canevas de phrases types dans lesquelles il peut être utilisé, cette solution didactique trouve son fondement dans les travaux syntaxiques de Harris.

_ Il est difficile de concevoir une transformation ou une règle en ignorant l'importance des unités lexicales qui lui sont associées.

Didactique – dictionnaires – grammaires...

La relation entre le lexique et la grammaire ne peut être mieux présentée :

"La conception de la modularité des théories grammaticales comme ensembles scindés en plusieurs sous-systèmes autonomes : rapport au lexique"¹

Les erreurs sont un indicateur important sur l'apprentissage de L2 ; Les erreurs montrent à quel point les apprenants mettent en place leurs propres règles qui ne sont autres que des écarts de langue. Généralement l'enseignant de langue seconde dresse un tableau faisant ressortir toutes les erreurs afin d'y remédier, mais celles-ci ne sont intéressantes que dans la mesure où elles sont systématiques c'est à dire quand leur récurrence est régulière.

Cela étant, la récurrence des erreurs dépend aussi du contexte, c'est-à-dire que l'input des apprenants varie selon les situations (écrit – oral), néanmoins les capacités individuelles de chaque apprenant sont à prendre en considération.

Les erreurs sont intéressantes dans la mesure où elles nous renseignent sur le processus d'acquisition :

- Ils sont entrain de parler en français
- They are speak french (erreur)
- arabe (يتكلمون بالفرنسية)

La variabilité dans le processus d'apprentissage dépend largement des différences individuelles, des stratégies utilisées par chacun au cours du processus d'acquisition. Cependant, la contribution des acquis cognitifs précédents est déterminante dans l'apprentissage de LVE1 et LVE 2.

Les facteurs essentiels favorisant sont :

- la motivation
- l'aptitude
- les prérequis cognitifs

Pour ce qui est de la motivation, l'intérêt que portent les apprenants à la culture et aux coutumes de la langue sont aussi un facteur favorisant de l'apprentissage (Gardner et Lambert 1972).

« Comprehensible input provides learners with language that they can Understand.ö(Krashen 1981)²

¹ J. L..Chiss, J.David, Yves .Reuter, Didactique du français, de Boeck, 2005..., p.91.

²-Galisson Robert, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, C.L.E International, 1980, P32

2.3 L'usage de l'approche fonctionnelle :

Le nouveau « point de départ » est l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue 2. L'approche fonctionnelle envisage l'établissement de programmes dont les contenus se basent sur des situations se rapprochant de la réalité à travers les diverses activités que renferme chaque projet.

Cette démarche innovante avait pour but de permettre à l'apprenant de pratiquer la langue en situation; les informations sur les principes de fonctionnement de langue cible sont introduits en fin de projet. Ce qui signifie que les structures grammaticales ne constituent plus l'ossature des progressions et n'ont plus la priorité dans les contenus. A l'inverse des progressions traditionnelles, les approches modernes procèdent par situation, c'est à dire que l'usage de la structure grammaticale est subordonné au contexte discursif. C'est la situation langagière qui détermine les besoins linguistiques et leurs supports structuraux, et par conséquent, les moyens audiovisuels ne répondent plus de manière suffisante aux besoins des apprenants. L'apprentissage est centré sur les notions et leurs fonctions dans le but de créer des situations de communication.

Dans cette perspective, R.Galissou voit les choses en termes d'adaptation des enseignements, il emploie la formule « *a chacun selon ses besoins* »¹. Cela signifie que les contenus doivent être négociés en fonction des spécificités de la situation pédagogique.

Or, cette vision de l'approche fonctionnelle ne peut être mise en pratique dans les établissements scolaires publics où les programmes sont préalablement définis par les institutions de tutelle. Les approches qui prônent un enseignement centré sur l'apprenant ne doivent pas occulter un aspect déterminant dans l'apprentissage d'une langue seconde en l'occurrence la motivation de l'apprenant.

2.4 L'approche communicative :

Le processus de l'approche communicative consiste à créer des situations proches de la réalité qui inciteront l'apprenant à s'exprimer librement pour atteindre une autonomie communicative. Pour ce faire, l'enseignant se base sur nombre de moyens ou supports didactiques: Documents, images, débats interculturels, Jeux, simulation...

1-Galissou Robert, op.cit.

La technique de simulations ou de jeux de rôle favorise la créativité et consolide les connaissances nouvellement acquises. Elle encourage également le travail en paire ou de groupe et nécessite peu de matériel.

2.5 Approches de l'orthographe :

Les manuels de langues proposent diverses méthodes dont l'objectif est ,d'aider à la mémorisation des mots et de leurs graphies, en parallèle avec les activités ludiques qui sont programmées pour consolider les acquis lexicaux tels les mots croisés, le scrabble, le pendu , des exercices de répétition , d'épellation et de prononciation sont vivement conseillés.

Sont également recommandées les activités qui exigent un travail collectif qui engendre des interactions entre les différents groupes d'apprenants. A cet égard, il faut noter que le lexique anglais est caractérisé par son irrégularité graphique, cependant un nombre important de mots en usage en classe de langue (LVE¹et LVE², français et anglais) sont identiques. Certains mots ont des orthographes qui ne diffèrent que par une consonne.

Ex : hommage et homage, dance et danse , littérature et literature...

Ces similarités peuvent souvent être des sources d'interférences entre LVE¹ et LVE².Or, pour parer à ces irrégularités qui peuvent induire l'apprenant en erreur, les didacticiens ont été amenés à rechercher des explications pour faciliter la mémorisation « Orthographic patterns »

Henderson (1985) et Templeton (1991) ont présenté une approche didactique basée sur l'étude des règles orthographiques et des irrégularités.

Ils ne considèrent pas l'orthographe « *comme un savoir (skill) spécifique, mais comme une des manifestations de la connaissance lexicale (word knowledge) élaborée progressivement à travers toutes les activités de lecture et d'écriture menées en classe* »¹

Ces recherches ont eu pour terrain d'expérience les écoles primaires et pour objectif d'améliorer la compétence de l'écriture et celle de la lecture.

Les difficultés d'acquisition de l'orthographe sont similaires en langue maternelle et en langue seconde.

¹ L.Rieben, M.Fayol, C.A.Perfetti, Des orthographes et de leur acquisition, Delachaux& Niestlé –Paris ,1997

2.6 Apprentissage du vocabulaire

Selon David Wilkins, linguiste britannique, on ne peut véhiculer grand-chose sans grammaire, et on ne peut rien véhiculer sans vocabulaire. Cela peut s'expliquer par le nombre limité de structures grammaticales et le nombre de mots sans cesse croissant. L'importance de l'acquisition du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une langue est essentielle, plus le patrimoine lexical de l'apprenant est important plus la communication est efficace.

Les approches didactiques telles que la méthode audio linguale et la méthode directe n'attachent pas beaucoup d'importance à l'apprentissage du vocabulaire ni à son rôle déterminant dans la communication. C'est l'approche communicative qui a mis en avant l'idée que le vocabulaire doit être un objectif indépendant d'apprentissage. La linguistique de corpus a permis de démontrer le rôle primordial du lexique dans la communication écrite ou orale. En effet les manuels de langues étrangères (Français OPU, 2005/06, New Prospects SE3) qui sont conçus selon les orientations des approches didactiques nouvelles (approche par compétences entre autres) font du lexique un élément incontournable de l'apprentissage de la langue à côté des structures grammaticales.

Le lexique est associé à la grammaire que la situation discursive nécessite, il est souvent enseigné dans le cadre de notions et de fonctions. Les manuels en usage actuellement dans le cours de langue dans le secondaire algérien proposent à l'enseignement des activités qui nécessitent l'utilisation du dictionnaire ; ces mêmes activités comportent des listes de mots et leurs phonétique car l'objectif est de donner à l'apprenant l'image sonore du mot qu'il découvre. Par le biais du dictionnaire, l'apprenant saura que chaque mot représente une forme et un sens ; un sens à deux aspects, le dénotatif et le connotatif.

Selon Scott Thornbury, le vocabulaire est d'abord compris avant d'être utilisé, parce qu'il évoque deux types de savoirs, le savoir réceptif et le savoir productif.

« Receptive knowledge exceeds productive knowledge and generally but not always precedes it »¹

Thornbury emploie le terme de "mental lexicon" pour signifier que le stockage des mots ne s'opère pas selon des listes au hasard mais plutôt selon un réseau de connexions hautement structurées.

1-Scott Thornbury ,How to teach vocabulary,Pearson Education Limited,Edinburgh gate ,2002

La recherche d'un mot est activé autour du sens de ce mot à l'inverse du modèle du dictionnaire qui s'active autour de la forme. Ce système est relié à la mémoire et à la connaissance générale, la recherche d'un mot fait appel à l'expérience personnelle qui va au-delà du sens d'un mot que l'on retrouve dans un dictionnaire. Reconnaître un mot c'est pouvoir le prononcer (phonétique), le définir, l'épeler, connaître son origine et sa charge culturelle. Cependant les mots qui appartiennent au même champ sémantique, et dont la forme présente des similarités, peuvent prêter à confusion.

2.6.1 Besoins lexicaux :

It has been calculated that a classroom learner would need more than eighteen years of classroom exposure to supply the same amount of vocabulary input that occurs in just one year in natural settings¹

Thornbury affirme que pour qu'un apprenant de langue étrangère puisse accumuler le volume lexical qu'accumule un natif en une année dans des conditions naturelles, il lui faut pas moins de dix-huit ans d'exposition à la langue en classe. Selon cette théorie l'apprenant de l'anglais langue étrangère a besoin de deux mille mots pour pouvoir communiquer, ce nombre est celui utilisé en moyenne par les natifs dans leur communication quotidienne.

Par contre le nombre de mots de base les plus fréquents constituent 50% des textes anglais utilisés en classe et ne dépassent guère les cents mots.

Les cents mots en question représentent des items grammaticaux tels que :

- _les pronoms,
- les conjonctions,
- _les auxiliaires modaux,
- _les articles...

2.6.2 La mémorisation du lexique :

Les apprenants sont souvent confrontés au problème de la rétention des mots nouveaux, pour ce faire ils ont recours à diverses méthodes. Cependant les didacticiens avancent le nombre de cinquante mots par semaine au cas où c'est l'approche lexicale qui est utilisée, à ce rythme le patrimoine lexical de l'apprenant avoisinerait les deux mille mots par an. Cette hypothèse est irréaliste car elle ne tient pas compte des capacités individuelles de mémorisation de chaque apprenant. L'acquisition d'un

1- Scott Thornbury ,Op cit

vocabulaire fonctionnel est plus complexe que le processus de mémorisation d'une liste de mots.

Outre les capacités individuelles, il y a lieu de tenir compte également des besoins individuels de chaque apprenant de sa motivation, et des conditions pédagogiques de l'enseignement (l'interaction entre les apprenants).

Le processus de mémorisation du vocabulaire fait appel à deux facultés mentales en l'occurrence la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

Le processus de traitement des informations (working memory) est activé pendant une très courte durée, les mots et items cognitifs sont traités avant d'être acheminés vers la mémoire à long terme où ils sont classés pour être réutilisés en cas de besoin.

Cette phase de traitement est très rapide, *Materials remain in working memory for about twenty seconds*¹

Sachant que la mémoire à long terme n'est pas infaillible et qu'un nombre important de mots et structures se perdent peu de temps après l'apprentissage, un travail de consolidation s'impose. Les mots répétés à intervalles réguliers sont retenus. La manipulation du vocabulaire à travers des activités est en elle-même un processus de traitement avant l'envoi d'un mot vers la mémoire à long terme. La manipulation est un remède à l'oubli des mots récemment appris ; les mots les plus faciles à retenir sont ceux qui font partie du vocabulaire de la langue maternelle ou de celui de la LVE (français ou anglais).

La mémorisation d'un mot dépend de facteurs divers tels que :

- _ La phonétique du mot (prononciation)
- _ l'orthographe du mot
- _ la fréquence d'utilisation du mot

Si le mot à mémoriser est difficile à prononcer, il y a très peu de chance qu'il soit retenu par tous les apprenants c'est-à-dire s'il est composé de plusieurs consonnes ou si les sons produits ne sont pas familiers.

L'orthographe peut également prêter à confusion, par exemple les mots qui comportent des lettres que l'on ne prononce pas sont souvent ceux qu'on oublie. Exemple :

En anglais les mots, **plough**, **flight**, **sought**
« Gh » dans les trois cas n'est pas prononcé

¹ Scott Thornbury, How to teach vocabulary, Pearson Education Limited, Edinburgh gate, 2002

En français c'est le sens rapproché de certains mots qui échappe à l'apprenant, la confusion concerne des mots à l'usage très fréquent tels que :

- 1) Connaître et savoir
- 2) mettre et faire

Devant toutes ces difficultés, un certain nombre de mesures devraient prises

Lors de l'enseignement du vocabulaire :

-la présentation du lexique doit se faire par rapport à un contexte

_la focalisation sur la phonétique : l'accentuation des syllabes et l'articulation des mots concernés.

_le renforcement des acquis lexicaux par des activités de réinvestissement des mots nouveaux pour exprimer des attitudes personnelles.

Ce type de consolidation peut se faire par le biais d'activités de conversation ou de lecture de texte ou même d'exercices de type lacunaire .Ceci démontre que l'apprentissage du vocabulaire n'est pas une simple opération de mémorisation mais plutôt la création d'un réseau (network).C'est ce réseau lexical qui permettra à l'apprenant d'être créatif au niveau de l'expression.

La mémorisation d'un mot dépend de son assimilation au niveau sémantique, c'est-à-dire si le sens est mal saisi, le mot en question ne se fixera que temporairement dans la mémoire.

En outre, il a été démontré que sans la compréhension d'un minimum de vocabulaire, la compréhension d'un texte est impossible. Ce faisant, la compréhension d'un texte peut être mesurée d'avance par l'enseignant en se basant sur le vocabulaire déjà acquis par les apprenants. D'autre part, les inférences à partir de l'association des mots en relation dans la phrase ne sont pas toujours fiables. Pour la compréhension l'apprenant usera de sa propre stratégie, il s'appuiera sur sa connaissance du sujet, les mots qu'il comprend, et le contexte pour deviner le sens d'un mot.

L'enrichissement du patrimoine lexical des apprenants peut provenir de leurs camarades, ils sont très attentifs aux mots et expressions utilisés par les uns et les autres, donc les activités qui favorisent l'interaction sont très propices à l'acquisition de mots nouveaux. Nous résumerons les sources d'acquisition lexicale selon leur impact respectif comme suit :

- _Les manuels,
- _Les activités, les jeux
- _L'enseignants,
- _Le dictionnaire
- _Les autres apprenants

Cependant les listes de mots à apprendre ou à mettre à la disposition de l'apprenant sont une manière de faire qui manque d'efficacité, car même si l'apprenant arrive à retenir le mot encore faut-il qu'il puisse l'utiliser, d'où la nécessité de présenter des items lexicaux contextualisés. Il revient à l'enseignant de juger de l'opportunité du vocabulaire à enseigner, son choix se fera en fonctions :

- _ Des besoins des apprenants
- _ De la fréquence d'utilisation
- _ Du thème
- _ De l'utilité par rapport à la situation d'enseignement

Parmi ces critères de choix, le plus important demeure les besoins car la richesse d'un texte en vocabulaire se mesure à son authenticité, et la cohérence d'un discours oral ou écrit d'un apprenant émane de sa capacité d'agencer son vocabulaire.

2.6.3 Comment enseigner le vocabulaire

L'enseignement du lexique dépend de l'approche didactique en usage, néanmoins la phase d'explication des mots nouveaux ou difficiles est généralement adoptée. L'explication du vocabulaire doit se faire par le biais de la définition, la traduction, ou même la synonymie. A cet égard, la contextualisation c'est à dire l'emploi des mots dans des phrases est le meilleur moyen pour rendre le sens exact.

Après cette étape l'enseignant a recours à des activités telles que :

- _ la sélection, l'identification, le classement,
- _ la complétion de phrases et de textes
- _ la production de phrases et de textes

A la fin de la phase de l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant entamera les activités suivantes afin de consolider les acquis lexicaux du projet didactique :

- _ Exercices d'inférence de sens
- _ Exercices de catégorisation
- _ Exercices de dérivation de mots ex : un nom à partir d'un verbe, un adjectif ou un adverbe.

2.7 L'approche textuelle :

Est une approche qui préconise la manipulation des textes pendant le processus d'apprentissage des langues, le but est d'amener l'apprenant à observer le fonctionnement des différents types de textes. Elle ne se limite pas à la lecture de

texte, l'apprenant est invité à faire des observations sur la forme et le contenu linguistique du texte qu'il a devant lui.

Or, le texte lui-même est défini comme étant toute séquence discursive orale et ou écrite dont l'objectif est la communication linguistique dans différents domaines. Ceci dit, l'approche textuelle se fixe comme objectif de développer la compétence de communication linguistique, en d'autres termes amener l'apprenant de LE ou de LM à comprendre et ou à produire un texte. Dans une première phase, il est demandé à l'apprenant, à travers différentes activités, de procéder à l'observation de l'organisation du texte et de sa syntaxe pour pouvoir reconnaître sa typologie, puis de relever dans le texte le lexique, les articulateurs, les substituts lexicaux, les temps, les verbes, etc.

Dans une phase finale l'approche textuelle vise la production écrite par le biais d'exercices de transformation : résumé, dialogue, essai, etc. Dans ce contexte on parlera de « consigne d'écriture », ce qui suppose une démarche à respecter par l'apprenant et l'utilisation de points de langues et de formes langagières pour atteindre un objectif qui s'adapte à une situation de communication.

Par le biais des activités de la production écrite, l'approche textuelle vise à vérifier l'appropriation, par les apprenants, des outils textuels introduits par le type de texte proposé à l'étude. Cependant, dans les manuels scolaires en usage, les thèmes proposés à l'étude sont très variés et s'apparentent à divers genres de textes : le descriptif, le narratif, l'argumentatif, l'expositif, etc. A ce titre, il y a lieu de noter que le recours au texte littéraire par les enseignants est rare, ils considèrent que ce genre ne s'adapte pas au cours de FLE. Quant aux activités elles sont très variées, il y a celles qui sont proposées en lecture et celles qui sont proposées en écriture. A notre avis, l'approche textuelle est basée sur un principe fondamental de l'approche communicative en l'occurrence que la communication entre les individus d'une société s'opère par textes interposés qu'ils soient oraux ou écrits. Donc, il ne peut y avoir de texte sans but communicatif.

« Les textes s'organisent en genres reconnus socialement comme adaptés à une situation communicative donnée » (Bronckart 2004 :104)¹

L'enseignement du vocabulaire ne se limite pas à pourvoir les apprenants en définitions de mots difficiles ni à leurs présenter des listes de mots nouveaux, il s'agit en premier de leur apprendre à saisir le sens des mots dans le texte et la relation entre eux. Ceci signifie leur apprendre à utiliser les mots qu'ils viennent de découvrir.

¹Bronckart. J-P, Agir et discours en situation de travail. Université de Genève, FPSE, 2004

« C'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir¹ »_{p15}

Néanmoins l'emploi de certaines locutions ou collocations peut être problématique (locution figurative) ex : « mettre la main à la pâte »

Ce cas nécessite une démarche particulière au niveau de la présentation, car les locutions prépositionnelles enregistrent des scores très élevés de déviations dans les tests et productions écrites auxquels les apprenants ont été soumis en LVE1 et LVE2

L'agencement du lexique au sein de la phrase est assuré par la grammaire, c'est-à-dire que la cohérence d'un texte dépend largement du rapport relationnel du lexique et de la grammaire qui le soutient. La démarche « morphologique » est une procédure de facilitation à l'accès au sens des mots. Lors des activités réservées au lexique, l'apprenant doit être amené à saisir la forme du mot, sa racine, ensuite les changements opérés par la préfixation, la verbalisation, l'adjectivation...

Cette procédure permettra à l'apprenant de retenir le mot avec toutes ses dimensions. De cette manière, il comprendra le mécanisme de dérivation, de composition des mots. L'objectif est de lui montrer le principe d'actualisation des mots ; tout mot ne peut être actualisé qu'à travers d'autres mots (nom, adjectif, verbe...) qui lui confèrent un sens ou plusieurs (monosémie/ polysémie)

Tableau récapitulatif des ressemblances caractéristiques au niveau textuel:

type de texte	français	anglais	arabe	observations
descriptif	Absence de l'auteur, il, on Présent, imparfait Repères spatiaux, Articles scientifiques espace, portrait adj, comparaison	Use of adjectives 3rd person Portrait, Location adverbs	Structure différente Objectif identique, usage de la forme passive	Différence par rapport à L'arabe : syntaxe

¹-Marie Claude Tréville, Lise Duquette, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette FLE Paris 1996 p15

narratif	Temps : Imparfait passé composé,... indicateurs de temps, séquences.	s.past, past perfect anaphora, time indicators	Temps passé Items structuraux soutenant la narration	Similarité entre LVE2 et LVE2
expositif	Donner information Ordre logique/ chronologique Exemples, narrateur anonyme Procédés explicatifs, Définition illustration	To inform, Unnamed narrator Logical and chronological order, definitions explanations	Les mêmes caractéristiques	Syntaxe différente en LM
argumentatif	Présent Vérité générale, connecteurs logiques :car, donc,puisque.. Lexique abstrait Procédés de persuasion	Topic sentence at beginning of paragraph conclusion rephrasing items this means, why, how cause : as, since	Les mêmes cactéristiques	Syntaxe différente en LM

2.7.1 La cooccurrence lexicale :

L'association des mots et leur présence dans le même texte sont conditionnées par la relation qu'ils entretiennent. Certains verbes, adjectifs et noms nécessitent la présence d'autres mots appartenant au même contexte pour assurer la cohérence du texte.

Les co-occurents sont dépendant de la sémantique de la phrase qui assure la cohésion du discours. Le lexique se manifeste à travers le texte par la répétition par la synonymie, l'hyponymie, et à travers le procédé de reformulation, ainsi que l'emploi d'anaphoriques

2.7.2 Le support visuel :

Est censé adapter une aide didactique à l'enseignant, celui-ci doit faire le bon choix de l'image, car les productions orales dépendent de l'interprétation que fera chaque apprenant. L'expression dépend aussi des capacités linguistiques de chacun des apprenants. Les questions posées pour stimuler les apprenants et enclencher l'échange langagier doivent être limitées à des indices pour permettre la reconstitution du texte par exemple : Qui? Où? Quand?

Lors de leurs interventions, les apprenants doivent bénéficier du temps et de l'écoute sans être interrompus, si celui qui répond s'écarte de la norme acceptable, l'enseignant sollicitera d'autres apprenants pour corriger les erreurs, il n'interviendra qu'en cas de nécessité. Cette démarche aura pour conséquence d'encourager l'interlangue, l'autoévaluation et la confiance en soi.

Le lexique ne devra pas être un objectif en soi, car sa mémorisation ne signifie pas son bon emploi.

2.8 Grammaire et apprentissage

2.8.1 La grammaire au service de l'écrit :

Bien écrire est un art, et l'acte d'écrire doit obéir à des normes de grammaire, d'orthographe, et du discours.

L'art de bien écrire a donné naissance à la grammaire car ce sont les hommes de lettres, les linguistes, les grammairiens qui ont établi des normes d'écriture. Chaque langue possède une culture grammaticale sans laquelle la communication deviendrait difficile. La grammaire de toute langue se développe à travers une pratique assez longue avant d'être adoptée. De toute évidence la grammaire fait partie de l'héritage linguistique et culturel. La grammaire traditionnelle avait pour objectif de fournir aux apprenants différents qualificatifs son appellation pour distinguer les éléments de la syntaxe : adverbe, adjectif, nom, verbe...s'agit-il réellement d'un apprentissage ou d'une description grammaticale des structures diverses ?

Il faut noter que ni la grammaire traditionnelle ni cette tradition grammaticale ne peuvent assurer un apprentissage de la langue étrangère. Les approches modernes qui se distancient de l'usage direct de la grammaire renferment implicitement des structures grammaticales dans leurs activités métalinguistiques.

« Un cours de langue ne peut se réduire à un cours de grammaire ou de linguistique »¹ (176)

¹ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005,p176

Il est vrai que l'objectif de l'apprenant à travers le processus d'apprentissage n'est pas l'acquisition de la grammaire en tant que telle mais la langue étrangère cible. Ceci dit, on ne peut pas exclure totalement la grammaire du cours de langue, car les apprenants ont besoin au départ des matériaux de base pour pouvoir procéder à l'agencement des mots qu'ils utilisent lors de la communication. Ils auront besoin d'un lexique de base, des structures qui vont avec, et les expressions qui caractérisent cette langue. La didactique moderne prône l'appui sur la langue maternelle lors de l'enseignement d'une langue secondaire, néanmoins cette démarche se heurte à certaines réalités dès que la langue cible n'est pas de la même typologie que la langue maternelle. En d'autres termes les langues proches telles que le français, l'espagnol, l'anglais peuvent s'appuyer l'une sur l'autre dans de nombreux cas, ce qui n'est pas le cas de l'arabe, langue maternelle des apprenants algériens et dont la relation avec les langues étrangères est inexistante. Donc, les explications que donne l'enseignant du FLE à ses apprenants algériens ne peuvent pas faire référence au savoir pré acquis de leur langue maternelle en l'occurrence, l'arabe.

2.8.2 La grammaire et les méthodes d'apprentissage :

Tout apprentissage d'une langue étrangère dépend largement du mode de son enseignement ainsi que de l'idée que se fait l'apprenant sur le principe de son fonctionnement, d'où la nécessité pour les concepteurs de programmes et de manuels de tenir compte des théories du langage et de celles de l'apprentissage.

C'est à partir de la deuxième moitié du XXème siècle que la didactique des langues connut un développement rapide grâce à une meilleure compréhension des principes de fonctionnement linguistique et une description plus concise des langues. De nouveaux concepts tels que la motivation, les besoins, les attitudes sont pris en compte pour l'élaboration de programmes; c'est ainsi que la didactique a commencé à se démarquée de la pédagogie.

La méthode traditionnelle qui était basée sur le thème et la version et sur les exercices structuraux ne répondait plus aux besoins des apprenants, les didacticiens se basant sur les nouveaux acquis de la psychologie moderne mirent en pratique les nouveaux concepts du behaviourisme, du constructivisme, et du fonctionnalisme.

Les toutes dernières approches didactiques telles que l'approche communicative et l'approche par les compétences mettent l'accent sur l'apprenant qu'elles considèrent comme étant le centre de tout apprentissage. Contrairement à la méthode

grammaire/traduction qui encourageait l'apprentissage des règles décrivant le fonctionnement de la langue, les méthodes centrées sur l'apprenant favorisent l'enseignement de la langue en situations, elles visent à créer des conditions d'appropriations similaires à celles d'une langue maternelle sans mettre l'accent sur les mécanismes de fonctionnement de cette langue.

« *Ce qui est difficile, ce n'est pas d'apprendre des langues étrangères mais de les apprendre en classe* » (G Kennedy, 1973 p 77)¹

Lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, on constate l'influence de la langue maternelle dans le discours écrit ou oral de l'apprenant en ce sens qu'elle lui sert de modèle. Le dictionnaire de didactique des langues définit le terme grammaire comme étant :

« *Un système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui, permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue* »²

L'importance de la dictée dans le processus d'acquisition morphosyntaxique n'est pas à démontrer, car elle touche même aux différentes compétences linguistiques telles que la phonétique, la structure, l'orthographe.

Bréal sur l'importance de la phonétique dans le cours de langue, va même jusqu'à dire qu'elle est ce que sont les cours d'anatomie pour le professeur de gymnastique. En d'autres termes les représentations sonores jouent un rôle important dans la prononciation. L'enseignant peut choisir parmi une panoplie d'activités celle qu'il juge adaptée à l'enseignement de la phonétique, il peut avoir recours à la récitation des poésies ou à la chanson qui vu son caractère transfrontalier peut jouer un rôle dans l'introduction ou la compréhension des idiomes.

En grammaire traditionnelle, les exemples suivis d'une règle de grammaire vont contraindre l'apprenant à apprendre beaucoup sans se soucier de la compréhension, il généralisera l'emploi de la règle à d'éventuels emplois (exemples).

3-La compétence langagière et discursive

Les compétences :

L'approche par compétences : cette approche considère que la langue peut être répartie en compétences distinctes mais solidaires. Les compétences exigent des

1-Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005

2-Idem

pédagogies ou démarches différenciées. Au niveau pratique c'est une approche qui se confond parfois avec l'approche communicative.

Les compétences reprennent l'approche communicative en se fixant comme objectif la compétence à communiquer; elles insistent sur les notions de "skills et ability"

Basic competencies

Maîtrise d'un code : c'est la compétence à utiliser des connaissances langagières, voire l'acquisition d'un comportement verbal.

"Une compétence ne peut s'enseigner, on ne peut enseigner que les savoirs" ¹

En d'autres termes l'approche par compétence se démarque des méthodes traditionnelles, pour enseigner les savoirs les apprenants sont guidés dans leurs activités (projets) par leur enseignant médiateur.

Ces bouleversements au niveau didactique qui imposent l'approche par compétences sont mal perçus par les enseignants. Ceux-ci sont mal préparés, il est vrai que leur formation initiale ne leur permet pas de se convertir à une approche qui est encore en observation. D'ailleurs, les résistances se sont très vite fait sentir.

Ces changements devraient obéir à une démarche qui tiendra compte et des programmes et du facteur temps sans oublier l'enseignant qui sans lui, l'opération sera un échec. L'adhésion de tous dans le domaine didactique est indispensable. En réalité, la formation des enseignants était basée sur les savoirs et ce qui explique en partie leur crainte.

Cependant l'approche par compétences s'articule autour des éléments indispensables :

- Mobiliser les savoirs démarches par problèmes.
- Trouver des moyens d'enseignement adéquats.
- Procéder par projet.
- éviter une planification formatrice.
- Plus de perméabilité interdisciplinaire.

Enfin la réussite de l'approche par compétences dépendra des moyens mis à la disposition des établissements, du recyclage des enseignants, de leur participation à la prise de décision et bien entendu l'adhésion des parents d'élèves et des partenaires de l'école.

Définition de compétence : est une *"aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches."*²

¹ C.Bosman, F. M. Gerard, Xavier Rogiers, Quel Avenir pour les compétences? De Boeck, Bruxelles, 2003

²Idem

3.1 La compétence langagière :

Le concept de compétence qui s'apparente à la théorie de Chomsky trouve son champ d'application à travers des activités qui ont pour objectif la maîtrise des mécanismes et des systèmes de la langue. L'installation de ces compétences doit se manifester dans la capacité de l'apprenant à pouvoir réaliser certains objectifs langagiers en phonologie, orthographe, lexicale, et syntaxe.

L'apprentissage d'une deuxième langue contraste toujours avec la langue qui est déjà en place, ce qui nous incite à essayer de voir comment les apprenants s'approprient une langue additionnelle après l'acquisition de leur langue maternelle. Au plan théorique d'innombrables questions s'imposent, à titre d'exemple, quels sont les mécanismes utilisés par les apprenants lors de l'acquisition des sous-systèmes grammaticaux tels les articles définis, indéfinis, la négation, l'interrogation, la marque du pluriel (s) ?

Même si à l'instar du lexicale, la phonologie demeure un champ peu connu en matière d'interactivité entre LVE 1, LVE² et la langue maternelle nous nous attelleront à découvrir cet aspect déterminant dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les exercices et autres activités nous permettront de savoir à quel point la compétence linguistique est liée à la performance chez l'apprenant.

L'apprentissage et l'acquisition sont deux termes à connotation différente, le premier est le résultat de l'étude de la langue tandis que le deuxième résulte du contact permanent avec la langue.

Dans l'analyse contrastive que nous entreprendrons nous essaierons de faire ressortir les difficultés que rencontrera l'apprenant à travers les différences linguistiques de LVE1, LVE2 et la langue maternelle. Les caractéristiques de chacune des langues en question serviront de base à notre analyse. C'est d'ailleurs dans ce contexte que les enseignants étaient encouragés à se focaliser sur les difficultés créées par les transferts négatifs « *they were exhorted to apply massive practice to overcome these difficulties* » (Brooks 1960, et Lado 1964)¹

3.1.1 La construction du sens :

Définition : Le sens est l'ensemble d'effets du discours selon l'encyclopédie de philosophie universelle; il est le produit de l'activité linguistique.

1- Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005

2-Idem

Il est de nature langagière, symbolique et discursive. Le cours de langue étrangère a pour objectif d'installer la compétence de compréhension du discours oral ou écrit. Au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère qui possède son propre code (C'est-à-dire des systèmes utilisant des signes qui produisent un sens), l'apprenant s'appuie sur sa langue maternelle pour pouvoir élaborer le sens du discours qu'il entend ou qu'il lit. Ainsi, il devient acteur dans l'interaction communicative.

Le sens est élaboré à partir d'éléments linguistiques du discours, il s'agit d'abord du sens lexical des mots compris dans le discours – l'agencement et le rôle grammatical du mot dans la phrase ou dans le texte (sens grammatical) et enfin le sens pragmatique de l'élément et son importance dans le discours. Bien entendu le sens dépend de lecteur ou l'auditeur du discours, car sa réaction, la perception et l'interprétation sont les seuls qui participent à la construction du sens.

L'apprenant choisit les éléments, mots ou phrases ou encore fragments d'information qu'il juge susceptibles de l'aider dans l'élaboration du sens. Il procède par la combinaison et l'analyse des éléments. Cette capacité de traiter l'information varie d'un apprenant à un autre, pour l'apprenant, certaines structures qui ne sont pas maîtrisées au début du processus freinent la construction du sens.

3.1.2 La construction du sens en L.E

Les capacités individuelles de l'apprenant et les composantes procédurales de la langue maternelle sont réinvesties dans la langue étrangère. La mobilisation des savoirs réacquis en langue maternelle (compétence métalinguistiques) ses capacités d'abstraction peuvent l'aider lors de l'analyse des données linguistiques. Un effort particulier est nécessaire en phase de lecture ou de production écrite pour être capable d'analyser les données linguistiques présentes dans le texte, alors que l'activité orale est moins contraignante.

3.2 Le discours oral :

Comprendre un discours oral c'est construire le sens de ce discours. Les démarches induites lors de ce processus sont d'ordre semasiologique (de la forme au sens) et onomasiologique (du sens à la forme) (d'après Clark, Clark 1977 in Greinko et Holec, 1990)¹

Dans la situation du discours oral, l'apprenant procède par hypothèses, ce n'est qu'après vérification des indices porteurs de sens que les hypothèses émises au début sont

¹ Marie Jeanne De Man -De Vriendt , Apprendre une L.E seconde, De Boeck – Bruxelles 2000.

confirmées ou réfutées – le sens commence à se construire, en cas de non confirmation des hypothèses, l'apprenant repart à zéro et doit émettre d'autres hypothèses.

La compréhension du discours oral peut s'avérer difficile, l'apprenant est attentif aux indices susceptibles de l'aider.

Vu la courte durée du discours oral, celui-ci va essayer de deviner le sens approximatif de ce qu'il entend en se basant sur le contexte et les éléments linguistiques.

3.2.1 La grammaire et le discours oral :

La grammaire est présente à l'oral dès les premiers temps de l'apprentissage d'une L.E. Lors de la phase d'écoute, la compréhension est l'objectif primordial par lequel se réalise une construction du sens globale, néanmoins l'acquisition de la structure à ce niveau constitue également un objectif. Lors du contrôle ou de l'activité de compréhension, l'enseignant adresse aux apprenants des questions qui tiennent compte de la structure grammaticale du texte. Les acquis cognitifs relatifs à la structure à ce niveau seront réinvestis plus tard pour la production du discours oral ou écrit théoriquement, l'apprenant est en mesure de comprendre l'ordre syntaxique et la portée sémantique du texte, toutefois, à l'oral comme à l'écrit, au début de l'acquisition de la L.E, le discours de l'apprenant est caractérisé par l'incohérence. La grammaire s'impose lors des activités de consolidation, elle est présente sous forme de notions et de fonctions dans les approches communicative et par compétence.

-Les situations qui s'approchent des réalités telles les jeux de rôles sont bénéfiques et facilitent l'utilisation des notions et des fonctions.

"Les éléments linguistiques servant à réaliser ces fonctions notions dans une particulière ne sont sélectionnés qu'ensuite et à partir de ces premiers choix (D'après Galisson, Coste 1976)"¹

Dans les situations, jeux de rôle par exemple, la grammaire se dote d'une stratégie différente, Les exercices mécaniques de préparation ne sont pas nécessaires. A l'écrit, le discours nécessite l'exploit des fonctions et des notions pour la construction du texte (essai, résumé...)

Les items de transition : A l'oral comme à l'écrit, les connecteurs sont souvent mal employés par les apprenants, l'erreur peut être due à la compréhension avant d'être une question de compétence de l'apprenant. L'emploi fautif des connecteurs est dû à l'incapacité de l'apprenant de distinguer le sens et la fonction du connecteur. Les connecteurs qui posent problèmes sont ceux utilisés dans le texte argumentatif et ceux qui

¹ Marie Jeanne de Man, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Vriendt (Ed), De Boeck, Bruxelles 2000

expriment l'opposition (cependant, d'ailleurs, puisque, néanmoins). On remarque, cependant, que les apprenants ont tendance à utiliser les connecteurs de manière excessive.

« Dans le cas qui nous occupe, il est fréquent, lors de la correction de résumés, de trouver des erreurs portant sur les connecteurs. Il est toutefois souvent difficile de savoir si l'utilisation erronée d'un connecteur est due à une incompétence de la part de l'étudiant au niveau de l'expression ou au niveau de la compréhension ».¹

3.3 Le texte écrit :

L'apprenant lecteur ne procède pas de la manière en L.M qu'en L2- Les compétences de lecture en L.M sont définitivement acquises, mais elles ne lui sont pas toujours profitables lors de la lecture en L.E – L'apprenant en face de difficultés linguistiques telles que l'usage des temps, des pronoms, des adverbes des connecteurs et a du mal à leur trouver un rôle dans le discours.

Le texte narratif peut être plus accessible, l'apprenant procède aux transferts à partir de la langue maternelle vers la langue cible (L.E).

« La proximité de la langue maternelle et de la langue cible. Il est beaucoup plus facile de pénétrer dans une langue voisine que dans une langue lointaine ».²

Le modèle du texte narratif est déjà mémorisé, il va lui permettre d'anticiper sur les actions et le rôle des actants. Par contre dans un texte expositif, il lui faut repérer les connecteurs, donc, or, ainsi, néanmoins,... Il les considérera comme des points de repère qui le guide dans son processus de construction du sens.

« Ces mouvements du texte lui rappellent ceux auxquels il est habitué dans sa langue maternelle ».³

3.3.1 Les activités de compréhension :

Les activités de compréhension varient selon la nature du discours oral ou écrit :

– Les QCM s'adaptent à l'oral comme à l'écrit.

_ Les exercices de Vrai/Faux pour confirmer ou infirmer une information relative aux textes.

¹Idem

²-Marie Jeanne de Man, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Vriendt (Ed), De Boeck, Bruxelles 2000

³-Idem, p110

- L'utilisation des phrases parallèles : C'est faire correspondre des phrases de l'énoncé à des reformulations proposées. Cette activité a fait ses preuves dans la construction du sens lors du processus d'apprentissage d'une L.E – Besse donne à ce genre d'exercices le terme de "*paraphrase communicative*"¹

Autres activités aussi importantes :

- Elaboration de questions à partir d'affirmations relatives aux textes.
- Résumé, contraction de texte.
- Réorganisation et association de phrases comportant des questions et des réponses.
- Réordonner les paragraphes du texte de manière de à obtenir la cohérence du texte.
- Donner des titres aux paragraphes du texte.
- Réordonner les phrases d'un paragraphe de manière à rétablir la cohérence.

*"La compréhension précède et prolonge la connaissance"*²

3.3.2 Les déviances à l'oral et à l'écrit :

Le sujet de l'analyse des erreurs relève de l'analyse contrastive, le développement de cette sous branche de la linguistique générale a été d'un apport positif à la didactique des langues. L'analyse contrastive a pour objet d'identifier les similitudes et les différences entre deux langues.

« In the study of foreign language learning, the identification of points of structural similarity and difference between two languages is »
(Crystal, 1992, p83)³

L'analyse permet de relever ce qui est général de ce qui est spécifique à une langue, elle rend compte des difficultés d'apprentissage de la langue seconde (langue cible) par rapport à une langue maternelle.

Les approches descriptives des langues ainsi que l'analyse contrastive qui est basée sur la comparaison des systèmes : structures, phonologie, syntaxe, etc. ont permis de déceler les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces réalisations ont contribué à l'élaboration des programmes en

1- Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005

² Marie Jeanne de Man, op-cit

³ Besse.H (1985) Methodes et pratiques des manuels de langue- Didier-Crédif- Paris p 102-106.

tenant compte des similitudes et des différences entre la langue maternelle (L1) et la langue cible.

La pratique quotidienne de l'enseignement des langues met en exergue le phénomène des transferts de certains aspects de la langue et des interférences entre la langue maternelle et la langue cible. Les didacticiens distinguent deux types de transferts, le transfert dit positif et qui ne se contredit ni sémantiquement ni syntaxiquement avec la norme de la langue cible; et le transfert négatif ou interférence qui est considéré comme une erreur. Selon la théorie béhavioriste de l'apprentissage, on parle de transfert positif ou facilitation quand il y a amélioration de la performance linguistique, et on qualifie d'interférence l'inhibition de l'apprentissage.

Cependant, il est difficile de prédire si le processus du transfert peut générer un transfert positif ou un transfert négatif. A titre d'exemple, une production orale ou écrite peut contenir des transferts positifs et des transferts négatifs en même temps, ce qui aura un impact sur la valeur (note) à donner à cette production.

La langue maternelle n'est pas la seule source de transfert comme c'est le cas en Algérie où l'apprenant étudie deux langues étrangères simultanément. Ces transferts concernent les méthodes d'enseignement, les systèmes linguistiques, le lexique.

D'autre part, l'analyse contrastive ne nous permet pas de déterminer les causes de toutes les erreurs commises par les différents apprenants ; certaines erreurs sont récurrentes, par contre d'autres ont une récurrence limitée c'est-à-dire que leur apparition est irrégulière (en quantité et en variété).

« Par exemple, que des formes identifiées comme erronées et imputées à l'interférence de l'arabe chez les maghrébins migrants de la région de Marseille existaient »¹

Les transferts et la langue maternelle ne peuvent justifier toutes les erreurs et encore moins les éviter ; cela ne minimise pas le rôle de la langue maternelle dans les interférences, celles-ci sont d'ailleurs plus significatives si les langues en contact (en apprentissage) appartiennent au même groupe linguistique (typologie). Ce phénomène relève de la sociolinguistique et touche également à la psycholinguistique. Dans le cadre de l'analyse contrastive, la recherche didactique s'est penchée sur l'analyse des erreurs. Il fut d'abord élaboré des grilles de classification des erreurs : lexicales, morphosyntaxiques, phonétiques, structurales, ainsi que leur taux de récurrence pour pouvoir établir des méthodes de remédiation et de correction. Selon Corder, les erreurs sont inévitables tant en langue maternelle qu'en langues étrangères, elles sont même désirables car elles nous renseignent sur l'efficacité des processus d'apprentissage et

1-Besse.H et R.Porquier, Op. cit.

nous permettent de concevoir des approches et des activités mieux adaptées .Chomsky distingue l'erreur de la faute, la première s'apparente à la compétence, tandis que la deuxième relève de la performance.

D'un autre point de vue, Corder estime que les erreurs de performance sont non-systématiques (plus fréquentes) et que les erreurs de compétence sont systématiques.

En outre, certaines des erreurs ne sont pas dues à une mauvaise maîtrise de la grammaire, mais à des fossilisations de modèles émanant d'une langue étrangère voisine ou même de la langue maternelle (formes ou structures).Au plan phonétique, les erreurs seraient dues à la différence entre le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue cible (LVE1 et LVE2)

Toutes ces erreurs et ces confusions doivent faire l'objet d'une attention particulière lors de l'élaboration des progressions pédagogiques. Les erreurs les plus fréquentes en FLE chez l'apprenant algérien se situent au niveau des articles définis, les partitifs, la quantification de la négation.

Les techniques de corrections des erreurs sont très variées, mais elles demeurent peu efficaces, car elles ne sont pas en mesure d'enrayer les causes de ces mêmes erreurs qui sont souvent liées aux d'acquisition des structures grammaticales.

Les erreurs et les fautes que l'on remarque au niveau de l'oral sont très souvent différentes de celles de l'écrit. Elles dépendent en partie du facteur temps, lors de la production orale l'apprenant manque de concentration. Après une analyse des erreurs, l'enseignant est amené à une réflexion approfondie sur les activités ou exercices à proposer aux apprenants. La tâche n'est pas de tout repos, compte tenu des divers paramètres qui influent sur le processus d'enseignement comme la stratégie personnelle de l'apprenant, l'aspect psycholinguistique, et l'aspect cognitif.

« Il est remarquable qu'un apprentissage naturel rapide et réussi soit habituellement jalonné par des erreurs intermédiaires abondantes »¹

L'enseignant se pose sans cesse la question sur la manière de l'appropriation de la connaissance par l'apprenant et comment il réussira à la réinvestir. Grâce à Corder l'analyse des erreurs est devenue une méthode faisant partie de la linguistique appliquée, et l'apprenant est devenu le centre d'intérêt des approches didactiques modernes. Il a porté une attention particulière aux stratégies d'apprentissage de la langue première et leur réinvestissement dans l'apprentissage de la langue seconde, ce qui veut aussi dire que les apprentissages respectifs de L1 et L2 demeurent différents. Bien que parfois contradictoires les recherches linguistiques ont permis la

1-Besse.H et R.Porquier, Op. cit.

catégorisation des erreurs, ce qui a permis d'approfondir les connaissances des didacticiens et linguistes sur le processus d'apprentissage et les stratégies individuelles des apprenants. Selon Selinker les erreurs sont utiles, elles sont, même un facteur positif dans le processus d'apprentissage. Qu'elles soient systématiques ou non les erreurs sont significatives, elles informent l'enseignant sur le progrès de l'apprenant, pendant que celui-ci en tire des leçons. Pour Skinner l'apprenant doit être aidé à découvrir lui-même son erreur pour ensuite chercher la forme correcte. Même si beaucoup d'erreurs sont liées à l'usage de structures appartenant à la langue maternelle, Corder affirme que celle-ci joue un rôle de facilitateur lors du processus d'apprentissage d'une langue seconde. Ceci dit, les erreurs loin d'être inhibitoires, elles font partie des stratégies individuelles d'apprentissage.

Selon les recherches menées par Delay et Hurst (1973-1974), une partie des erreurs grammaticales ne peuvent être expliquées par l'interférence de la langue première. Les apprenants ont souvent recours à L1 pour améliorer leur performance, l'usage de l'emprunt est très remarqué dans ce cas précis. L'apprenant s'appuie souvent sur les stratégies qu'il utilise en LVE¹ lors du processus d'apprentissage de LVE².

D'après les entretiens avec les enseignants de langues et partant de notre expérience personnelle, il s'avère que la relation ou plutôt la cohabitation de deux langues ou plus n'est pas toujours « cordiale ».

«í , and that warfare is not limited to the moment of cognition, but continues during the period of storing news, learnt ideas in memory.ö (Morton 1981 ó 150)²

Autrement dit les erreurs récurrentes, si elles se font plus fréquentes lors de l'utilisation de la marque du pluriel que lors de celles des pronoms, l'on supposera alors que le pluriel a été acquis après les pronoms. Ceci renforce la croyance chez les enseignants de langues que LVE¹ et LVE² subissent généralement l'influence de la langue maternelle.

3. Le discours écrit et la construction du sens :

Le texte littéraire a perdu de son importance avec la mise en œuvre de l'approche communicative. Le texte littéraire a cédé la place aux textes authentiques, scientifiques ou ayant trait à la pratique utilitaire. Cependant, le texte littéraire permet plus d'interactivité entre l'auteur et l'apprenant (lecteur) que le texte non- littéraire qui se caractérise par un seul niveau d'interprétation.

Quant aux méthodes nouvelles, elles essaient de trouver le lien entre l'oral et l'écrit.

« Elles ont cependant un point commun avec leurs sœurs plus âgées, c'est de ne introduire l'écrit que lorsque les élèves ont acquis une bonne perception auditive et sont parvenus à une expression orale satisfaisante »¹

Le discours quel qu'il soit, oral ou écrit, est communication par excellence. La lecture est un processus non linéaire ; le décodage c'est-à-dire la compréhension passe par les relations sémantiques et ne se limite pas uniquement au déchiffrement des signes graphiques.

3.2 Le contexte et la construction du sens

L'introduction de nouveaux concepts et les recherches linguistiques récentes ont contribué à l'évolution des procédés d'apprentissage des langues. Après que le structuralisme ait défini la langue comme étant un moyen de communication, une discipline, branche de linguistique, en l'occurrence la pragmatique nous apprendra qu'en plus de ces définitions classiques, la langue a une visée illocutoire, c'est-à-dire qu'elle a un pouvoir sur l'allocutaire (le destinataire). Pour J.R.Searle « parler », c'est adopter un certain comportement.

Les linguistes s'attelèrent à faire des analyses très concises, ils firent la distinction entre la linguistique phrasique et la linguistique discursive qui a pour objet d'analyser le texte, la « macro linguistique ». Ceci a eu pour conséquence un intérêt particulier de la didactique des langues étrangères pour la sémantique qui est plus importante que la structure pour les approches qui se fixent comme objectif « la compétence de communication » à travers le processus « enseignement/apprentissage ».

La sémantique joue un rôle important dans la communication, sachant que l'apprenant est constamment confronté à des signes linguistiques et socioculturels qu'il doit décoder pour produire ensuite le discours qui convient à la situation.

3.3 La compétence linguistique :

La dichotomie compétence/ performance est au cœur du débat didactique, il ne suffit pas de produire des phrases grammaticalement correctes, mais il s'agit d'être capable de les utiliser dans des situations réelles.

1-Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p 128

2-Marie Jeanne de Man De Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, De Boeck Bruxelles 2000.

« La compétence chomskyenne est une abstraction qui n’inclut pas la compétence permettant d’utiliser adéquatement la compétence »¹

Un foisonnement de concepts didactiques aussi divers que contradictoires marquera la période post linguistique structurale, ces mêmes théories, « les fonctions du langage » et le mentalisme chomskyen sont soumis à des critiques qui remettent en question leur justesse.

Pour les défenseurs du concept de la communication, comme André Martinet, la langue est un instrument de communication qui permet aux gens de communiquer leurs expériences. L’enseignement des langues vivantes est de moins en moins dépendant de l’approche structurale qui perd du terrain au profit des approches de communication.

« La théorie linguistique ne pourra plus dédaigner le comportement des sujets parlants »²

Sur le plan théorique, on pourrait remarquer que du point de vue sociologique, les concepts linguistiques pèchent par leur manque de réflexion sur les conditions de production de la communication. En d’autres termes, tout discours oral ou écrit produit par l’apprenant ne peut être authentique, sachant que le discours en tant qu’acte communicatif dépend des composantes sociales qui président à sa production.

D’autres idées sont venues enrichir la didactique, par exemple ,Oswald Ducrot insiste sur les « implicites » dans la communication, et remet en question les notions de « code » et de « communication ». En réalité , ce sont plutôt les contraintes et l’incapacité des apprenants à communiquer, quand bien même leur maîtrise des structures grammaticales sont bonnes, qui ont poussé les didacticiens des langues à abandonner les méthodes structuro globales et traditionnelles (grammaire-traduction) qui ne dépassaient pas le stade de la préparation de l’apprenant à obtenir une compétence linguistique laquelle pourrait être résumée à obtenir un savoir théorique sur le fonctionnement de la langue sans développer les capacités de ce dernier à communiquer. Les productions orales et écrites de l’apprenant étaient loin d’être authentiques, elles n’envisageaient pas l’imitation de situations réelles.

1-J.F. Hamers, M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, Mardaga .Edition, p350

1-idem

3.3.1 Les compétences lexicales et syntaxiques :

La compétence lexicale :

La compétence de communication qui est de nos jours un trait marquant de la didactique des langues repose sur la compétence lexicale. Celle-ci est constituée de composantes de différents éléments :

- a) linguistique (mots, phrases)
- b) composante discursive : combinaison des mots par rapport à leur sens (cooccurrence, cohésion, cohérence)

L'évaluation de l'acquisition lexicale :

Selon cette approche, l'opération d'évaluation des acquis lexicaux est une phase indispensable qui permet non seulement de vérifier la compétence mais également de motiver les apprenants. Les formes d'évaluations sont multiples sont comme il a déjà été mentionné auparavant, elles visent différents aspects relatifs au vocabulaire :

- _ le sens du mot, la dénotation
- _ La connotation
- _ Le registre,
- _ la forme phonique
- _ L'orthographe,
- _ Les mots dérivés.

L'évaluation est organisée en activités qui visent chacune un seul aspect cognitif du mot.

A travers les différentes approches d'enseignement des langues, la phase d'acquisition lexicale et la phase d'acquisition syntaxique se situent en amont du processus d'apprentissage et en constituent sa pierre angulaire. Cet enseignement est concrétisé grâce à des activités méta lexicales et des activités méta syntaxiques desquelles dépend le progrès de l'apprenant.

L'acquisition du lexique s'opère de manière simple et requiert un effort de mémorisation, par contre l'acquisition syntaxique fait intervenir des facteurs divers tels que la stratégie personnelle de l'apprenant, ses aptitudes, son expérience avec sa langue première en addition à d'autres paramètres très déterminants que nous citerons ici et qui montrent la complexité de cet apprentissage. A cet égard, deux niveaux sont constatés par les linguistes lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues, il s'agit du « micro contexte et du macrocontexte ». Le premier niveau se manifeste dans le type d'interaction, les participants, l'espace et le temps (facteur spatio- temporel) et le type d'activité.

Le deuxième niveau est désigné sous l'appellation de « macro contexte », celui-ci se manifeste dans le contexte social :

- les institutions politiques et éducatives
- les systèmes éducatifs
- la politique linguistique : statuts et fonctions des différentes langues
- histoire des langues objet de l'apprentissage.

Le micro contexte s'inscrit dans la macro contexte, il peut par exemple se limiter à une activité, ou une interaction de compréhension d'un texte, d'une forme, d'un mot, ou encore une situation d'échange de points de vue par des inter-actants.

Quant à l'apprenant lui-même, il est partie intégrante du contexte dès lors qu'il y a interaction entre lui et les différents aspects du micro contexte, cependant l'aspect psychosocial de tout apprenant fait partie de la macro contexte qui regroupe ses motivations, ses besoins, ses objectifs, et son profil. Selon certains psycholinguistes, il est nécessaire de guider l'apprenant à travers les différentes activités d'apprentissage et ce quel que soit l'approche en usage. Cette option fera gagner du temps à l'enseignant sans pour autant freiner les initiatives personnelles des apprenants

3.3.2 La compétence de la Lecture

Production orale et phonétique :

Au début de l'apprentissage la production orale est limitée car l'apprenant ne possède pas encore le vocabulaire et les collocations qui lui permettent de s'exprimer. Néanmoins, un facteur déterminant dans la communication orale devra être pris en compte, il s'agit de la perception des sons.

De cet élément important qui est la perception dépend la prononciation ou reproduction phonique, aussi l'enseignant devra insister sur les nouveaux phonèmes pendant la phase d'écoute et s'attarder sur les signifiants rencontrés pour la première fois. Il fera l'effort de répéter correctement les vocables nouveaux pour permettre à l'apprenant de se familiariser aux sons afin de les reproduire correctement.

Etant donné que la perception est sélective et que seuls les vocables mémorisés préalablement sont reconnus durant la phase d'écoute, il est impératif de faire de la reproduction phonique une activité dont le but est de servir la production orale par la suite. Les facteurs inhérents à l'intonation, l'accent, la syllabe, les phonèmes influent sur la reconnaissance de tel ou tel vocable.

« Apprendre une langue étrangère apparaît à plus d'un titre comme remise en cause et une réorganisation des conditionnements et des habitudes de perception propres à la langue et à la culture d'origine. »¹

La perception est donc cette aptitude à reconnaître les sons et qui dépend de l'attitude de l'apprenant et de ses stratégies d'écoute. par stratégies on entend les liaisons, les approximations, les analogies qu'utilise l'apprenant pour construire le sens de ce qu'il entend.

Ceci peut paraître relativement simple quand il s'agit de langues proches, mais dans le cas où la langue maternelle (l'arabe) n'est pas de la même typologie que la langue cible, l'apprenant aura des difficultés à percevoir des phonèmes tels que (U) (P) et (V).

Les études de Troubetzkoy expliquent ce déficit par le fait que la structure phonologique des deux langues (LM et L1) soit différente. Il compare le système phonologique d'une langue à un crible qui permet d'analyser les sons, et comme ce crible est adapté au système de la LM, des erreurs s'infiltreront et nuiront à la qualité de la perception.

3.3.2. La compréhension :

Pour l'apprenant d'une langue étrangère, certains sons sont difficiles à reproduire et presque impossible à distinguer. Avant qu'il ne devienne phonème le son est difficile à percevoir, ce n'est qu'après avoir été décodé qu'il joue son rôle porteur de sens au sein d'un ensemble phonique. En réalité, le crible tel qu'il a été imaginé par Troubetzkoy ne peut être suffisant pour expliquer le phénomène de perception et de décodage des sons. Ce qui veut dire que la construction du sens à partir d'un discours oral devrait faire l'objet d'un long processus d'apprentissage.

Cet apprentissage comprend une phase d'écoute qui se fixe pour objectif d'habituer l'oreille voire l'éduquer, en d'autres termes faire saisir à l'apprenant la relation entre la sémantique et l'expressivité (intonation, accentuation: doute, surprise, satisfaction...)

L'enseignant ayant pris conscience de ces facteurs, devra adopter une démarche susceptible de faciliter la compréhension du discours. Par exemple, il choisira une activité qui consiste à entraîner les apprenants à découper la phrase en unités significatives et en opérant des substitutions au niveau de ces mêmes unités. Avant de clore la phase de construction du sens, il doit connaître le nombre des apprenants qui

1-R Galisson, D.Coste, Dictionnaire de la didactique des langues, p407

n'ont pas réussi à saisir le sens du texte ou du discours. Ces mesures de précautions sont nécessaires, car la construction du sens dépend de facteurs divers et, par conséquent, une éducation de la perception s'avère indispensable.

Un exemple d'unité à faire répéter :

Français : passez-moi ce livre

Anglais : hand me that book

L'entraînement au découpage des unités significatives se fait par substitution des unités moins importantes et qui n'entraînent pas une modification du sens. La compréhension du discours et les activités d'entraînement phonique sont rendues plus faciles par la situation de communication, à ce titre les activités situationnelles telles que prônées par l'approche communicative sont vivement conseillées, exemple :

Dialogue, jeu de rôles

3.3.2.1 La phonologie et l'orthographe :

La phonologie est très présente dans les activités de l'orthographe, ce sont deux aspects de l'apprentissage qui ont une certaine interdépendance. A travers leurs études, Frith et Read (1985) soulignent que les erreurs orthographiques peuvent être imputées à la phonologie et plus exactement aux traits phonétiques du mot en question. Frith note qu'il existe une interaction entre la compétence (skills) de l'orthographe et la compétence de la lecture.

« Le développement normal en lecture et en orthographe procède par étapes »¹

A ce niveau, il y a aussi d'autres éléments non moins importants et qui président à la qualité de l'apprentissage en l'occurrence les paramètres suivants :

- le niveau de l'apprenant
- son âge
- la typologie de la langue cible par rapport à celle de la langue maternelle

Effectivement, si la langue maternelle de l'apprenant utilise des caractères autres que latins, le déchiffrage de la graphie lors de la lecture sera plus difficile et sa performance à l'écrit sera amoindrie du fait de la correspondance entre le graphème et le phonème au niveau de la mémoire.

1-.Rieben L, M.Fayol, C.A.Perfetti, Des orthographe et de la lecture, Delachaux et Nestlé- Paris 1997, p279

«La lecture constitue donc l'entraînement pour le développement de l'orthographe »¹

Pour l'apprenant algérien dont la langue maternelle est l'arabe, l'orthographe sera un exercice difficile et sa performance en lecture en sera tributaire. Ce handicap s'explique par le fait que le système phonologique de la langue arabe qui est consonantique et dont les voyelles ne sont pas très distinctes ne contient pas certains phonèmes de la langue française d'une part. D'autre part, la prononciation très articulée des voyelles de la langue française et leur multiplicité constituent un obstacle à une lecture expressive fluide. Cependant, la lecture fait appel à plusieurs facultés :

La mémoire

Les pré-acquis cognitifs

Parmi les pré-acquis cognitifs les plus importants on citera la graphie, les mots, les phrases car la lecture est une opération de décodage qui ressemble à un type d'inférence relevant de facultés psycholinguistiques « *reading is a psycholinguistic guessing game* »

« *in both decoding skill and spelling, orthographic representations stored in the lexicon play a part in the repeated reading of words can only to some extent improve the quality of the orthographic representations* » (Mommers)²

3.3.2.2 La correspondance graphème / phonème:

C'est l'orthographe en tant qu'aspect linguistique qui assure le lien entre les graphèmes et les phonèmes d'une même langue par un processus de division des mots. Les recherches menées par Firth ont démontré la relation existante entre la phonologie et l'orthographe, toutefois, la conscience phonologique ne semble pas favoriser le développement de la lecture. Partant de ce constat, on peut affirmer que le développement de la lecture basée sur l'alphabet doit obligatoirement passer par la maîtrise de l'orthographe. La lecture syllabique qui a pour objectif l'apprentissage de la lecture compte sur la maîtrise des syllabes et la segmentation des phonèmes. Cette technique de la lecture ne peut évidemment être utilisée lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, car pour l'apprenant de langues étrangères la conscience phonologique existe déjà dans sa langue maternelle.

1-Rieben. L, M.Fayol, C.A.Perfetti, Op. cit.

²Idem, p 279

3.3.3 Compétence et grammaire :

Il ne saurait y avoir de compétence linguistique sans maîtrise réelle de la grammaire ; or l'enseignement de celle-ci a connu diverses approches parmi lesquelles l'approche par compétence, cette nouveauté dans le domaine de la didactique, qui favorise la notion de savoir-faire sur celle des savoirs. Connaître une structure grammaticale ne signifie pas pour autant pouvoir en faire usage. Dans l'esprit de cette approche, faire preuve de compétence c'est être en mesure de mobiliser les savoirs nécessaires à une situation langagière donnée

Pour évaluer les compétences, il s'agit de simuler des situations pour que l'apprenant mobilise les connaissances nécessaires. Avant d'évaluer, l'enseignant doit savoir les fonctions et facultés qui sont sollicitées lors du processus d'apprentissage : la mémoire, la perception, la réflexion (activités mentales de classification), capacité d'inférence, etc.

Quelle que soit la démarche adoptée, l'apprenant ne peut progresser que s'il a saisi les principes de fonctionnement de la langue cible (LVE). C'est à dire qu'il doit savoir comment les mots sont agencés pour constituer une phrase porteuse de sens et à priori quelles sont les règles qui sous-tendent la morphologie lexicale. Cet apprentissage ne peut s'opérer que par rapport à la langue maternelle dont la grammaire va servir de tremplin à l'apprenant. Ceci dit, il faut noter que les procédés d'acquisition de la grammaire en cours de langue maternelle (arabe) sont différents de ceux des langues vivantes objets de l'apprentissage pour des raisons d'ordre didactique

Cependant, l'enseignant comme le didacticien sait bien qu'il n'existe pas un modèle ou une approche idéale de l'enseignement de la grammaire, toutes les approches qui ont été mises en pratique ont fait l'objet de remarques sur leur rentabilité didactique.

3.3.3.1 Orthographe :

L'apprentissage de l'orthographe a ses approches, c'est pendant les séances de la lecture et d'écriture que se met en place le processus d'acquisition de l'orthographe. A partir de là, des activités visant à enseigner et consolider l'orthographe peuvent être envisagées sous forme de dictées, d'exercices à trous, de mots croisés...

Apprendre l'orthographe à travers des activités de communication ne peut être productif car malgré une orthographe défaillante selon la représentation de l'apprenant, la communication ne saurait être altérée. Contrairement, les exercices d'expression écrite peuvent renforcer l'orthographe si celle-ci est contrôlée et évaluée par l'enseignant (activité de correction). La polémique sur l'enseignement de l'orthographe en tant qu'activité continue ; les manuels de lecture et de grammaire mettaient autrefois l'accent sur la classification des lexiques, les mots étaient classés

selon la régularité de leur orthographe .On présentait donc à l'apprenant des listes de mots présentant une forme graphique similaire (modèle commun) et les exceptions. Cette approche a montré ses limites, même la dictée n'est plus une activité de base pour les approches didactiques de l'enseignement des langues étrangères.

La mémorisation de mots hors contexte ne peut être la solution idéale pour l'acquisition de l'orthographe qui répond à des facteurs liés à la phonétique et à la graphie.

« L'acquisition de l'orthographe exige des lors des activités spécifiques, distinctes de celles qui sont orientées vers des objectifs globaux de lecture et d'écriture ».¹

Le manuel d'anglais de troisième année secondaire propose une activité qui consiste à consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots que l'apprenant doit dériver à partir d'un nom, d'un verbe, ou d'un adjectif,...

Pour consolider l'orthographe, l'enseignant peut également demander aux apprenants de consulter un dictionnaire pour vérifier l'orthographe de leurs productions écrites.

Peu de recherches expérimentales ont été menées dans ce domaine et ont donné naissance à des approches didactiques spécifiques à l'apprentissage de l'orthographe. La dictée a longtemps été le moyen le plus efficace pour enseigner l'orthographe dans les écoles françaises. Dans les manuels de langues vivantes étrangères en Algérie, la dictée n'est pas retenue comme activité favorisant la consolidation de l'orthographe.

La dictée est une activité qui permet de contrôler les connaissances acquises, en ce sens qu'elle permet à l'apprenant de saisir le rapport entre le lexique et la grammaire. Les didacticiens de l'orthographe du français s'appuient sur trois approches didactiques de base (Des orthographe et leur acquisition)²

Il s'agit de :

_l'approche M (mémorisation de liste de mots)

_l'approche R (étude systématique des régularités et règles orthographiques)

_L'approche D (dictée de textes)

Nous constatons que les problèmes que rencontrent les apprenants au niveau de l'orthographe du français et de celle de l'anglais sont identiques. Ces difficultés représentent une des particularités de ces langues qui nécessitent une prise en charge pour accélérer l'apprentissage.

1-Rieben.L, M.Fayol, C.A.Perfetti, Des orthographe et leur acquisition, Delachaux &Niestlé, PARIS 1997

2-Idem

3.3.3.2 Orthographe et lecture

La recherche didactique a donné lieu à différentes recherches parmi lesquelles celles qui se sont intéressées à la relation entre l'orthographe et la lecture.

Les tests de Malmquist ,1958 et de Firth ,1980 concluent que le coefficient de corrélation entre ces deux compétences était élevé. D'autres, par contre, affirment que la lecture sollicite l'œil alors que l'orthographe sollicite l'oreille (Bryant and Bradley, 1980). Pour ces derniers, certains apprenants pouvaient lire des mots qu'ils ne pouvaient pas écrire (orthographe).

Le problème reste posé car les résultats obtenus sont variables et ne peuvent, à eux seuls, expliquer la relation entre orthographe et lecture.

3.4 Similarités en lecture (français & anglais)

L'apprenant de LVE2 (anglais) à un avantage en orthographe, il économisera l'effort de l'apprentissage de certaines notions de base ex : les majuscules en début de phrases, la terminaison d'un mot ne peut être un « a » ou un « v »

« Interrelationships between the various sub skills of reading and intelligence increase with age , probably due to mutual facilitation » (Stanovich , Cunningham & Freeman,1984)¹

La différence entre la phrase en lecture de ces langues se situe d'abord au niveau du mot, le mot français est moins indépendant que le mot anglais, car il est phonétiquement dépendant des autres mots de la phrase (liaison). Au niveau de la lecture , la correspondance graphème/phonème dans les deux langues est déroutante, les unités en français telles que :

« SI » /ci/ et « CA » /ka/ ex : silo, carreau

« o » eau

« au » faute

Il en est de même en anglais, certains graphèmes varient en lecture selon leur position dans le mot ex :

1.Rieben.L, M.Fayol, C.A.Perfetti, Des orthographes et de leur acquisition, Delachaux & Niestlé –Paris ,1997

Le « a » dans le mot « sat » qui est prononcé /æ/

Le « a » dans le mot « late » qui est prononcé /ai/

Ces irrégularités peuvent pénaliser lourdement les performances en lecture, en orthographe et même en communication. En effet l'irrégularité graphème/ phonème est beaucoup plus marquée en anglais qu'en français, néanmoins on constate à travers les activités de lecture proposées aux apprenants que les transferts et les interférences au niveau phonologique et orthographique se font dans les deux sens.

La facilitation s'opère également dans les deux sens, car si LVE² utilise les connaissances graphiques de LVE¹, l'orthographe lexicale de cette dernière bénéficie d'une consolidation grâce à certaines activités de LVE².

Les irrégularités de certains graphèmes sont à l'origine de la confusion et des erreurs d'orthographe qui caractérisent les productions écrites dans les deux langues. Malgré la grande régularité dans le rapport graphème/phonème, le français compte parmi sa graphie un certain nombre d'irrégularité telles que :

_Le « e » de « évidemment » qui se prononce « a »

Pour l'apprenant, ce type de difficulté s'ajoute à celles qu'il rencontre en anglais par exemple :

_La diphtongue /ea/ de « read » au présent se prononce /i:/

_Au past simple (preterit) la diphtongue /ea/ se prononce /e/

Ce sont là donc deux lectures différentes de la même diphtongue.

3.5 Les objectifs de l'enseignement de la prononciation :

La phonétique est un élément de base de la communication orale, et toute erreur de prononciation est capable d'altérer le message, sinon le bloquer. La déviance au niveau phonétique peut entraîner une mécompréhension entre les deux sujets communicants.

En effet, maîtriser les structures grammaticales et le lexique sans une maîtrise de cette troisième dimension de la communication qu'est la phonétique, est un handicap qu'il faut rapidement prendre en charge afin d'assurer la progression de l'apprentissage. L'accent, l'intonation et l'accentuation sont des facteurs importants de la communication, à ce niveau, on constate l'influence la langue maternelle. Compte tenu des systèmes phonologiques propres à chaque langue, certains phonèmes peuvent constituer de véritables obstacles pour les apprenants des langues secondes.

Dans les manuels d'anglais en usage dans le secondaire algérien, l'aspect phonétique du cours est pris en charge par le truchement d'une liste de mots transcrits phonétiquement. Dans la même optique, l'apprenant est appelé à transcrire phonétiquement ou bien réécrire les mots en alphabet, ce genre d'activité renforce le travail oral et vise à développer la compétence de l'expression orale.

Selon les résultats obtenus grâce au questionnaire didactique adressé aux enseignants, on constate que les enseignants minimisent le rôle important de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ils sont presque unanimes à reconnaître leur incapacité d'enseigner la prononciation d'une part et de ne pas posséder les connaissances théoriques nécessaires à l'enseignement des éléments de base de la phonétique du français d'autre part. .

Habituellement en classe de langue, et pendant la phase orale, on remarque que les activités de prononciation se limitent à de simples réactions de la part de l'enseignant aux erreurs et déviations phonétiques. Les exercices de phonétiques doivent faire partie intégrante du cours de langue, ils devraient répondre à un impératif, celui de faire de l'aspect phonétique une phase autonome du projet didactique ou U.D. L'enseignement des langues qui tient compte des structures et des items lexicaux nécessaires à chaque unité ou projet devrait répondre aux besoins de l'apprenant en matière de phonétique, aspect incontournable de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.5.1 Les activités visant à améliorer la prononciation :

- _ la phase d'écoute
- _ la transcription phonétique
- _ la substitution
- _ la lecture
- _ Prononciation et orthographe : Homographes, homophones,

L'activité d'écoute demeure une étape déterminante de la compétence attendue de l'apprenant; pour qu'elle soit rentable, il faut qu'elle soit précédée d'une présentation des lexèmes à introduire pour la première fois. Cette présentation consiste à donner le sens et la prononciation exacts des items en question.

De cette manière, l'apprenant maîtrisera les caractéristiques du mot ou de l'expression en dehors du texte et dans le contexte de celui-ci:

- _ Texte narratif,
- _ Dialogue

L'objectif de cette présentation des items nouveaux est d'attirer l'attention des apprenants sur les caractéristiques de ces derniers. Ce qui leur permettra de faire la distinction entre les éléments lexicaux au niveau phonique, et les aidera à les reconnaître et à les utiliser de manière correcte.

3.5.2 La lecture :

Au début de l'unité didactique ou projet, la lecture est un exercice de réception qui sert d'abord à introduire le thème et attire l'attention des apprenants. La deuxième lecture vise à mettre l'accent sur les détails et points sur lesquels reviendra l'enseignant plus tard.

La phase réservée à la prononciation doit être intégrée dans la deuxième lecture. La lecture à haute voix permet de faire la jonction entre la prononciation et l'orthographe ; l'enseignant mettra en valeur l'intonation et la liaison et tous les autres traits de la lecture expressive.

Les manuels scolaires de langues étrangères, en particuliers ceux de LVE¹ et LVE² traitent le problème de la phonétique (prononciation) de manière très expéditive, cet aspect de la communication ne bénéficie pas de l'attention qu'il mérite. Dans le manuel d'anglais, l'accent est mis sur la transcription, les données théoriques et les règles indispensables à l'apprenant pour une meilleure compréhension du système phonologique ne sont pas fournies.

Les activités de remédiation ne concernent pas les carences phoniques recensées le long de l'unité didactique. Une approche qui se fixe le développement de la compétence de communication comme objectif doit faire des activités de production et de réception phonique une priorité.

Cependant, la lecture n'est pas toujours une activité très rentable du point de vue de la prononciation, et plus particulièrement dans le cas où les apprenants ont des difficultés à lire ou à reconnaître les mots. Sachant que la lecture est un moment que les apprenants apprécient, l'enseignant doit opter pour des textes qui seront intéressants du point de vue phonétique par exemple :

- _ Les poèmes,
- _ Les dialogues,
- _ Les Chansons,
- _ Extraits de textes littéraires.

La prise en charge de l'aspect phonétique est motivée, à notre avis, par la situation didactique d'apprentissage des langues étrangères qui prévaut dans le secondaire en Algérie. L'apprenant est confronté à deux systèmes phonologiques différents qui ne s'apparentent pas à celui de sa langue maternelle. Ces systèmes phonologiques sont caractérisés par des différences à plusieurs niveaux :

- _ L'intonation,
- _ l'accentuation
- _ Les irrégularités de la valeur des voyelles et des diphtongues
- _ les règles phonologiques de la prononciation
- _ le lien graphème/ phonème

Dans les trois systèmes phonologiques en contact, les intonations pour exprimer des questions, des demandes de permission, des injonctions, des affirmations sont différentes. Ceci peut être considéré comme le premier palier phonologique que l'apprenant doit aborder.

4. Compétence et évaluation

4.1 L'évaluation formative :

L'évaluation formative est une étape qui est devenue partie intégrante du cours de langue ou du projet selon le terme employé par l'approche par compétence. C'est aussi une étape qui se situe à la fin du projet et qui donne la possibilité à l'enseignant d'apporter les correctifs nécessaires aux éventuelles carences et erreurs. Elle lui permet également de suivre de très près l'évolution du processus d'acquisition linguistique de ses apprenants.

« Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation »¹

4.1.1 Paramètres d'évaluation :

Evaluer n'est pas contrôler. L'évaluation se fait par des critères définis préalablement par rapport aux objectifs que se fixe l'activité.

Comment évalue-t-on les compétences ?

- Assigner des tâches aux apprenants
- Analyser les productions ou activités réalisées par les apprenants
- Comparer les résultats obtenus aux modèles proposés
- Fixer une grille d'évaluation et un barème de notation

¹ Rivenc Paul, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, De Boeck, Belgique, 2003

Il est vrai que dans les manuels scolaires actuels, chaque dossier ou projet est suivi d'une phase d'évaluation formative pour assurer une meilleure cohérence de l'enseignement, il revient à l'enseignant de veiller à l'évaluation, garant de la qualité et l'efficacité du processus Enseignement / Apprentissage.

4.1.2 Evaluation de la compréhension :

L'évaluation est le thermomètre que l'enseignant utilise pour jauger le degré d'assimilation d'un cours et la compétence de l'apprenant .Cette compétence se mesure en terme de savoir-faire, et en termes de fautes en matière de performance .Néanmoins, l'évaluation des compétences n'est pas chose aisée, elle demeure à ce jour très controversée , en ce sens qu'il s'agit de déterminer par quels moyens et comment évaluer la capacité à comprendre et celle de produire un discours oral ou un énoncé écrit.

L'évaluation doit également porter sur la capacité de comprendre un discours oral (interview, émissions T.V, enregistrement sonore...).L'objet de l'évaluation de la compréhension d'un énoncé écrit est de mesurer la capacité de l'apprenant à recueillir les informations essentielles qui soutiennent l'idée générale.

*« La compréhension lors de la lecture ou de la rédaction d'un texte écrit nécessite plus d'analyse et de contrôle des connaissances linguistiques que les activités courantes en langue orale ».*¹

Ce type d'évaluation ne peut avoir de sens que si l'apprenant a été préalablement entraîné à l'écoute et à la lecture dans un but déterminé, celui de la reconnaissance. La didactique des langues considère que la compréhension est une compétence de base sur laquelle s'appuient toutes les autres activités et se construit l'apprentissage de la langue cible. La fréquence des textes de compréhension doit obéir à une progression selon le rythme d'assimilation, c'est une procédure qui permet de fixer implicitement et de manière subconsciente certains acquis cognitifs. En sus du fait qu'elle favorise la mémorisation du lexique et des structures, la phase de compréhension favorise l'intériorisation de certaines formes langagières.

L'évaluation de la compréhension dépend d'objectifs tracés préalablement, ces derniers peuvent envisagés comme suit :

- la lecture d'une notice de médicaments et son mode d'emploi
- le résumé d'un texte : extrait d'un livre

¹-Marie Jeanne de Man- Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, (Ed), De Boeck Bruxelles 2000,

- l'analyse d'un article de journal
- la reformulation d'une recette de cuisine

4.2 Evaluation de la production orale et écrite :

L'évaluation de la production écrite ne doit pas être limitée aux activités de transformation et de complétion, l'apprenant sera appelé à produire un texte sous forme d'une demande, d'une lettre, un résumé, un article de journal...

Ce type d'activité est très présent dans l'approche communicative, il a pour but d'évaluer différents aspects de la langue, en premier lieu le lexique et la morphosyntaxe, puis l'organisation du texte, les enchainements et la cohérence. On demandera à l'apprenant de reconnaître le type de texte et de classer selon sa nature : descriptif, expositif, narratif, argumentatif.

L'évaluation de la production orale, bien que plus compliquée, elle porte sur la production d'un discours oral. Elle concerne des aspects linguistiques considérés essentiels tels que la phonétique, le lexique utilisé, les collocations et tournures de phrases propres à cette langue. D'autres éléments non moins importants sont aussi concernés par l'appréciation de l'enseignant, il s'agit de la correction de la morphosyntaxe, l'usage des prépositions et des articles. Le débit de la communication, l'intonation, l'usage d'expressions idiomatiques sont aussi des critères d'appréciation et un indice d'une bonne compétence linguistique.

L'évaluation du discours oral fait preuve de tolérance à l'égard des erreurs et des fautes, toutes les déviances ne sont pas sanctionnées de la même manière que la production écrite. A ce niveau, les fautes de grammaire ne sont pas pénalisées, c'est plutôt la phonétique et le lexique qui sont soumis au contrôle. Ceci est principalement dû au fait que l'objectif assigné au discours oral est la communication efficace. Un apprenant qui ne possède pas le lexique nécessaire pour un sujet donné ne peut communiquer de manière efficace, par contre celui qui dispose d'un bagage lexical suffisant pour le sujet en question peut communiquer malgré une grammaire défailante.

L'évaluation de l'écrit s'intéresse en premier lieu à l'orthographe, et à l'aspect discursif en d'autres termes à la logique du texte.

4.3 Activité de l'oral :

Au niveau de cette phase, l'objectif est de mener l'apprenant vers une autonomie langagière, autrement dit, développer chez lui la capacité de produire un discours oral sans une aide extérieure. L'enseignant met l'apprenant en situation de confiance, il lui laisse l'initiative de prendre la parole pour corriger un de ses camarades ou échanger un point de vue.

La pratique de l'autoévaluation, la tolérance des erreurs encourage l'apprentissage, ceci est d'autant plus juste si l'enseignant est en retrait. Si l'effectif du groupe le permet (nombre d'apprenants), l'enseignant peut s'asseoir parmi les apprenants; il peut également répartir la classe en groupe de quatre ou de six apprenants qu'il contrôlera à tour de rôle

Les exercices d'évaluation :

-les exercices de type lacunaire (à trou) :

Cette appellation n'est pas d'usage dans les manuels scolaires, ce type d'activité est souvent appelé situation de communication et prend différentes forme :

- _ Dialogue à compléter,
- _ un choix de phrases à terminer
- _ un récit à compléter
- _ Des titres à adapter, ou recomposer, des phrases de texte à réordonner,

Cependant, l'exercice à trou traditionnel (gap-filling) se limite généralement à un élément structural :

- _ Les conjonctions,
- _ Les articles,
- _ Les verbes,
- _ Les noms,
- _ Un temps

En apparence, ces éléments structuraux ne représentent aucune difficulté surtout quand ils sont pris isolément, mais leur emploi dans les productions écrites, et autres exercices est marqué par de très nombreuses déviances. A titre d'exemple, les articles définis, indéfinis et partitifs sont les items structuraux qui posent le plus de problèmes aux apprenants.

Selon l'avis des apprenants questionnés, la distinction entre ces différents articles n'est pas évidente en français, ils sont par contre moins problématiques en anglais où

leur nombre se limite à deux items (**some et any** qui remplacent l'article partitif). Il faut remarquer au passage que ce problème est systémique et se pose également aux natifs.

Donc, pour ce genre d'items, les exercices à trous s'avèrent très adaptés, ils donnent à l'apprenant la possibilité de choisir l'item qui convient à partir d'une liste. Lors des activités lexicales, leur objectif est de fixer les items lexicaux, c'est une manière de renforcer le sens du mot dans la mémoire de l'apprenant. Ce type d'exercice peut s'avérer utile pendant la phase d'écoute (usage de lecteur ou enregistrement audio) pour vérifier le niveau de compréhension d'un discours oral. Outre son bénéfice phonétique, ce genre d'exercice vise également à renforcer la cohérence syntagmatique en servant de contexte à l'enseignement de structures qui seront des modèles pour l'apprenant dans des situations similaires.

« Les exercices sur les discours écrits ó « exercices à trous », reconstitution de textes à partir des blocs de sens (introduction, développement, dynamique et conclusion) présentés dans le désordre attirent l'attention des élèves sur l'organisation d'un texte »¹ p245

Le dialogue est un exemple d'exercice à trou qui dépasse l'emploi d'items lexicaux ou grammaticaux.

A.....

B.....

4.4 Evaluation des erreurs :

L'identification de l'erreur est un processus obligatoire qui précède la correction. Comme il a été déjà mentionné auparavant, la faute relève de la performance de l'apprenant pendant un discours oral/écrit à cause du manque de concentration. Dans ce cas, un simple rappel de l'enseignant peut suffire pour que l'apprenant se corrige lui-même. Quand l'erreur relève de la compétence, elle est considérée comme un écart linguistique par rapport à la norme et mérite une attention particulière de l'enseignant au niveau individuel et au niveau du groupe. On reconnaît une erreur par sa récurrence même après une correction, cependant les fautes sont caractérisées par leurs irrégularités ; dans ce dernier cas l'apprenant est capable de produire la bonne forme linguistique ou de se corriger lui-même.

1-Marie Jeanne de Man- Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, (Ed), De Boeck Bruxelles 2000, p245

2- Rivenc. Paul, Apprendre une langue étrangère, Deboeck, Bruxelles 2003

Corder a classé les erreurs selon les catégories suivantes :

L'omission	l'addition	la sélection	faute d'ordre
Du nécessaire	inutile	élément incorrect	erreur syntaxique

La classification des erreurs permet de mettre le doigt sur les problèmes d'apprentissage. Les erreurs concerne la syntaxe, la morphologie (omission), le lexique, la prononciation. Elles peuvent être des mots, des phrases ou un groupe de phrases, et dans ce cas c'est toute la communication qui est perturbée voir bloquée.

4.4.1 Tableau des erreurs récurrentes :

SYNTAXE	LEXIQUE	PHONETIQUE
-forme négative	Pluriel de certains noms	Confusion de voyelles :O – U – OU
-construction des phrases	-prépositions	
-temps	-choix des pronoms relatifs	Difficulté d'articulation
-la position des adjectifs	-préfixes	
-la position des adverbes	- suffixes	

Ce tableau n'est pas exhaustif, par ailleurs, nous remarquons que les erreurs enregistrées en français sont similaires à celles enregistrées en anglais. Elles surviennent durant les mêmes phases de l'unité pédagogique et concernent les mêmes éléments linguistiques.

Le processus d'apprentissage linguistique est généralement caractérisé par des erreurs et des lacunes. Beaucoup d'erreurs sont dues aux interférences linguistiques entre la langue maternelle et la langue seconde. Nous constatons le même phénomène d'interférence entre la langue vivante étrangère première et la vivante étrangère seconde, le français et l'anglais .On utilisera L.V.E.1 et L.V.E.2 pour faire référence à ces deux langues.

4.4.2 Les transferts :

Se basant sur sa langue maternelle, l'apprenant opère des transferts ; s'agissant de l'apprentissage de deux langues étrangères en même temps comme c'est le cas pour l'apprenant dans le secondaire algérien, l'apprentissage est facilité par la perméabilité lexicale et même structurale (français/anglais).

Les transferts peuvent avoir un caractère excessif et s'avérer difficile à corriger, généralement les enseignants mettent l'accent sur les erreurs lexicales résultant de transferts et semblent attacher moins d'importance aux erreurs grammaticales ou phonétiques. Les enseignants préfèrent que la correction vienne d'un autre apprenant, car ils craignent que la même faute se répète quelques instants plus tard.

Nonobstant, les erreurs dues aux transferts sont acceptées et considérées comme faisant partie de l'apprentissage. La vision Chomskyenne est basée sur la ressemblance des langues au niveau de la structure superficielle (surface structure), dans cette perspective la langue maternelle devrait servir de base lors du processus d'enseignement d'une langue seconde. Ce recours à la langue maternelle est d'un apport judicieux et devrait même être encouragée. L'analyse contrastive qui n'est pas encore en mesure de rendre compte de toutes les erreurs et les interférences n'a pu dresser une liste exhaustive des difficultés susceptibles de freiner l'apprentissage d'une langue seconde.

«í cøest observer quøune L2 s'apprend souvent en dehors de son espace, c'est-à-dire dans un contexte social et linguistique autre que celui où elle est habituellement parlée »¹

Autrement dit, ce qui est observable ce sont les interférences, l'interférence aboutit à terme à une dépendance formelle plus ou moins marquée de L2 vis-à-vis de L1. Les transferts ne sont visibles au didacticien que par inférence dans le cadre d'un modèle théorique des relations entre L1 et L2.

Les compétences de LVE¹ et LVE² se développent à des rythmes différents qui dépendent de facteurs divers tels l'approche utilisée, la motivation... Compte de la perméabilité des langues, l'interférence peut se manifester sous forme d'emprunt de normes linguistiques d'une langue à une autre, il s'agit d'un passage d'un code à un autre (alternance codique). L'interférence est donc ce phénomène linguistique qui est dû au contact de deux langues. Le transfert : *« est le processus psycholinguistique consistant à utiliser dans la construction de l'autre langue des ressources tirées de L1 »²*

1-Claire Kramsh, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier Credif, France, 1986

2-Idem

Conclusion :

En phase d'écoute une bonne perception implique une bonne reconnaissance des signes employés, ce qui aide l'apprenant dans ses efforts de construction du sens. Pour faciliter la compréhension et la tâche de l'enseignant, les établissements devraient mettre à la disposition de ce dernier des moyens audio-visuels (labo de langues informatisé, CD, DVD, etc.)

A l'écrit comme à l'oral, un écart phonétique, lexical ou même structural ne peut pas empêcher la réception ou la compréhension du discours, sauf si l'erreur est importante. Lors des activités d'expression orale, l'enseignant ne doit pas réagir immédiatement à toutes les fautes quelle soient phonétiques ou autres, car l'apprenant risque de perdre le fil de ses idées. La correction peut se faire de manière à éviter d'inhiber celui qui parle.

L'intervention immédiate de l'enseignant risque de démotiver les apprenants par crainte de faire des fautes. L'enseignant doit juger de l'importance de l'erreur avant d'intervenir pour corriger; son attention devrait se porter surtout sur les erreurs susceptibles de bloquer la communication. Lors des activités d'expression orale, la priorité sera donnée aux erreurs de prononciation pour une correction à temps. La correction des erreurs doit se faire en fonction des besoins des apprenants en matière de communication, ce qui implique une attention particulière de la part de l'enseignant.

En tout état de cause, et d'après les entretiens que nous avons eus avec les enseignants, nous pouvons affirmer que, dans l'ensemble, ces derniers n'ont que peu de connaissances théoriques des différentes approches et théories de l'apprentissage, surtout celles relatives à l'enseignement de l'oral. Cette carence se traduit souvent par des tâtonnements et des défaillances au niveau du processus d'enseignement. A cet effet, il y a lieu de prendre en charge cet aspect déterminant de l'enseignement de la langue étrangère, en l'occurrence la phonétique, de manière à doter l'enseignant des connaissances théoriques requises.

Sur le plan didactique, on notera la différence des approches préconisées par l'enseignement de chacune des langues. L'apprenant fait face à des situations d'apprentissage similaires en langues étrangères, mais qui sont souvent différentes des situations d'apprentissage en langue arabe. A titre d'exemple les structures grammaticales sont souvent enseignées hors contexte lors du cours d'arabe.

Il existe diverses stratégies d'apprentissage menant à la maîtrise de la langue ; la finalité de l'enseignement de la grammaire est de faire saisir le sens de la règle en question à travers son emploi.

TROISIEME PARTIE : Complémentarité ou discord

CHAPITRE I : Les compétences linguistiques

- 1- Etude de texte : Analyse des résultats
- 2- les tests structuraux (français)

CHAPITRE II : Analyse comparative des résultats

- 1-Traits communs à LVE¹ et LVE²
- 2-Les productions écrites
- 3- Analyse comparative (français /anglais)

CHAPITRE I : Les compétences linguistiques

1. Etude de texte

Description du corpus :

L'activité qui consiste à analyser un texte fait partie d'une batterie de tests qui ont été proposés à un nombre important d'apprenants (120) dans le but de confirmer l'hypothèse de similarités existantes entre l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE¹ et LVE²). Ces similarités se traduiraient par des passerelles au niveau pédagogique et cognitif et par des transferts positifs d'une langue vers l'autre, d'autre part, nous essaieront de trouver des explications aux interférences qui caractérisent le processus d'apprentissage du français et de l'anglais dans des classes du secondaire en Algérie.

Nous avons recueilli des informations importantes par le biais des questionnaires et des interviews destinés respectivement aux apprenants et aux enseignants, notre objectif était de connaître le degré de corrélation entre les textes régissant cet enseignement, les aspects théoriques et le processus d'apprentissage tel que vécu par les apprenants. Nos questions ont porté sur les approches, les attitudes, les besoins, la lecture, les compétences..., dans une première étape, pour ensuite vérifier l'exactitude des renseignements recueillis par la batterie de tests en français et en anglais, celle-ci couvre différents aspects de cet apprentissage. L'activité en question propose à des groupes d'apprenants, différents de ceux qui ont subi le test de traduction, d'analyser les mêmes textes de français et d'anglais proposés précédemment aux tests de traduction.

L'analyse du texte vise en premier lieu la compréhension ; cette compétence a déjà été testée chez les groupes d'apprenants qui ont traduit ces mêmes textes.

« Une fois l'énoncé compris, on le reformule dans la langue traductrice »¹

La compréhension, comme nous l'avons constaté à travers l'activité de traduction, est une compétence qui est fonction du degré de maîtrise de la langue dans tous ses aspects : la structures grammaticales, la syntaxe, le lexique, les expressions...

¹Michel Oustinoff, la traduction, collection que sais ?, Presse universitaire de France, 2003, p72

1.2 Etude du texte : « Victime ou coupable »

a.Objectifs : _mesurer le degré de compréhension

_mesurer la compétence lexicale

_vérifier le rapport structure / compréhension.

_tester la capacité de résumer

b. Questions :

1) Donnez un autre titre au texte

2) Résumez l'introduction en une seule phrase

3) Classez les actions

4) Relevez les articulateurs logiques qui classent les idées du texte.

5) Relevez trois substituts lexicaux relatifs au terme « pollution »

6) La conclusion

7) La synthèse

Cette activité qui est composée de plusieurs questions a concerné cent vingt élèves des classes de terminale lettres, autres que les apprenants qui ont subi le test de traduction du même texte vers la langue arabe et l'anglais.

Commentaire :

1) Donnez un titre autre au texte

Objectif : compréhension globale

Les réponses obtenues :

_la pollution

_ victimes de la pollution

_ les problèmes de la pollution

_ les méfaits de la pollution

_ La gravité de pollution

Ce sont là les titres qui reviennent le plus souvent dans les réponses des apprenants, ces réponses constituent un indice de bonne compréhension, bien que le titre donné par l'auteur ne fasse aucune allusion à la pollution « coupable ou victime.

Un nombre important d'apprenants ont choisi le titre « La pollution » viennent ensuite ceux qui ont choisi « les problèmes de la pollution »

Les titres proposés ont été marqués par des erreurs de formulation, des erreurs grammaticales telles que l'omission de l'article, l'usage fautif de l'article partitif, et le manque d'accord entre l'article et le substantif.

On constate que le thème du texte a été reconnu, néanmoins les apprenants ne sont pas toujours en mesure de traduire leurs idées ; le même constat a été fait lors de l'activité de traduction, ils rencontraient des difficultés dès qu'il s'agissait de rendre le sens dans la langue cible (français/ anglais).

Activité II :

Résumez l'introduction du texte en une seule phrase.

Objectif : dégager l'idée essentielle

Exemples de réponses :

- 1) L'influence de la pollution détruire tout le monde
- 2) La pollution a des conséquences graves à tout le monde il faut évité ses effets néfastes.
- 3) La pollution nous donne mal vie
Tout le monde sait que la pollution a des conséquences graves

Commentaire :

Si l'apprenant arrive à résumer correctement l'introduction du texte en une seule phrase, c'est qu'il a réussi à en dégager l'idée essentielle. Ce genre de question vise aussi à jauger la compréhension, voir si l'apprenant peut faire le lien entre le titre du texte et le thème traité par le texte.

Dans les exemples de résumé cités ci-dessus, si la compréhension est jugée acceptable, le thème défini et l'idée essentielle dégagée, les réponses sont parsemées de déviances :

Item 1 :

Le verbe est à l'infinitif, l'apprenant maîtrise le lexique, mais il manifeste une carence au niveau structural. « Détruire » est le verbe qui convient, cependant l'apprenant se voit incapable de le conjuguer au temps nécessaire.

Item 2 :

C'est un item qui présente une carence d'ordre syntaxique, l'apprenant est incapable d'écrire une phrase complexe telle une subordonnée conjonctive. Le pronom relatif « que » aurait équilibré la phrase à la place du « à ». Dans cette phrase, l'absence de conjonctions de coordination et de la ponctuation implique un manque de pratique de l'écrit. Les erreurs syntaxiques révèlent de sérieuses lacunes grammaticales, la phrase en question comporte deux sujets différents, en plus de la forme erronée du verbe « éviter ».

Item 3 :

La phrase qui est censée résumer l'introduction illustre le manque flagrant au niveau lexical, l'apprenant est incapable de trouver les mots nécessaires pour formuler une seule phrase qui exprimerait l'idée essentielle. La phrase produite est trop courte pour nous fournir des indices sur la maîtrise de la syntaxe, cependant elle peut être acceptable sur le plan sémantique, car elle correspond au contexte.

Item 4 :

«Tout le monde sait que la pollution a des conséquences graves »

Cette phrase, même si elle ne résume pas l'introduction efficacement, elle a au moins le mérite d'être correcte sur les plans syntaxique et structural. C'est celle qui répond le mieux à la question; l'apprenant a réussi à employer une phrase complexe, une principale et une subordonnée relative, ce qui n'est très courant les productions écrites.

Activité III :

Question : classez les actions du texte

Objectif : Organisation, cohésion, cohérence, intruse

Commentaire :

Le score de bonnes réponses à cette question, qui vise le classement des actions du texte, est élevé. Ceci indique que la compétence de compréhension est bien installée.

Les actions : reformer, assainir, règlementer, surveiller, planter.

Cette activité, qui a eu pour objectif de tester la capacité de l'apprenant à détecter la logique du texte et sa cohérence, a été réussie parce que les apprenants ont eu recours à des compétences acquises en LM et même dans d'autres disciplines. Il s'agit là d'un transfert positif d'un savoir-faire.

Activité IV :

Question : Relevez trois substituts relatifs au terme « pollution »

Objectif : Plusieurs synonymes (enrichissement), champs lexicaux, éviter la répétition.

Commentaire :

La plupart des réponses des apprenants ont donné les substituts suivants :

Cette dégradation, cette détérioration, ce grand problème, ce fléau.

Les réponses correctes confirment la thèse selon laquelle les apprenants maîtrisent le lexique, et profitent de la ressemblance lexicale entre LVE¹ et LVE² pour opérer des transferts. Cet avantage renforce la compréhension chez les apprenants, sans leur

donner une capacité d'expression orale ou écrite qui exige une maîtrise des structures grammaticale et des règles syntaxiques.

Activité V :

Question : relevez les articulateurs logiques dans le texte.

Objectif : classement logique des actions, la cohérence

Les articulateurs du texte: Tout d'abord, de plus, en outre, en effet, enfin, en conclusion.

En raison de la nature de l'activité, la totalité des apprenants ont réussi à répondre correctement, ce type d'exercice mécanique est habituel en LVE¹ comme en LVE². C'est une activité qui fait appel à des savoirs et non à des savoir-faire (compétences), pour preuve, les apprenants sont incapables d'utiliser correctement les articulateurs logiques, quand c'est nécessaire, dans leurs productions écrites.

Ce type d'activité qui consiste à reconnaître ou à relever dans le texte des items structuraux tels que les articulateurs ou autres est une fin en soi, car il ne dépasse pas le stade de l'identification, en d'autres termes, il a un objectif limité qui ne sert pas ou peu l'activité d'expression écrite ou orale.

Activité VI : La synthèse :

C'est une activité de récapitulation dont l'objectif est de consolider les savoirs acquis à travers l'étude d'un texte, c'est une préparation à l'objectif final qui est la production écrite. Il s'agit pour les apprenants de faire l'inventaire de ce qu'ils ont appris : aspect cognitif, points de langue, items structuraux,...

Activité VII : La Conclusion

Cette dernière activité que l'enseignant a programmée nous semble inutile et chevauche avec la synthèse, il envisageait de les inciter à réfléchir à des solutions à susciter des prises de position à l'égard des idées du texte, une prise de conscience, voire des réactions.

Les productions écrites ont montré que les apprenants possèdent des acquis lexicaux appréciables leur permettant de construire le sens du texte, ce qui leur a également permis d'enregistrer des scores moyens et même plus lors des activités III IV , et V(actions du texte, substituts, articulateurs).

Par contre sur le plan syntaxique, on enregistre des incorrections telles que les répétitions, des phrases sans verbes, une ponctuation défailante. On relève aussi des fautes d'orthographe, l'usage de mots anglais (transferts négatifs).Le manque de cohésion dans les productions écrites est principalement dû à l'absence d'articulateurs

logiques ; les apprenants alignent parfois des mots se rapportant au thème du texte, mais qui ne véhiculent aucune idée claire.

Dans de nombreuses copies les apprenants se limitent à l'utilisation de phrases simples, rares sont ce qui font usage de phrases subordonnées relatives ou conjonctives.

Les productions écrites ou synthèses se répartissent en trois niveaux :

1_ niveau passable

2_ niveau faible

3_ niveau très faible ou nul.

On constate donc un décalage entre la compétence de compréhension et la compétence de l'écrit ; les productions faibles se caractérisent par le manque de cohésion de la syntaxe, le manque de cohérence de l'énoncé et le manque de maîtrise des notions de base de l'écrit.

Les productions très faibles ou nulles sont caractérisées par des phrases inintelligibles parfois, des mots altérés, le manque d'accord entre le genre et le nombre, dans certains cas une incapacité de s'exprimer.

2. Les tests structuraux :

2.1 Les tests de type lacunaire

Description du corpus

Cette activité de type lacunaire a pour objectif de vérifier les résultats obtenus à travers les exercices précédents : résumé, et conclusion. Le présent test consiste à combler des lacunes, il s'agit de compléter des phrases par les conjonctions de coordination qui conviennent.

Dans ce contexte, l'activité de synthèse ou résumé a démontré que les apprenants n'utilisent pas les différents types d'articulateurs et leurs productions écrites sont caractérisées au niveau syntaxique par le manque de cohésion. A travers ce test nous voulons vérifier si les contraintes que nous avons constatées au niveau du test précédent sont présentes également dans le test de type lacunaire. A cet égard, nous voulions aussi savoir si les irrégularités enregistrées dans différents tests sont identiques, et si les items fautifs sont les mêmes ou différents.

Activité 1 : Complétez les phrases suivantes par les conjonctions de coordination qui conviennent.

Il y a de grande quantité d'eau sur la terre . .elles sont à 95% constituées par les océans.

L'eau courante est un luxe dans de nombreuses parties du monde .les pauvres sont obligés d'aller puiser l'eau dans des puits.

-Les hommes détruisent l'habitat d'une multitude d'animaux lorsqu'ils abattent des forêts entières . .Une fois leur habitat détruit, ces animaux ne peuvent plus survivre. Il y a 180 millions d'années, les continents commencèrent à se séparer les uns des autres . les plantes et les animaux se mirent à évoluer de manière différente dans chaque continent.

Activité 2 :

Compléter le dialogue suivant par des pronoms : « en » ou « y ».

Il pense que son travail sera routinier mais je crois qu'il .fera. Je ne lui ai pas encore parlé mais j'ai déjà réfléchi à la manière de m' prendre avec lui. Le rassurer j' ai l'habitude.

-C'est amusant ta façon de faire d'autant qu'il s' rend compte.

-Sûrement, mais les bons amis on n' rencontre pas tous les jours.

-Ce que je lui dis c'est pour son bien et il sait qu'il peut s' fier.

2.2 Analyse d'erreurs :

Question : Complétez les phrases suivantes par la conjonction de coordination qui convient.

Phrase I :

« Il y a de grandes quantités d'eau sur la terre...elles sont à 95% constituées par les océans »

Commentaire

Réponses obtenues : 120

Et : 27 Mais : 9 Donc : 33 Car :15 Or : 24

La conjonction attendue est « et » qui implique la coordination, or 27,5% des apprenants ont choisi la conjonction « donc » qui exprime la conclusion.

12, (% des apprenants ont choisi la conjonction « car » qui exprime la cause. Moins de 8% ont répondu par « mais » qui exprime le contraste.

Selon les résultats obtenus, les apprenants connaissent les conjonctions de coordination, mais ne sont pas en mesure de les utiliser correctement. Le test leur proposait de choisir parmi toutes les conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car), le score de bonnes réponses aurait été meilleur si le choix avait été limité à deux items.

Comme on le constate, les réponses sont en grande partie fautives, ce qui vient confirmer les constats d'échec au niveau du test de traduction et d'étude de texte ; la cohésion syntaxique faisait défaut. Les erreurs sont dues essentiellement aux difficultés qu'éprouvent les apprenants au niveau sémantique, 19% de bonnes réponses seulement signifient que les apprenants ont du mal à saisir le rapport logique entre les deux propositions de la phrase.

Les deux propositions :

Proposition n°1 : Il y a de grandes quantités d'eau sur la terre.

Proposition n°2 : Elles sont à 95% constituées par les océans.

La phrase ne tolère qu'une seule réponse et les réponses qui sont inacceptables sont celles qui expriment la cause et la conséquence (car, donc). Les autres réponses fautives sont considérées moins graves : or, mais.

Phrase 2 :

L'eau courante est un luxe dans de nombreuses parties du monde.....les pauvres sont obligés d'aller puiser l'eau dans des puits.

Réponse :

En guise de réponse, 50% des apprenants ont opté pour « mais », soit 60 réponses sur 120, contre 18 pour « donc » et 18 pour « car », et seulement 15 en faveur de la conjonction « et », on enregistre également 9 réponses fautives pour « or ».

Commentaire :

La première proposition explique et fait appel à l'utilisation de la conjonction « où », l'emploi de toute autre conjonction serait incompatible avec l'ordre syntaxique de cette phrase. Les réponses déviantes vont à l'encontre du sens de la phrase.

Les 18 apprenants qui ont opté pour l'emploi de la conjonction « car » ont estimé qu'il y a une relation de cause à effet entre les deux propositions, la deuxième proposition semble leur fournir une explication, encore une fois, c'est le sens qui détermine la conjonction nécessaire. L'emploi de la conjonction « et » est une réponse fautive, mais qui peut être considérée comme admissible. Quant à l'emploi de la conjonction « donc » par 14% des apprenants démontre de l'incapacité de ces derniers

à saisir le sens et les fonctions des différentes conjonctions. Théoriquement les apprenants savent que la conjonction « donc » exprime la relation de conséquences.

Cependant, l'emploi de la conjonction « mais » par la moitié des apprenants (50%) concernés par cette activité est difficile à expliquer sachant que rien dans les deux propositions de la phrase n'indique l'existence de la notion de contraste ou d'opposition.

La conjonction « où » n'a été employée par aucun des apprenants bien l'indice de référence au lieu est présent dans la première proposition « ...dans de nombreuses parties du monde ». Même si l'emploi de « où » et « car » ne cause aucun réaménagement au niveau de la syntaxe, on note, par ailleurs, une nuance très claire au niveau sémantique. Le score enregistré à la phrase 2 confirme l'hypothèse d'existence d'un décalage entre le savoir et le savoir-faire chez les apprenants

Phrase III :

« Les hommes détruisent l'habitat d'une multitude d'animaux lorsqu'ils abattent des forêts entières í í une fois leur habitat détruit, ces animaux ne peuvent plus survivre ».

Résultats :

Cette phrase fournit à l'apprenant plus d'indices par les détails qu'elle comporte, les réponses obtenues sont les suivantes :

Car : 37, donc : 33, et : 18, or : 18, mais : 06, où : 06, sans réponse : 02

Commentaire :

La réponse la plus appropriée est la conjonction « or », les autres réponses sont toutes fautives avec des degrés différents d'acceptabilité à l'exception des conjonctions « mais » et « où » qui ont enregistré les scores les plus faibles (06 pour chaque),et qui sont inacceptables, car rien ne justifie leur emploi.la conjonction « mais » est inacceptable parce qu'il n'y a aucune contradiction ou opposition entre les deux propositions de cette phrase. Le nombre réduit d'apprenants qui ont mis la conjonction « où » indique que ceux qui ont saisi le sens de la phrase sont nombreux, ce qui confirme l'importance de la compétence de compréhension, même dans ce genre d'activité purement structurale.

L'emploi erroné de la conjonction « et », qui exprime l'addition, ne peut pas créer la cohésion syntaxique nécessaire recherchée qui est aussi un objectif de cette activité. Quant aux conjonctions « donc » et « car » qui ont été les plus utilisées (65% des réponses) , les apprenants semblent penser que la seconde proposition exprime la conséquence quoique cet emploi fautif ne réalise aucun des objectifs sémantique ou syntaxique. Nonobstant, on peut toujours se demander ce qui a motivé ces réponses

fautives, sachant que les apprenants qui ont opté pour « or » ne dépassent guère les 15%. Ceci démontre dès qu'il y a des contraintes, et ou des nuances d'ordre sémantique, le score des réponses correctes est en baisse.

Phrase IV :

« Il y a 180 millions d'années, les continents commencèrent à se séparer les uns des autres et les plantes et les animaux se mirent à évoluer de manière différentes dans chaque continent ».

Résultats :

Le score de réponses déviantes se ressemble d'une phrase à l'autre, et il est difficile de trouver des explications rationnelles, même si la langue maternelle reste une piste qu'il faut explorer.

Donc : 30, car : 30, mais : 21, et : 28, or : 8, où : 0, ni : 0, sans réponse : 03

Commentaire :

50% des réponses enregistrées sont fautes, elles sont réparties entre les conjonctions « donc » et « car », ce qui implique que la moitié des apprenants n'ont pas réussi à comprendre la relation entre les deux propositions de la phrase. Néanmoins, l'emploi de la conjonction « donc » n'est pas totalement inacceptable, car les plantes et les animaux qui se mirent à évoluer de manière différente est une conséquence de la séparation des continents. Par contre, l'emploi de la conjonction « car » est une faute inacceptable qui signifie que les apprenants qui l'ont employé n'ont pas pu saisir le sens de la phrase étant donné que la relation de ses deux propositions ne repose pas sur la causalité.

L'emploi de « mais » par 17% de ceux qui ont participé au test reflète la confusion des fonctions de ces conjonctions et de leurs modalités d'emploi, bien que celles-ci leur paraissent évidente au niveau théorique; l'inadmissibilité de la faute est due à l'inexistence d'une opposition au sein de la phrase. Les phrases composées, nécessitant l'emploi de conjonctions, paraissent simples, mais l'analyse des résultats nous permet d'affirmer que leur difficulté réside dans les contraintes sémantiques et les nuances qu'elles présentent. On peut déduire que cette complexité provient des relations sémantiques des groupes

syntagmatiques et de leurs rapports logiques qui sont propres à la langue française. L'explication de ces résultats, en deçà des attentes, est à chercher également du côté des représentations et du côté de la formulation phrastique elle-même ; la phrase en question serait mieux équilibré par une conjonction de subordination au lieu d'une conjonction de coordination.

En comparant les résultats obtenus, on constate qu'on est approximativement à%, ce qui confirme la faiblesse des productions écrites du test n°1(étude de texte).Ceci nous interpelle sur la validité de certains types d'activités qui visent l'identification d'items lexicaux ou grammaticaux sans mettre l'accent sur la pratique et la consolidation des points de langue récemment acquis.

« L'analyse d'erreurs a un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils 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, ou sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs »¹ p207

2.3.1 Erreurs syntaxico-sémantiques :

Cette activité nous permettra de comparer l'usage des prépositions et les déviations enregistrées dans les productions écrites aux résultats que nous aurons obtenus à l'issue de notre analyse. Ceci nous permettra également d'évaluer les écarts et les analogies avec la langue maternelle.

Activité 1 : cette activité a pour but de mesurer la compétence de l'apprenant lors de l'utilisation des prépositions.

cause	Préposition déviante	Réponse attendue	Pourcentage de réponse correcte
Interférence de la LM (في)	Dans, à	1- Nous habitonsrez de chaussée (Au, dans, à)	25%
Interférence de la LM (اللحم)	La	2-mon père a acheté viande.(de la, la, Ø)	30%
Pré acquis dû à la		3- Nous n'étions pas la maison	100%

1-Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, 207

répétition		hier soir. (dans, à, au)	
Locution verbale, diriger requiert « vers » La LM et LVE ² utilisent l'équivalent de « vers » (نحو)	Sur De le (70%)	4-Les élèves se dirigentles salles de classe. (Sur, dans, vers) 5- Notre école est située non loin.... ...parc. (de, du, de le)	Vers (50%) Du (30%)
Interférence de l'arabe Compétence acquise (30%)	Sur (90%)	6- Les singent grimpentles arbres (sur, dans, Ø)	Ø (10%)
Interférence de l'arabe (calque) (على)	avec (85%)	7- les enfants jouent Ballon (avec, au, du)	Au (15%)
Interférence (calque de la LM) ((بالكرة)	dans (76%)	8- il est toujours le premiersa classe (Dans, de, à)	De (24%)
Interférence (calque de la LM) (في)	Ø (30%) d' (50%)	9- ils sont les premiersavoir habité dans le quartier (Ø, d', à)	à (20%)

<p>à + infinitif, règle mal maîtrisée</p> <p>Interférence de LM et LVE2 qui utilisent l'équivalent de « de » (من) et (from)</p>	<p>de (40%) à (40%)</p>	<p>10-la princesse regardait.....la fenêtre.</p> <p>(de, Par, à)</p>	<p>(20%)</p>
---	-----------------------------	--	--------------

Activité 2 :

Utiliser chacune des prépositions suivantes dans une phrase : de, pour, par, sans, du, à, sur, chez, dans, sous, vers, au .

Les phrases obtenues que les prépositions dont l'emploi relève du contexte ou font partie de locution verbale et possède des propriétés variables sont celles que les apprenants ne savent pas utiliser. Par contre celles qui présentent des propriétés et des emplois similaires à la LM (arabe) sont plus faciles à utiliser par les apprenants que ce soit dans leurs productions écrites ou orales.

Activité 3:

Cette activité présentée aux apprenants sous forme de test a pour objectif de mesurer le niveau de maîtrise de certains items structuraux ayant une incidence directe sur la syntaxe, ceci nous permettra par la suite de confronter les résultats obtenus à ceux du test de production écrite. Ce test concerne le même groupe d'apprenants (3ASL) qui a été soumis aux tests précédents pour plus d'objectivité.

L'activité consiste à déterminer la fonction du pronom souligné dans la phrase, et pour pouvoir y répondre correctement, il faut connaître le rôle de chaque élément de la phrase. Obtenir un bon score signifie comprendre le fonctionnement des pronoms et de leurs référents.

Phrase 1 :

« Il n'a pas encore décidé de son avenir. Quand le fera-t-il donc ? »

Réponse attendue : le pronom souligné « le » remplace le groupe de mots «... décidé de son avenir ».

Résultats :

Seulement 30% des apprenants ont répondu correctement, cependant les réponses déviantes sont variées et indiquent que les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre la relation des différents éléments de la phrase, leurs natures et leurs fonctionnements.

Nom :

Adjectif :

Pronom :

Commentaire :

Phrase 2 :

« Laissons-lui le temps ! Il en a besoin. »

Réponse attendue : le pronom « lui » remplace un nom (un nom propre)

Le pronom « en » remplace un nom également (le temps)

Résultats :

20% des apprenants ont obtenu des réponses correctes pour les deux pronoms en même temps.

Adjectif..... Pronom..... Groupe de mots.....

Commentaire :

Le score de bonnes réponses est en deçà des résultats escomptés, on constate que les réponses correctes sont plus nombreuses pour « en ». Toutefois, on pourrait expliquer ces déviations, surtout pour le pronom « lui » qui semble évident par un manque de pratique (praxis) langagière orale et d'exercices de manipulation.

Phrase 3 :

« Tu le connais, il est très réfléchi »

Réponse attendue :

Dans cette phrase, « le » peut remplacer un nom comme il peut remplacer un pronom personnel.

Résultats :

35% des apprenants seulement ont mis une croix dans la case de « Nom » pour le pronom « le ».

Autres réponses : Adjectif..... Groupe de mots.....

Commentaire :

Le score faible de réponses correctes est du partiellement au fait que beaucoup d'apprenants ne font pas de différence entre « le » article défini et « le » pronom. Cependant, on remarque que le score enregistré est supérieur à celui enregistré pour le pronom « lui », ceci s'explique par la fréquence d'emploi du pronom « le » dans la conversation. La nuance entre d'emploi de ces deux pronoms ne semble pas être acquise par les apprenants

« Tandis que l'exercice de répétition initie les élèves à une certaine structure, l'exercice de substitution simple leur permet de commencer à assimiler cette structure »G. Delattre(les exercices structuraux pourquoi faire ?)¹, p91

Une pratique orale soutenue par des exercices structuraux et des explications visant à faire saisir le fonctionnement de la langue contribuerait à l'amélioration des compétences linguistiques. La régression du français dans la vie quotidienne des apprenants est certainement une des causes extrascolaires ayant une incidence directe sur la performance de ces derniers tant bien à l'oral qu'à l'écrit.

Phrase V :

« Oui, mais dans ce cas, il l'est pour deux. »

Réponse attendue: Le pronom « l' » remplace un adjectif.

Résultats :

Le score est similaire à celui de la réponse précédente, 36 % des apprenants ont obtenu la bonne réponse, ce sont approximativement ceux-là même qui ont répondu correctement à la réponse précédente. Le pronom « l' » avant l'auxiliaire « être » remplace un adjectif comme c'est le cas ici.

Autre réponses, nom : pronom : groupe de mots :

Commentaire :

Le manque de manipulation peut être une cause des scores obtenus, les réponses fautives sont réparties entre « nom » et « groupe de mots » et démontre une certaine confusion au niveau de l'assimilation des fonctions des différents pronoms.

¹-Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p91

Phrase VI :

« Pourquoi n'y voir que des inconvénients ? »

Réponse attendue : le pronom « y » remplace un groupe de mots

Résultats obtenus : 15% des apprenants seulement ont réussi à répondre correctement.

Autres réponse, nom....., adjectif.....pronom.....

Commentaire :

En réalité, l'emploi du pronom « y » en classe de langue est, son emploi relève du discours oral, il appartient à la communication quotidienne. C'est un point de langue qui est inhérent à la compétence de communication, il s'agit selon Coste.D et Galisson.R (1976),

«... de connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »¹p268

Une autre contrainte vient s'ajouter aux carences déjà recensées au niveau de la maîtrise de ces items et de leur fonctionnement, le dialogue objet du test ne fournit pas assez d'information sur la situation de l'énoncé qui peut aider l'apprenant, même si en apparence le message du dialogue est facile à interpréter. Le score enregistré atteste de la méconnaissance de la fonction de ce pronom « y », qui dans ce cas remplace un groupe de mots. En outre, les réponses sont marquées par l'irrégularité, ce qui ne favorise pas une analyse rigoureuse. Le pronom « y » ne peut rappeler que le nom d'un objet, c'est l'équivalent d'un complément précédé de la préposition « à ».or, le test nous a démontré que les apprenants étaient loin de saisir toutes ces différentes fonctions.

Ex :

- | | |
|--|--------------------------|
| a) j'y veillerai. | Objet direct |
| b) j'y donnerai un avis favorable | complément d'attribution |
| c) nous participerons à l'examen et nous y réussirons. | |

Dans le dernier exemple « y » est neutre, car il rappelle une proposition au lieu d'un nom.

Toutefois, ces difficultés ne peuvent être surmontées que par la mise en scène de situations de communication authentique, d'ailleurs l'expérience de la classe nous a montré que l'explication et les exercices de manipulation n'étaient pas suffisants.

¹ -Guy Fève, le français scolaire en Algérie, OPU, Alger, 1985, p268

Phrase V :

« Pourquoi es-tu toujours de son côté ? Tu ne lui rends pas service »

Réponse attendue :

« Lui » remplace un pronom personnel complément « il »

Le score est toujours en deçà des attentes, le pourcentage de réponse correctes ne dépasse pas les 36%

Autres réponses : nom : 34%..., adjectif : 20%..., groupe de mots : 10%...

On pourrait s'attendre à un score de bonnes réponses pour cette question parce que c'est un modèle d'expression très courant dans la classe de langue, il est utilisé très souvent par l'enseignant quand il s'adresse à ses apprenants; ce pronom est récurrent dans la communication quotidienne (film TV, débat...).

Pour notre groupe d'apprenants, la réponse n'était pas évidente, d'autant plus que la communication entre apprenants pendant et en dehors du cours de langue se fait en arabe dialectal.

Les réponses déviantes sont inacceptables pour la simple raison que « lui » ne peut remplacer qu'un nom ou un pronom; les apprenants qui ont opté pour « nom » ont fait le rapprochement entre le nom propre et « lui » même si aucun nom n'est cité dans le dialogue. Cette réponse n'est totalement pas inacceptable comparée aux autres réponses. Enfin, c'est une question qui enregistre un score appréciable si on additionne les réponses correctes et les réponses acceptables, ce qui confirme l'impact positif de la récurrence d'un item sur le processus d'acquisition.

Phrase VI :

« Les enfants d'aujourd'hui! Comment les comprendre »

Réponse attendue :

Le score de bonnes réponses pour cette phrase est de 65 %, ce score élevé peut être expliqué par la simplicité du pronom et par sa récurrence dans la communication en classe.

Les autres réponses sont réparties entre pronom : 10%, groupe de mots : 25%.

Commentaire :

Les réponses déviantes sont inacceptables et ne peuvent être justifiées, cela démontre que les apprenants responsables de ces erreurs sont loin derrière le reste du groupe et que la pédagogie différenciée serait utile dans ce cas. On constate que ce groupe est constant quant à ses résultats, en effet, on peut affirmer que ces apprenants ne possèdent pas la compétence grammaticale que requiert ce genre d'activité. A cet égard, il y a lieu de remarquer que certains apprenants ont des difficultés à faire la distinction entre les prépositions, les articles et les pronoms (les, du, des, dès ...).

a) on note une certaine régularité dans les réponses chez les apprenants qui enregistrent les meilleurs scores

b) le choix du lexique jouent un rôle capital dans la compréhension des fonctions des différents items structuraux objet du test.

Activité IV :

Cette activité, qui tient lieu de test également, consiste à utiliser les pronoms « en » et « y » au lieu de déterminer les rôles qu'ils jouent dans des phrases. Ce test est différent, il nous permettra de mesurer la compétence des apprenants, d'autre part nous pourrions vérifier le lien entre les résultats des tests précédents.

Dans ce test, il est demandé aux apprenants de compléter le dialogue par les pronoms, or la connaissance de la grammaire ne suffit pas, car les formes de langage contenues dans le dialogue appartiennent à la compétence de communication qui fait parfois défaut aux apprenants.

Dans ce test, on remarque la régularité des résultats des apprenants, le score de bonnes réponses est plus élevé que celui enregistré pour les mêmes items dans le test précédent.

Énoncé de l'exercice :

-Il pense que son travail sera routinier mais je crois qu'il s'attend .. Je ne lui en ai pas encore parlé mais j'ai déjà réfléchi à la manière de m'occuper .prendre avec lui. Le rassurer j'espère .. ai l'habitude.

_ C'est amusant ta façon de faire d'autant qu'il s'attend .. rend compte.

_ Surement, mais les bons amis on ne s'entrevient pas tous les jours.

Ce que je lui dis c'est pour son bien et il sait qu'il peut s'en fier.

Résultats :

35% des apprenants ont plus de 50% de bonnes réponses, ce sont ceux-là même qui ont obtenu les meilleurs scores au test précédent qui avait pour but de déterminer l'item qui remplace le pronom dans la phrase.

Commentaire :

Le lexique de l'énoncé, qui appartient à la communication quotidienne, a aidé les apprenants à trouver les bonnes réponses. En plus, les phrases comportant des notions récurrentes dans la conversation aident à consolider certaines structures de manière automatique.

On remarque, par exemple, que le score de réponses correctes est très faible pour la phrase :

« Ce que je lui dis c'est pour son bien et il sait qu'il peut s'y fier »

Ce score faible se justifie par la méconnaissance des apprenants de la forme « se fier à » ; le verbe « se fier » méconnu des apprenants peut être considéré comme un biais. En effet, ce constat est confirmé par Pottier. B (1970), « *Pourtant les lexèmes jouent un rôle capital dans l'interprétation des valeurs aspectuelles. Les lexèmes sont les supports des catégories sémantico-grammaticales, les interactions se conditionnent donc réciproquement* ». ¹ p 287

Par contre, pour le pronom « en », qui semble plus familier au vu des réponses correctes qui ont dépassé les 70%, les apprenants ont démontré l'opportunité de ce type d'activité qui vise la pratique. Néanmoins, certains apprenants ont raté la troisième phrase, « *Surement, mais les bons amis on ~~ne~~ rencontre pas tous les jours* ». Là aussi, c'est le lexème « rencontrer » qui a été à l'origine des déviations, car pour les apprenants ce verbe est souvent associé à un lieu.

D'autre part, le lexique utilisé est simple, mais il est relié à certaines formes de langage telles que les expressions : s'y prendre, s'en rendre compte, s'y fier, en avoir l'habitude, ceci rappelle les notions dont la connaissance du lexique est indispensable. Il s'agit là de catégories sémantico- syntaxiques qui s'enseignent à travers des situations authentiques qui nécessitent une pratique orale de consolidation.

Le test en question est un exercice pris dans le manuel de français de 1^{ère} AS (séquence 2, projet : Dialoguer, page 95), ce projet est conçu selon l'approche en usage, mais aucune explication n'est donnée, il n'y a pas de modèle non plus qui doit servir d'exemple aux apprenants avant d'évaluer leurs acquis et leur compétence. Aucune référence aux pronoms et à la règle de leur utilisation n'est faite à travers les différentes étapes de ce projet.

Ce projet est marqué par le manque de corrélation entre les différentes activités ; l'apprenant qui doit répondre à ce genre d'exercice et qui n'a qu'une idée vague de l'item objet « les pronoms » doit faire appel à sa mémoire si les items en question font partie de ses pré acquis.

Cette carence dans la gradation de l'enseignement des savoirs est une des explications possibles à cette faible performance et aux déviations. On note aussi qu'il n'y a pas de relation directe entre les différentes séquences du projet « Dialoguer » d'une part et les diverses activités qui renferment les points de langue d'autre part. Il

¹Guy Fève, le français scolaire en Algérie, OPU, Alger, 1985, p 287

en est de même pour les trois autres projets qui composent le programme de 1^{ère} AS de français.

Les activités proposées s'articulent autour des objectifs suivants : transformer, récrire, contracter, compléter (conjonctions, pronoms, articles,...), conjuguer, retrouver. Ce genre de questions vise directement l'installation des compétences, des savoir-faire qui permettront aux apprenants de réaliser les projets pédagogiques. Cependant, l'enseignant doit faire preuve d'imagination (adapter, improviser) afin de réaliser les objectifs que se fixe le projet, car le manuel ne propose pas de cours théorique habituel que l'on retrouve dans les manuels de langue prônant les approches classiques.

Dans les rubriques « faites le point », « savoir-faire », l'apprenant a droit à une explication très brève en guise de résumé de la structure en question.

A notre avis, ce type de fiche pédagogique peut servir aux apprenants dont les besoins linguistiques sont immédiats tels les cours spécifiques destinés aux profils professionnels c'est-à-dire aux apprenants qui apprennent la langue étrangère sur le court terme.

Il ressort de l'analyse des tests auxquels ont été soumis les apprenants que les formes fautives touchent aussi bien les conjonctions de coordination que les différents types pronoms et présentent des similarités d'emploi chez un certain nombre d'apprenants. Ces déviations sont dues à la confusion entre les fonctions des différents items, ce qui se traduit par la confusion que nous avons constatée au niveau syntaxique dans les productions écrites des apprenants ou même à travers les tests de type lacunaire.

Notons que dans l'ensemble, les faibles scores enregistrés jusque-là et la faible performance ouvrent la voie à des interrogations quant à l'opportunité et l'adéquation de l'approche didactique en usage actuellement, approche qui occulte les savoirs au profit des savoir-faire, et ne tient pas compte des paramètres importants tels que :

- _difficultés extra linguistiques : représentations.
- _interférences avec la langue maternelle surtout pour certains items structuraux
- _confusion d'ordre syntaxique qui entraîne une confusion au niveau sémantique

3.1 TEST III :

Ce test a pour objectif l'évaluation de l'emploi du participe présent et du gérondif par les apprenants. En parcourant les productions écrites, on se rend compte que le participe présent et le gérondif sont des structures de base au même titre que les pronoms ou les articulateurs. Les carences constatées à ce niveau se manifestent par un manque de cohésion syntaxique dans les productions que nous avons corrigées.

Les carences relevées ne se limitent pas seulement à l'emploi du participe, mais touchent également les déterminants, les temps, les accords, les articulateurs, etc...

L'emploi du participe présent et du gérondif pose souvent problème en raison de la similarité de ces deux items structuraux au niveau de la forme, ex :

En suivant, et suivant

Ce test est composé de 10 phrases dont les verbes à transformer sont à la portée des apprenants ; la réponse correcte dépend du sens, si l'apprenant réussit à saisir le sens du verbe à l'infinitif et celui de la phrase, il a de fortes chances de répondre correctement.

Phrase 1 : « Détachez (suivre).....les pointillés ».

Réponse attendue :

La réponse exige l'emploi du participe présent.

Résultats :

Le pourcentage de bonnes réponses est de 70%.

Commentaire :

Le choix limité (entre deux réponses : suivant ou en suivant) justifie en partie ce score élevé. Les réponses fautives peuvent avoir une explication sémantique par contre. Ce score positif est aussi dû au fait que ce type de phrase est d'usage courant dans les formulaires administratifs, même si nos apprenants ne sont pas très familiers avec le registre administratif.

Phrase 2 :

« (se raviser)....., il fit machine arrière ».

Réponse attendue : cette phrase exige l'emploi du participe présent, se ravissant

Résultats :

Le pourcentage de bonnes réponses est très faible, seulement 10%

Commentaire :

Le faible score peut être expliqué par la première contrainte qui est d'ordre lexicale, le verbe « se raviser » est un item lexical dont l'usage est rare en classe de langue, c'est cet item inconnu des apprenants qui a entravé la compréhension de la phrase. Par conséquent, l'apprenant qui ne saisit pas le sens ne peut pas répondre correctement. Dans ce type de test, si l'apprenant n'arrive pas à comprendre le sens du verbe objet de l'exercice, il ne peut pas choisir la forme convenable, participe présent ou gérondif, de manière aléatoire. Les réponses fautives sont inacceptables, cet emploi déviant du gérondif relève des erreurs syntaxico-sémantiques.

« C'est pourquoi la bonne exécution d'un exercice ne saurait être confondue avec la réelle acquisition de ce à quoi renvoie l'exercice. Elle n'est qu'un entraînement »

*destiné à favoriser cette acquisition, mais celle-ci se développe et se fixe selon d'autres règles ».*¹

Phrase 3 :

« C'est (tâtonner).....qu'il trouva l'issue du souterrain ».

Réponse attendue :

La syntaxe de la phrase fait appel à l'emploi du gérondif « en tâtonnant »

Résultats : 45% des apprenants ont obtenu une bonne réponse.

Commentaire :

Par rapport au résultat de la question précédente, le score est nettement plus élevé ; on peut supposer donc que le verbe « tâtonner » est plus familier que le verbe « se raviser », et qu'en l'absence de la contrainte du sens le score s'améliore. Le présent test démontre que lors du processus d'apprentissage la compétence lexicale va de pair avec la compétence grammaticale, car certaines structures font souvent appel à l'emploi d'expressions ou d'items lexicaux déterminés et inversement. On remarque aussi qu'à ce niveau les réponses fautives relèvent surtout de l'aspect cognitif de la langue, certains apprenants ne différencient entre les deux items structuraux (participe présent et gérondif) que par le pronom « en », c'est-à-dire que beaucoup d'entre eux confondent les deux structures.

Si les résultats jusque-là sont irréguliers et ne permettent pas de tirer des conclusions, ils nous permettent par contre d'affirmer que la compétence grammaticale n'est pas bien prise en charge par l'approche didactique en usage.

Phrase 4 :

« (Vouloir)..... trop bien faire, vous risquez de tout compromettre »

Réponse attendue :

La locution « trop bien faire » exige dans ce cas l'emploi du gérondif « En voulant trop bien faire, vous..... ».

Résultats :

Le score est relativement élevé comparativement à celui de la deuxième phrase, 65% de bonnes réponses.

Commentaire :

L'explication de ce résultat est apparemment simple, le verbe « vouloir » est un lexème à sémantisme simple, donc la phrase dans sa globalité est mieux perçue par les

¹H. Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005, p147

apprenants. il faut, cependant, noter qu'il y a quand même 35% de réponses fautives qui trouvent leurs justifications dans les sémantismes qu'induisent les deux structures (participe présent et gérondif). D'autre part, un nombre non négligeable de déviations peut être imputé à l'analogie que font les apprenants avec des structures similaires en langue arabe classique.

Phrase 5:

« l'âge (aider), il devient de plus en plus tolérant ».

Réponse attendue :

La phrase et son sémantisme exigent l'emploi du participe présent, de ce fait la réponse correcte est : « l'âge aidant, il devient de plus en plus tolérant ».

Résultats :

55% des apprenants ont obtenu des réponses correctes, ce qui est en deçà des attentes vu la simplicité du lexique composant la phrase.

Commentaire :

Malgré la simplicité du verbe entre parenthèses, on enregistre 45% de réponses fautives, cette irrégularité des scores rend l'analyse plus difficile.

Cependant, les apprenants les plus performants lors de ce test font preuve d'une certaine régularité dans leurs résultats, même quand il s'agit des phrases qui présentent des contraintes d'ordre lexical ou syntaxico-sémantique.

Pour les apprenants jouissant d'une bonne compétence orale, la réponse était évidente, car l'emploi du gérondif dans ce cas serait inacceptable pour deux raisons, la première est d'ordre syntaxico-sémantique, et la deuxième est d'ordre phonétique.

Les variations des performances des apprenants d'une phrase à une autre sont dues également à l'aspect cognitif de la langue étrangère (LVE¹) qui est très fluctuant.

Phrase 6 :

« Ce n'est pas (gémir).....qu'il faut aborder les difficultés ».

Réponse attendue :

Cette phrase exige l'emploi du gérondif, « ce n'est pas en gémissant qu'il faut aborder les difficultés ».

Résultats :

Pour cette phrase nous avons obtenu 32% de réponses correctes, un des scores les plus faibles jusque-là.

Commentaire :

Dans un certain nombre de réponses fautives, le verbe a subi différentes altérations (en gémant, en gémissant, en gémir,...) ; ce problème est dû à la méconnaissance de ce verbe. Les apprenants qui ont opté pour le gérondif sont aussi ceux qui ont trouvé la

forme correcte de ce verbe. Encore une fois, nous constatons que le lexique et les connaissances insuffisantes de la langue constituent des contraintes supplémentaires pour l'apprenant.

Phrases restantes :

Le score pour les quatre phrases restantes est plus ou moins identique à celui enregistré pour les phrases précédentes.

Réponses attendues :

- 1) J'ai découvert cette édition en fouinant chez un bouquiniste.
- 2) On a surpris un employé photographiant des documents confidentiels.
- 3) Les vacances approchant, l'excitation grandissait parmi les élèves.
- 4) Il savait pertinemment en faisant ces propositions qu'il allait s'attirer des reproches

Commentaire :

_ Les remarques qu'on a relevées sont inhérentes à :

- a) Niveau lexical, méconnaissance du verbe à transformer.
- b) la méconnaissance des formes linguistiques qui composent les phrases.
- c) Niveau syntaxico-sémantique

De manière générale, l'analyse des tests de traduction et des productions écrites et celle des tests structuraux nous ont révélé des similarités quant à la nature des déviations et leurs origines probables qui se résument comme suit :

- _ transferts et interférences entre LVE¹ et LVE²
- _ influence de la langue maternelle (arabe classique et dialectal)
- _ connaissances insuffisantes des formes langagières de LVE¹

A cet égard, nous citerons Jean Petit qui confirme l'existence des transferts de structures chez des apprenants débutants.

« Quant à la première catégorie d'apprenants, celle ne faisant appel qu'à un stade plus avancé de l'apprentissage, il est vraisemblable qu'elle ne s'engage dans cette voie qu'après avoir perçu une ressemblance de structure entre L1 et L2, ressemblance justifiant l'extrapolation, í »¹ p642.

¹Jean Petit, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris, 1985, p 642

Le gérondif : Ce dernier test nous a révélé que, sur le plan structural, les apprenants ne semblent pas faire la distinction entre le participe présent, l'adjectif verbal et le gérondif parce que les trois items se terminent tous par « **ant** ». Un rappel de la fonction de chaque item s'est avéré nécessaire avant le début de l'activité pour stimuler les apprenants et garantir une participation sérieuse.

Brièvement le gérondif est un non verbal en « **ant** » qui s'emploie comme complément circonstanciel. L'usage courant veut que le gérondif soit précédé de la préposition « en », et il a pour sujet, le sujet de la proposition où il se trouve.

Ex : l'appétit vient **en mangeant** (quand on mange).

Par contre, le participe présent est invariable, il est une forme adjectivale du verbe et exprime la manière du déroulement d'une action.

Ex : Les vacances **approchant**, l'excitation grandissait parmi les élèves.

Cependant, l'adjectif verbal n'exprime pas d'action, mais l'état du sujet (personne ou chose) et est dérivé du participe présent.

Tableau récapitulatif des déviations :

	déviations	origine	Nbre apprenants	observations
Phrases fautives				
1) Elle a besoin d'oxygène qu'elle partage avec <u>des</u> autres organismes aquatiques	des	Maitrise insuffisante des partitifs	Erreur fréquente :+65 %	Erreur fréquente dans le test de traduction, version : anglais-français
2) Les gens peuvent être malades à cause <u>de</u> contamination des fruits de mer	la	Omission de l'article « la » Erreur due à l'interférence de la LM	Fréquence élevée de l'erreur, 50%	En LM (arabe) l'usage du partitif n'est pas requis si on traduisait cette phrase
3) la couche d'air abime couche d'ozone qui protège nous de rayon ultraviolet de soleil	La Des du	Déviations d'articles Faute de syntaxe due à un transfert négatif de LM, position de « nous »	30% des copies comportent des erreurs similaires	La syntaxe se trouve sérieusement affectée
4) La couche d'ozone qui nous protège aux ra ultraviolets	aux	Méconnaissance des locutions prépositionnelles (syntagme prépositionnel)	Fréquence moindre	L'interférence de la LM est évidente

5) elle affecte <u>l'agrandissement</u> des fruits et des plantes et les <u>rends</u> petits....	rends	Le mot recherché est « croissance » Confusion: le « s » du pluriel employé à tort	Erreur rare	Problème relatif à l'accord qui nécessite une attention particulière
6) tout simplement <u>cette</u> phénomène est répandu partout	démonstratif	Les genres posent souvent problème	Erreur très fréquente 80%	L'emploi du démonstratif est problématique, car les apprenants ne savent pas si le nom est masculin ou féminin
7) elle <u>nuit l'homme</u> en lui causant <u>de</u> l'allergie	Préposition « à » « de » est superflu	Nuire exige « à » pour former une locution prépositionnelle	Erreur très fréquente	L'équivalent de ce verbe en arabe n'exige pas de préposition
8) la pollution atmosphérique endommage la couche d'ozone <u>qui on</u> <u>protège</u> des rayons ultraviolets...	Pronom « on » fautif	Confusion entre « on » et « nous »		L'apprenant ne maîtrise pas la fonction de « on » qui ne peut être COD

9) les plantes sont affectées aussi par la pollution	Mauvaise position de l'adverbe	Problème de syntaxe	Erreur fréquente	Calque de la langue source (traduction) ou de la LM (production écrite)
10) la pollution des eaux est l'addition des matériaux nocifs <u>concentrés à l'eau qui change sa qualité</u>	Répétition de « eau » Erreur de préposition « à »	La locution concentrés à déviance lexicale, la locution appropriée serait « dilués dans »	Fréquence élevée d'erreurs similaires	Les syntagmes prépositionnels sont mal choisis pour cause de représentation
11) la pollution <u>c'est</u> un grand problème à tout le monde	C' : item inutile « Pour » au lieu de « à »	Transfert négatif	Déviance récurrente	Interférence de la langue maternelle

« 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 « intra-linguale » soulevaient de nombreux problèmes de classement, d'interprétation et d'analyse (voir Pourquoi, 1977, 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 »¹.p 207

1-H Besse et R. Pourquoi, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005, p207

La pollution est subdivisée en différents types : la pollution atmosphérique, la pollution des eaux et la pollution terrestre.

La pollution est un dégagement de contaminants à l'environnement, elle affecte toute chose et tout endroit dans le monde, même les endroits lointains comme par exemple l'arctique, tout simplement ce phénomène est répandu partout.

La pollution atmosphérique est la contamination de l'air dégagée par les substances nocives. Elle nuit à l'homme en lui causant de l'allergie oculaire et nasale. Elle peut aussi provoquer des maladies graves causées par des produits chimiques comme par exemple le cancer, la déficience congénitale, les maladies respiratoires, les lésions des nerfs.

X La pollution atmosphérique endommage la couche d'ozone qui on protège des rayons ultraviolets nuisibles du soleil.

La pollution atmosphérique influence l'interférence des plantes avec durant

CHAPITRE II : Analyse comparative des résultats

1. Traits communs

1.1 Lexique commun (français/anglais) :

Ces deux listes nous démontrent qu'il y a bel et bien un important bagage lexical commun aux deux langues en contact pendant le processus d'apprentissage. Certains de ces items lexicaux ont été relevés dans les deux textes proposés aux apprenants comme activité de traduction, pour le français « coupable ou victime » et pour l'anglais « pollution », par contre d'autres ont été relevés dans les productions écrites. Les passerelles sont donc évidentes au niveau lexical, à tel point que les apprenants utilisent un lexème d'une langue vers l'autre sans se soucier de l'orthographe qui est souvent différente.

Français :	Anglais :
Atmosphère, conséquences	Phenomenon, change,
Causes, apparition,	Solution, industry,
relation	conditions
Menaces, associations	Environment, climate
Perturbations, impact,	Effects, expansion,
Influence, machines	Question, situation,
Invention, Population,	Technology, Insects,
Nature, écosystème	generations, arctic
acides	Chemical, consider,
maladies	Catastrophy, Responsible,
contamination	eventually

1.1.2 Orthographe :

Au niveau de l'orthographe, on enregistre des transferts négatifs de LVE¹ vers LVE² et inversement. A chaque fois que le besoin se fait sentir les apprenants recourent à l'emploi de lexèmes sans faire attention à l'orthographe. Parfois le mot employé n'a pas la signification voulue, il s'agit souvent de faux amis dans ce cas.

« Les apprenants du premier type considèrent sans doute le transfert comme le recours automatique lorsqu'ils ne disposent pas des moyens morphosyntaxiques nécessaires pour exprimer leur intention de communication dans la L2. Cette situation est naturellement plus fréquentes dans les phases premières de l'apprentissage. Quant à la première catégorie d'apprenants, celle ne faisant appel qu'à un stade plus avancé de l'apprentissage, il est vraisemblable qu'elle ne s'engage dans cette voie qu'après avoir perçu une ressemblance de structure entre L1 et L2, ressemblance justifiant l'extrapolation, »¹ P 642

Exemple de mots utilisés dans les productions écrites de français et d'anglais :

Français	anglais
Develop	Provoqued (provoked)
progress	Incendies (fires)
traffic	Statistiques (statistics)
arctic	Perturbation (disruption)
industry	Implantation
effects	Acides (acids)
environment	Chimique (chemical)
vegetables (légumes)	Apparition (appearance)
consument	Ozone couche (layer)
climate	Planete

1-Jean Petit, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris, 1985, 642

	Véhicule Humain Gaz Catastrophe Tuberculose Raison système
--	---

Ce sont là quelques exemples de mots qui ont été utilisés, soit parce que leur graphie est très proche dans les deux langues, soit parce que les notions qu'ils expriment sont identiques. Même si on constate qu'à ce niveau les transferts opérés sont tous négatifs, on relève également dans les productions écrites analysées des transferts positifs d'items lexicaux dont le sens et la graphie sont identiques. On constate que les transferts d'items lexicaux se font surtout du français vers l'anglais.

« Les exemples d'erreurs lexico-sémantiques que nous avons relevées sont dues, le plus souvent, à une confusion dans les différentes acceptions d'un mot, l'élève s'appuyant peu ou pas sur le contexte qui permettrait de lever l'ambiguïté de termes polysémiques »¹ p103

1.1.3 Aspects cognitifs :

L'aspect n'est pas exempt de transferts, au contraire c'est le volet qui enregistre de nombreux transferts tout à fait correctes, car il s'agit de connaissances universellement reconnues. Par conséquent les savoirs acquis dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère peuvent servir de base pour l'apprentissage d'une autre langue étrangère.

¹ _ Marie Jeanne de Man- De Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, (Ed), De Boeck Bruxelles 2000, p103.

français	anglais
Déforestation Exode rurale	Expansion of the desert crowded cities
Marée noire due aux naufrages des pétroliers	The sinking of tankers
Maladies : Cancer de la peau Le rejet du gaz carbonique	Skin diseases
La fonte des glaciers de l'arctique	The melting of the ice cap
Le développement technologique et industriel	Industrial development

Remarque :

Certaines de ces locutions et des fragments de phrases enregistrées sont parfois des traductions qui ne sont que des pré acquis que l'apprenant n'aurait jamais été en mesure d'exprimer de manière aussi concise s'il ne les avait pas assimilées auparavant.

La pollution est subdivisée en différents types : la pollution atmosphérique, la pollution des eaux et la pollution terrestre.

La pollution est un dégagement de contaminants à l'environnement, elle affecte toute chose et tout endroit dans le monde, même les endroits lointains comme par exemple l'arctique, tout simplement ce phénomène est répandu partout.

La pollution atmosphérique est la contamination de l'air dégagé par les substances nocives. Elle nuit à l'homme en lui causant de l'allergie oculaire et nasale. Elle peut aussi provoquer des maladies graves causées par des produits chimiques comme par exemple le cancer, la déficience congénitale, les maladies respiratoires, les lésions des nerfs.

X La pollution atmosphérique endommage la couche d'ozone qui on protège des rayons ultraviolets nuisibles du soleil.

La pollution atmosphérique influence l'interférence des plantes avec durant

2. Les productions écrites d'anglais :

Les déviations relevées dans les productions écrites d'anglais rappellent celles que nous avons relevées dans les productions écrites de français et concernent différents aspects de la langue.

2.1 Structure:

Les transferts opérés à ce niveau sont très nombreux et concernent une multitude de calques de locutions et formes langagières, en plus du calque relatif à l'emploi d'items structuraux.

Français	anglais
Le verbe toucher ne rend pas le sens de concerner ou affecter comme c'est le cas en français	This chemical product may <u>touch</u> the plants Calque incorrect
A travers le monde	<u>In</u> all over the world La préposition "in" n'a pas lieu d'être, il s'agit d'un calque (dans le monde entier)
Les statistiques montrent que	<u>Statistiques</u> showed that En plus de la faute d'orthographe due à un transfert négatif, la phrase est un calque
	And <u>provoqued</u> some <u>incendies</u> Les mots soulignés sont étrangers au vocabulaire anglais
	The third "raison", Le mot raison a son équivalent "reason"

2.2 L'usage des prépositions

Prépositions : emploi fautif récurrent des prépositions les plus utilisées par les apprenants dans leurs productions écrites et leurs versions.

Français : des, de, par, avec, sur, dans, vers

Anglais: Of, in, by, toward, by, with, from, at

Les erreurs relatives à l'usage des prépositions de la langue anglaise dans les productions des apprenants rappellent celles que nous avons relevées dans les productions de français, certaines sont dues à cette perméabilité entre les deux langues, tandis que d'autres résultent de l'interférence de la langue maternelle :

Item n°1 : of

La préposition anglaise « of » est l'équivalent de la préposition « de »

Phrase 1:

“Responsible of making such pollution are human beings...”

Nous nous intéresserons uniquement à l'usage de la préposition “of”; le syntagme « responsible for » est la réponse attendue, l'erreur est due à une interférence linguistique du français. L'apprenant a fait un transfert de sa connaissance du syntagme du français « être responsable de... ».

Cet usage fautif de la préposition « of » a été relevé dans plusieurs copies, ce qui dénote d'une influence de LVE¹ sur LVE² lors du processus d'apprentissage chez beaucoup d'apprenants.

Item 2 : from

From est l'équivalent de la préposition « de » en français qui indique la provenance.

Phrases:

1) “ The smoke that may be resulting from the manufacturies”

2) “Sea pollution is another phenomenon caused from boats”

Dans la première phrase, ce n'est pas seulement le choix de la préposition qui est incorrect, mais c'est tout le syntagme « resulting from » qui est une traduction du syntagme de français « résultant de ». L'erreur se situe au niveau de la représentation, l'apprenant concerné pense en français « la fumée émanant des usines », l'emploi du

lexème « manufacturies » soutient notre explication, car le lexème attendu est « factories ».

Quant à la deuxième phrase, l'utilisation de « from » est incorrecte, la préposition correcte dans ce cas est « by » qui se traduit en français par la préposition « par ». Cette erreur est imputable à un transfert négatif de la langue maternelle (l'arabe). Certains verbes (syntagmes prépositionnels) en français et ont en anglais font appel aux mêmes prépositions, particulièrement ce qui ont une origine latine.

Ex : causé par = cause by

Compte tenu de la diversité des formes fautives relevées, il est difficile de déterminer les origines et les causes de toutes les déviations relatives à l'emploi de la préposition « from ».

Item 3 : In

La préposition « in » est l'équivalent en français de « dans » sans mouvement avec une propriété statique, en voici deux exemples d'usage fautif différent dans les phrases suivantes :

- 1) “ Pollution is a phenomenon which affects people in all over the world”
- 2) Inventions which are contributing In the spread of this phenomenon.

Dans la première phrase, la préposition « in » a été utilisée à tort dans un syntagme nominal qui ne nécessite pas de préposition, la forme correcte attendue : « ...people all over the world » qui équivaut en français au syntagme « à travers le monde ».

L'erreur est imputable à la méconnaissance du syntagme nominal « all over the world » qui est une collocation très récurrente dans le discours oral. Par contre dans la deuxième phrase, le verbe « to contribute » nécessite l'emploi de la préposition « to » de manière à former le syntagme verbal « to contribute to » qui est appelé en grammaire anglaise « phrasal verb ». En français, c'est la préposition « à » qui est utilisée, donc à chaque langue sa propre conception des valeurs d'emploi de ces prépositions et leurs relations avec les syntagmes.

Comme dans la phrase 1, les apprenants ont fait usage de la préposition « in » qui exprime la représentation spatiale, or en arabe qui est la langue maternelle des apprenants, ces deux syntagmes sont accompagnés de la préposition « dans ou en arabe... في ». Donc l'erreur est due à un transfert négatif de la langue maternelle.

« Nombre d'étudiants se montrent spontanément sensibles au fait que « ce n'est pas pareil », que « ce n'est pas la même chose », simplement parce qu'ils perçoivent la

*structure qu'on veut leur enseigner à partir des catégorisations de leur langue de départ et que, dans cette langue, **maison à vendre** ne se traduit pas comme **maison à louer** (par exemple en anglais *house for sale* s'oppose à *house to let*), ou comme un **film à voir** ou un **devoir à refaire**(en anglais les modalités différentes y sont exprimées par des formes différentes)í Des lors comment soutenir que l'exercice les « exerce » au réemploi d'une structure , puisque, pour eux, il s'agit de structures différentes ? »¹*

Par ailleurs, les tests nous ont permis de constater que les erreurs relatives aux prépositions, et en particulier celles qui ont une propriété spatiale, sont très nombreuses. De par sa fonction et sa nature, la préposition joue un rôle important au niveau de la syntaxe et déterminant au niveau sémantique, car l'usage erroné d'une préposition au lieu d'une autre peut altérer le sens de l'énoncé. Conséquemment, ce genre de déviance devrait bénéficier d'une attention particulière à travers les différents projets.

Phrase3 : « in conclusion, pollution can damage... »

« In conclusion » est une locution qui a pour équivalent en français pour conclure ou en conclusion. Cette locution qui est très récurrente dans les productions écrites n'est pas fautive, mais en anglais la formule la plus commune est « as a conclusion » ou bien « to conclude ». Si les apprenants ont utilisé « in conclusion » c'est parce qu'ils ont l'habitude de conclure en français par la locution « en conclusion ». Néanmoins, ce transfert peut être considéré comme positif puisqu'il n'y a pas faute même si cette locution est moins utilisée. A cet égard, nous noterons également que ce syntagme qui annonce l'achèvement d'un travail écrit est employé en LM (arabe), autrement dit, le transfert peut provenir de l'arabe, ceci étant la préposition « in » n'a pas de propriété statique dans ce cas et n'exprime pas de représentation spatiale.

Item4 : « By » équivalent de la préposition « par »

Phrase 1: « the statistics showed that about 20% of the children died by this phenomenon »

On remarque, de prime abord, l'existence de deviances d'ordre lexico-sémantique, le choix du lexème « phenomenon » n'est pas opportun. Ensuite, « statistiques » a été employé à cause de sa similitude formelle avec le lexème anglais « statistics » ayant le même sens. La syntaxe de la phrase est une traduction littérale du français, y compris l'usage de la préposition. La phrase 1 exige l'emploi de la préposition « of » qui fait partie du syntagme verbal ou « phrasal verb », to die of. En français la phrase aurait exigé l'emploi du partitif « de », d'où le syntagme verbal « mourir de ». A ce titre, il faut noter l'existence d'une confusion chez les apprenants au sujet de l'emploi des partitifs et des prépositions. La déviance est certainement due à une représentation de relation, pour

¹ H Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005,p133

l'apprenant, la cause de la mort (to die) est mieux rendue par la préposition « by ». Ce type de relation cause/effet constitue un obstacle syntaxico- sémantique pour les apprenants au niveau de l'expression écrite ou on recense un nombre important d'emploi fautif de ces mêmes prépositions.

*« Les comparaisons des langues, selon les mêmes méthodes, permettent de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible » ; en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».*¹p201

Item 5 : « toward » ayant une propriété de destination, et équivalent de « vers » en français.

Phrase 2: "... and they (products) have a great influence toward the human life..."

La déviance est difficile à justifier du fait qu'elle ne soit pas très récurrente. Même si l'équivalent de cette préposition est utilisé dans des cas similaires en arabe, il n'est pas évident d'y trouver un lien direct. Le verbe « to influence exige l'emploi de la préposition « on » (phrasal verb). Cet usage est similaire au syntagme verbal en français, « avoir une influence sur ...».

Cependant, la préposition « on » (sur) a une propriété statique locative. La pratique de ces notions dans des situations de communication pourrait améliorer les résultats ; une phase d'explication et de manipulation devrait consolider les acquis.

Il existe une analogie entre les déviances concernant les prépositions et l'emploi des articles dans les productions écrites et les tests. Les résultats obtenus à travers les tests nous renseignent sur la compétence orale et écrite relative à l'usage de ces items structuraux (locutions prépositionnelles, articles, prép ...) qui jouent un rôle déterminant sur le plan syntaxico-sémantique.

Item 6 : From

Phrase 3 : « From the main problems that menaces our world is pollution an environmental illness... ».

La préposition « from » est l'équivalent de la préposition « de » qui exprime la propriété d'appartenance ou d'origine. Le transfert négatif provient cette fois-ci de la langue maternelle qui utilise l'équivalent de cette préposition dans pareille situation. la phrase exige l'emploi de « among » qui est l'équivalent de « parmi » en français. On

¹H Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005, p 201

remarque qu'il y a concordance entre le français et l'anglais quant à l'emploi de cette préposition pour exprimer une partie d'une masse (nombre indéfini).

3 Structures et formes langagières :

Les productions écrites de français et d'anglais comportent beaucoup de traits communs au niveau de la syntaxe. A ce titre, on dénombre un nombre important d'items structuraux et de formes langagières identiques dans les productions écrites qui ont servi de tests de LVE¹ et LVE². Ces similarités sont à inscrire sous le titre des transferts et des interférences. Néanmoins, il faut remarquer qu'au niveau de l'organisation du texte écrit, chacune des langues obéit à des règles de construction qui la distinguent, ce sont les structures grammaticales qui déterminent la syntaxe et l'articulation du texte. Or, les productions écrites des apprenants dans les deux langues sont marquées par des interférences relatives à l'organisation et au mouvement du texte.

« c'est cette tradition qui , pour une part , articule un texte français différemment d'un texte anglais ou chinois, dans ses règles de construction, dans sa structure interphrastique, dans sa manière de présenter les arguments, de les classer, et de les développer, et dans certains « tabous » discursifs(ne pas se répéter, ne pas changer de registre, ne pas être ambigu, etcí)¹ p175

Nous avons remarqué que les structures utilisées présentaient les mêmes caractéristiques dès qu'il s'agit des déviances, en voici quelques échantillons :

_item structural : l'emploi de la subordonnée relative et du superlatif

phrase1: "the second reason which is the air pollution. Mainly is the best dangerous one"

Phrase 2: "From the main problems that menaces our world is pollution an environmental illness which has many bad results in air, land and water".

Commentaire:

Dans ces deux phrases, il a été fait usage des pronoms relatifs « which » et « that » qui ont pour équivalent un seul pronom en français « qui », cependant, les propriétés de ces deux pronoms sont quelque peu différentes de celles de « qui ». L'usage fautif a altéré le sens visé et a donné lieu à une redondance, chose que la subordonnée relative est censée éviter.

¹H Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, 2005, p175

On constate une rupture syntaxico-sémantique au niveau de la première phrase en raison du signe typographique inutile, le point. La deuxième phrase est marquée par une subordination excessive, l'apprenant a employé deux pronoms relatifs qui ont la même valeur, le premier a pour antécédent le mot « problems » et le deuxième a pour antécédent le mot « pollution ». Les productions écrites nous ont révélé des lacunes considérables ayant trait à l'emploi des subordonnées relatives et des subordonnées conjonctives sans lesquelles on ne peut garantir une cohésion au niveau syntaxique. En effet, les tentatives de construction de phrases complexes sont souvent vouées à l'échec.

Phrase 1: la déviance est justifiée par le manque de compétence, l'apprenant n'est pas en mesure de relier la proposition subordonnée à la principale bien qu'il ait utilisé le pronom relatif « which ».

Phrase 3 : « However, development has a negative sides which are the dangerous that threaten our world »

Dans cette phrase, on remarque le désaccord entre l'article « a » (un) et le substantif « sides », le premier est au singulier tandis que le second est au pluriel. Ce problème d'accord est identique au cas relevés dans les productions de français ou la récurrence de ces déviances est plus marquée à cause des nombreuses déclinaisons propres à la langue française. On remarque également l'emploi fautif d'un adjectif « **dangerous** » au lieu d'un substantif « **danger** », ceci s'explique par la confusion au niveau phonétique entre l'adjectif (**dangerous**) et le pluriel du mot **danger(s)**. Effectivement la prononciation de ces deux lexèmes peut prêter à confusion à cause de la similarité phonique. Cette vision est soutenue par l'approche structuro globale qui insiste sur l'importance des activités phonétiques lors du processus d'apprentissage des langues.

« Dans la deuxième perspective, il était insisté sur le fait que l'aspect phonétique ne peut être isolé des autres éléments (sémantique, morphologique, syntaxique, í) de la parole »¹

Le message de la phrase 3 est difficile à déchiffrer compte tenu du manque de cohésion syntaxique, cette constatation est valable pour les productions écrites de français. En effet, les déviances syntaxiques sont les plus fréquentes, et sont essentiellement dues à la faiblesse de la compétence grammaticale, aux représentations et aux interférences. Grosso modo, et malgré les erreurs syntaxiques récurrentes dans de nombreuses productions écrites, les apprenants ont réussi à produire des énoncés

¹ Marie Jeanne de Man De Vriendt, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, (Ed), De Boeck Bruxelles 2000, p103.

intelligibles, car le thème de la pollution est motivant par sa thématique et sa facilité linguistique.

Phrase 4 :

« A society has many problem. And the most important problemes is pollution, which a lot of people suffer from it »

Les mots ou groupes de mots soulignés dans cette phrase sont ceux qui présentent des carences d'ordre grammaticale ou syntaxique, l'emploi fautif de la conjonction de coordination « and » (et) en est un exemple. L'usage de cette conjonction en début de phrase est une erreur récurrente même dans les productions écrites de français. D'autre part, une virgule aurait mieux assuré la cohésion au sein de la phrase et aurait permis d'éviter la répétition du mot « problem », pour ce faire, il aurait fallu employer le mot « one ». Par contre, dans la subordonnée relative, l'apprenant a employé le pronom relatif « which » après une virgule, ce qui sépare le pronom de son antécédent. De plus, la phrase comporte une redondance du fait de l'emploi superflu du pronom personnel « it », ce qui est considéré comme une déviance d'ordre syntaxique. Les erreurs que nous avons relevées jusqu'ici sont relatives à l'application des structures grammaticales et se manifestent souvent par une syntaxe qui ne garantit pas le sens.

Exemples de phrases marquées par des déviances syntaxiques :

- 1- « Second, the progress of the development countries which have many factories which introduce goods whereas they introduces pollution even they are so far from the towns ».
- 2-« first, of all the pollution change the climate in the earth it became hot than years before because a lot of people use the energy in bad way specially in the summer this is one cause of the climate change »
- 3-« Secondly, the unreasonable use of chemical product is another main cause of pollution since many products are creating and they have a great influence toward the human life and this chemical may touch the planted life for instance ».
- 4-« Some countries do not build the factories outside where is no people live there ».
- 5-« The first pollution became more and more dangerous and it is a phenomenon can provoke the climate change ».
- 6-« This kind of pollution is caused by throwing rubbish of factories and even houses in oceans and seas so that it can destroy all kinds of fish that exist in it and limit the use of its water

2.3 Les déviations

2.3.1 Les déviations syntaxiques

Phrase 1 : emploi excessif de la subordination, l'apprenant a utilisé le pronom relatif à deux reprises (which) et un articulatoire (whereas=tandis que). La phrase comporte des erreurs lexicales (developing au lieu de development), ce type d'erreur relatif à l'usage des participes présents a été relevé également dans les productions de français.

Il s'agit de choix inapproprié d'items grammaticaux qui donnent souvent lieu à des déviations syntaxico sémantiques. Conséquemment, cette phrase est dépourvue de sens

Phrase 2 : emploi fautif des pronoms, (it) est redondant, il n'a pas lieu d'être. La phrase est caractérisée par le manque d'articulateurs.

Phrase 3 : Cette phrase nous rappelle les déviations révélées par les tests, on peut affirmer qu'il y a donc concordance des résultats ; les erreurs sont d'ordre lexical, prépositionnel.

Exemple :

Erreur lexicale emploi du verbe « touch » au du verbe « to affect », l'erreur est due à un transfert négatif du français.

Erreur prépositionnelle : emploi fautif de la préposition « toward », le syntagme prépositionnel correct est « influence on »

2.3.2 Les déviations grammaticales :

il y a des erreurs de natures diverses, par exemple, l'emploi fautif de l'adverbe « since » à la place du pronom relatif « which ». On note aussi des emplois fautifs de catégories, l'apprenant a utilisé un participe passé au lieu d'un nom, par exemple, « planted life ». Par ailleurs, cette phrase n'est pas ponctuée, la syntaxe y est relâchée à cause de l'emploi répétée des conjonctions de coordination 'and' (et).

Phrase 4: where (ou) et there (là-bas), cette phrase est marquée par plusieurs déviations qui rendent le sens difficilement accessible. La subordonnée conjonctive de lieu n'a pas besoin de l'emploi de « there » surtout à la fin de la phrase. La phrase corrigée donnerait « ...factories where there is no one » (là où il n'y a personne) . Cependant, l'article « the » contribue à alourdir la syntaxe, il n'a pas lieu d'être, la phrase exige l'emploi de l'indéfini « factories » (des usines).

Phrase5 : cette phrase a besoin d'un pronom relatif pour assurer la liaison entre les deux propositions « and it is a phenomenon that can provoke the climate change ». Le mot souligné est le pronom relatif qui a pour antécédent le mot « phenomenon »

Phrase 6 : cette phrase est marquée par une coordination excessive, les conjonctions de coordination répétées contribuent à la lourdeur syntaxique sans faciliter l'accès au sens. La conjonction « and » (et) est répétée trois fois dans cette phrase parce que l'apprenant n'est pas en mesure de reproduire le modèle de la phrase complexe. La locution « so that » (afin que) est également fautive, la locution requise est celle qui exprime la conséquence au lieu du but. D'autre part, le manque de ponctuation est à l'origine des phrases trop longues, ceci dit, les conjonctions ne peuvent se substituer à la ponctuation.

2.4.1 Transferts et interférences lexicales :

Bien que les interférences lexicales et les transferts touchent pratiquement les différents aspects des deux langues étrangères objet de cette étude, notre analyse nous a révélé que le lexique est l'aspect le plus touché par ce phénomène pédagogique. Dès que l'apprenant se sent en difficulté d'exprimer une notion dans une des deux langues, il a recours à ses acquis cognitifs lexicaux en LVE¹ ou LVE² selon le besoin.

Toutes les catégories de lexique sont concernées et créent, de cette manière, une certaine perméabilité qui, si elle venait à être exploitée à bon escient, servirait de passerelle pédagogique et contribuerait au renforcement de l'apprentissage des LVE en question. Le nombre le plus élevé de transferts et des interférences lexicales est enregistré au niveau des substantifs, viennent en deuxième position les adjectifs et enfin les verbes. Ce phénomène trouve son explication dans la proximité orthographique d'un nombre important de lexèmes en addition au lexique commun aux deux langues. A cet égard, on remarque que le lexique technique et le lexique scientifique dans les deux langues sont très souvent identiques à cause de leur origine latine.

« *The transfer will only occur if crucial prerequisites are met within the learner's L2 development, such prerequisites are a sufficient degree of similarity between the structures involved* » (Henning Wode, On the Systematicity of L1 transfer in L2 in L2 Acquisition)¹

Exemples de mots identiques relevés dans les productions :

Substantifs :	français	anglais
	Température	temperature (temptr)
	Habitant	Inhabitant
	Véhicule	Vehicle

¹ C. Henning, Proceedings of the Los Angeles Second language Research Forum, UCLA, Dep. Of English, 1977, pp160-169 ; p164).

	Mondialisation	globalisation
Adjectifs :	Climatique	climatic
	Chimique	chemical
	Longue	long
Verbes :	Résulter	to result
	Polluer	to pollute
	Conclure	to conclude

Les faux amis font également l'objet de transferts négatifs, les apprenants sont souvent pris dans le piège de la similarité orthographique, alors que le sens est tout autre.

Conclusion :

Même si on note des transferts négatifs fréquents, on peut affirmer que le transfert lexical est dominant, cependant, il rend souvent le sens recherché par l'apprenant sans nuire à la correction de la syntaxe. On a enregistré quelques cas de transferts négatifs dus à l'usage quotidien que l'apprenant n'arrive pas à distinguer ex : mixer pour mélanger, c'est une erreur qui peut provenir de l'emploi du mot « mixer » (mixeur).

Le recours à LVE1 ou LVE2 en cas de difficulté s'explique également par le fait qu'il ne peut recourir à sa langue maternelle, langue distante dont la graphie est très différente.

3. Analyse comparative

3.1 Le test lexical :

Pour vérifier les résultats obtenus après l'analyse des productions écrites d'anglais, nous avons décidé de proposer aux apprenants trois tests dont l'objectif est aussi de mesurer leurs compétences lexicales. Le premier test avait pour but de vérifier si les apprenants étaient capables de dériver :

Un verbe à partir d'un substantif

_un adjectif à partir d'un substantif

_un substantif à partir d'un verbe

_un substantif, un verbe ou un adjectif à partir d'un adverbe et inversement.

Exemple :	substantif	adjectif	verbe	adverbe
	Devotion	devotional	devote	devotedly

Les mots en rouge dans le tableau ci-dessous sont les mots à partir desquels l'apprenant devait trouver les dérivés

Invention	Inventive	To invent	
enrichment	enriching	To enrich	
achievement	acheivable	To acheive	
practice	practical	To practise	practically
hospitality	hospitable		hospitably
culture	cultural	To cultivate	
improvement	improvable	To improve	

Analyse des résultats : ce premier test lexical nous a permis de constater que la dérivation est moins compliquée pour les apprenants quand il s'agit de trouver un dérivé à partir d'un substantif ou un verbe ; les difficultés se situent au niveau des adverbes. Les résultats dans l'ensemble sont supérieurs à la moyenne, ce qui nous permet de dire que la compétence lexicale hors contexte est appréciable car l'apprenant est libre des contraintes du texte telles que la syntaxe et la sémantique. Or, dans les productions écrites, cette même compétence est en deçà des résultats attendus.

Cette variabilité de la compétence lexicale est due essentiellement à la nature différente des activités proposées. Dans la production écrites, l'apprenant doit d'abord trouver le mot (sème) qui exprime bien son idée avant de rechercher la structure et la position syntaxique qui lui conviennent. Nous constatons donc que les contraintes à ce niveau sont multiples, ce qui explique souvent le recours à des lexèmes étrangers pour répondre aux besoins de l'expression écrite ou même orale

Test 1 : les réponses dépendent de la difficulté des items à transformer, à cet effet, nous remarquons que les substantifs et les verbes les plus employés ne présentent pas de difficultés majeures aux apprenants. Les mots communs aux deux langues (LVE¹ et LVE²) enregistrent des scores élevés de bonnes réponses. Cependant, Les adverbes sont les items qui ont enregistré les scores les plus bas à cause de leur fréquence d'usage. Ces remarques viennent confirmer les résultats révélés par l'analyse des productions écrites et qui démontrent une certaine perméabilité entre LVE¹ et LVE² sur le plan lexical

Résultats chiffrés : pourcentage des bonnes réponses

Invention :	Inventive : 70%	to invent : 90%
Enrichment : 90%	Enrich : 95%	enriching :.....
Acheivement : 90%	acheive	acheivable : 30%
To practise : 55%	practice practical : 25%	practically : 50%
Hospitality : 25%	hospitable : 15%	hospitably
Culture :	to cultivate : 40%	cultural : 90%
Improvement : 85%	to improve	improvable : 0%

Les quelques exemples que nous avons cités montrent que les mots dont la fréquence d'usage est faible sont ceux qui ont obtenu des scores inférieurs à 50%. Parmi les réponses, on note celles qui sont fautives mais pas totalement inadmissibles telles que culturally (culturellement), ou improving (améliorant).

Test lexical 2 : l'activité consiste à trouver l'intrus, l'apprenant doit éliminer le mot qui n'a pas de lien avec les trois autres. Pour cet exercice l'usage du dictionnaire est autorisé.

- A. Fraud, corruption, business, money laundering
- B. False accounting, creative accounting, auditing, tax evasion
- C. To smuggle, to bribe, to trade, to counterfeit.
- D. Auditor, accountant, economist, customs officer
- E. Probity, loyalty, honesty, abuse

A. Les résultats de ce test nous confortent dans notre hypothèse selon laquelle les mots d'origine latine d'usage dans le français et l'anglais scientifiques et techniques facilitent l'apprentissage. Le score des réponses correctes dans la liste A dépassent 80%, car les trois premiers mots ont une fréquence d'utilisation élevée en français.

B. Les réponses correctes ne dépassent pas 60% à cause de la faible fréquence d'utilisation des mots auditing (audit) et accounting (comptabilité)

C. les résultats de cette liste sont faibles également (46%), et ce en dépit du recours au dictionnaire

D. le score est de 55%, le mot intrus est « customs officer »

E. probity (probité) , honesty (honnêteté), loyalty (loyauté), abuse (abus), pour cette liste de mots dont la graphie et le sens sont identiques en français, le score des réponses correctes est très élevé (90%)

Test lexical 3 : c'est un test de type lacunaire ou les apprenants devaient placer les mots du test précédent (test 2), les résultats sont au-dessus de la moyenne

65% de réponses correctes. La justification de ces scores élevés par rapport à ceux enregistrés lors des productions écrites au niveau lexical réside dans la contrainte sémantico-syntaxique qui n'est pas aussi importante dans ce genre d'exercice. Les types de test que nous venons d'analyser montrent bien qu'ils sont très adaptés aux activités de renforcement des acquis lexicaux. Ils permettent une pratique des items lexicaux en contexte ; l'apprenant peut saisir la nuance de sens des mots avant de répondre. Ces types d'exercices sont conseillés pour l'acquisition lexicale en l'absence d'activités de lecture dirigée.

3.2 Les articles définis et les articles indéfinis :

Compte tenu des déviations récurrentes enregistrées à ce niveau dans les productions écrites de français et d'anglais, nous avons jugé utile de confirmer les résultats obtenus par des tests en se basant sur des activités familières aux apprenants. Dans le test suivant, il est demandé à l'apprenant de compléter les espaces blancs par un article si c'est nécessaire.

.....sense of humour is í ..ability to seeí í funny side of í .life. í ..people who haveí ..sense of humour are less likely to developí ..illnesses than those who don't.
í .British are said to have í . dry sense of humour. They can keep í straight face and let their voice sound as though they were being serious when they joke. As forí .American humour it is usually more direct.All in all.. í individual's sense of humour is influenced by many things, including his or her family environment.

A titre comparatif, l'analyse des résultats de cet exercice démontre de la simplicité des articles et de leurs usages en anglais par rapport à ceux du français qui sont plus nombreux et dépendent du genre et du nombre, ce qui n'est pas le cas en anglais. Cette différence explique, à elle seule, les scores élevés obtenus par les apprenants. Néanmoins, certains des apprenants butent sur les noms qui ne prennent pas d'article ou ceux qui prennent un article dans certains cas, il s'agit des noms qui expriment des notions abstraites tels que « life » (la vie), « happiness » (le bonheur). Le transfert de LVE¹ à LVE² ne peut être que négatif compte tenu de la différence des systèmes grammaticaux relatifs aux articles des deux langues. Il en est de même pour la langue maternelle dont le

système des articles, même s'il n'est pas aussi compliqué que celui du français, il ne peut aider l'apprenant.

« Il est clair que l'apprenant aura régulièrement tendance à projeter sur la langue cible la « grammaire » de sa langue maternelle. Il aura tendance également à établir des analogies et des différences »¹p87

Si les réponses sont correctes à 85%, ceci s'explique également par le fait que les articles en anglais ne remplissent qu'une seule fonction, celle de déterminant ou de prédéterminant. En français les articles peuvent aussi être des prépositions (de, du, des). Mais, les résultats enregistrés ne reflètent pas vraiment la réalité, car les apprenants, comme nous l'avons constaté dans les productions écrites, manifestent des carences à ce niveau.

3.3 Le test des prépositions :

Certaines des prépositions de LVE¹ sont similaires à celles de LVE² quant à l'emploi, cependant, il n'existe pas de prépositions qui ont la valeur et la fonction d'article en anglais. Cette caractéristique ajoutée au nombre limité d'article fait de l'anglais une langue moins compliquée au niveau de l'emploi des prépositions et des articles, structures de base qui jouent un rôle déterminant sur le plan syntaxico-sémantique de toutes les langues. Pour toutes ces raisons et pour d'autres, l'enseignant devrait renforcer son enseignement par des explications des structures et de leurs fonctionnements après les avoir manipulées dans des situations de communication ou dans des exercices.

« Mais en même temps, nous doutons qu'une classe de langue puisse se passer de tout recours à un savoir grammatical ou linguistique : comme nous l'avons vu, le refoulement de la terminologie spécialisée dans l'implicité des progressions d'enseignement est loin d'éliminer les options et les raisonnements métalinguistiques sous-jacents ».²p177

Vu la fréquence d'utilisation des prépositions dans les productions écrites, et de manière générale, dans les discours oral et écrit, ces dernières viennent en tête des déviances, au même titre que les articles. A cet égard, nous avons choisi de vérifier les résultats obtenus à travers les tests précédents et en particulier les productions écrites. Le

¹Henry Boyer & Michel Riviera, Introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE international Paris, 1986, p87

² Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p 177

test que nous avons proposé aux apprenants est un exercice lacunaire qui présente des contraintes différentes de celles que l'on rencontre au niveau de l'écrit.

Activité1 : Choisissez parmi les prépositions suivantes pour compléter ce paragraphe : of (de), with (avec), for (pour), to (à, vers), about (de= à propos de), from (de= provenance)

There are many associations which provide consumers with information about marked products in Britain today. The main purpose of these associations is to protect consumers from abuse by dishonest businessmen. When a consumer suffers from the bad quality of a given product He can complain to . It is these associations .The latter will work in ways to get redress from the companies whose product has caused harm to the consumer. Consumers associations often accuse companies, especially food industries of carelessness in connection with safety standards.

Le texte contient déjà sept prépositions sans compter celles que l'apprenant doit placer dans les espaces vides et qui sont au nombre de huit. Tout énoncé est donc tributaire de l'emploi des prépositions qui assurent la cohésion syntaxique grâce à leurs différentes propriétés (destination, provenance,...).

« C'est pourquoi la bonne exécution d'un exercice ne saurait être confondue avec la réelle acquisition de ce à quoi renvoie l'exercice. Elle n'est qu'un entraînement destiné à favoriser cette acquisition, mais celle-ci se développe et se fixe selon d'autres règles que celles qui constituent l'exercice »¹ p147

En effet, les prépositions sont indispensables au même titre que les articles.

Résultats :

Réponses attendues :

	Score	FR
1- With (avec)	10%	fournir en
2- From (de)	85%	protéger de
3- From (de)	76%	souffrir de
4- About (de, à propos)	55%	se plaindre à...

¹ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005 ,p 147

5- To (à)	15%	de
6- For (pour) (look for)	83%	chercher
7- From (de) to get redress from	10%	obtenir un redressement de
8- Of (de) accuse of	71%	accuser de

Commentaire :

La même démarche d'analyse par analogie aux résultats des productions écrites sera suivie pour essayer d'expliquer les causes des déviations relatives à l'emploi des prépositions dans ce test d'anglais.

Item1 : le score très faible est dû essentiellement à la méconnaissance du syntagme verbale « provide with » (fournir en) par les apprenants.

Au-delà de la contrainte du sens, il faudra souligner encore une fois l'importance du paramètre lexico-sémantique dans le processus d'apprentissage des langues.

Item2 : les réponses correctes atteignent 85%, ce qui peut être considéré comme score élevé. Ce score confirme l'explication (item 1) que nous avons avancée précédemment. D'autre part, la préposition utilisée dans ce syntagme (protect from) est la même que celle utilisée en langue maternelle (.من). il faut signaler également que la locution prépositionnelle en question est fréquemment utilisée dans les langues : LM, LVE¹ et LVE².

Item 3 : le score est élevé, mais pour des raisons autres que celles citées dans l'item 2. Le syntagme verbal « suffer from » (souffrir de), comme on peut le constater utilise les mêmes prépositions dans LVE1 et LVE2. Donc, il y a possibilité de transfert dans ce cas, d'autant plus que même la LM utilise la même préposition pour exprimer la même notion (يشتكى من)

Item4 : le score pour cet item est tout juste moyen, ceci est dû au transfert négatif du français vers l'anglais, car environ 40% des réponses incorrectes ont opté pour « from » équivalent de la préposition « de » qui fait partie du syntagme verbale « se plaindre de quelque chose à quelqu'un » en français. A cela, il faudra ajouter la contrainte lexico sémantique du verbe « to complain » dont la fréquence d'utilisation en classe est rare. En langue maternelle (من), ce syntagme verbale « se plaindre de » utilise la même préposition (يشتكى من) (de). Par conséquent, la possibilité du transfert se trouve renforcée.

Item5 : to (à), c'est le score le plus faible enregistré dans ce test à cause de la complexité du syntagme qui comporte deux prépositions, et de la possibilité des transferts négatifs. La préposition « to » a donc une propriété de destination (à, vers) Au niveau de la

représentation, cet item est perçu de la même manière, car il existe une certaine similarité d'emploi de cette préposition dans les trois langues (LM, LVE¹ et LVE²). Le verbe *to complain* qui est l'équivalent du verbe pronominal « se plaindre » exige l'emploi de la préposition « *to* » (*to complain to* = se plaindre à)

Item 6 : *For* (pour), le score est élevé pour cet item (83%) à cause de l'usage fréquent de ce verbe *to look* qui change de sens à chaque fois que l'on change de préposition, il appartient à la famille des « phrasal verbs », *to look for* a le sens de chercher, en français, chercher ne fait appel à aucune préposition, mais en LM (arabe), la préposition est indispensable pour obtenir le sens de l'item 6. (*يبحث عن*). La possibilité de transfert est exclue malgré l'analogie avec la LM, car les prépositions employées dans les deux s'éloignent de leurs usages habituels.

Item 7 : *from* (de) cette préposition à la propriété de provenance ou d'origine. Le score est aussi faible que celui enregistré pour l'item 1, c'est l'aspect lexico-sémantique qui est à l'origine des réponses incorrectes étant donné que les apprenants se sont trouvés face à une contrainte peu commune, l'expression « *to get redress* » et son équivalent en français « obtenir un redressement de » sont méconnus des apprenants et appartiennent toutes les deux à la langue spécifique.

« Les exercices structurels ne fonctionnent bien que si leur lexique, leur syntaxe et leur pragmatique de présentation sont bien connus »¹ p134

Contrairement, dans les productions écrites les apprenants font usage de stratégies individuelles, évitant ainsi l'emploi d'items lexicaux ou structuraux qu'ils ne maîtrisent pas afin de minimiser le nombre d'erreurs dans leurs productions écrites. Les prépositions que les apprenants ont employées dans les syntagmes verbaux ne répondent à aucune logique et sont donc associées arbitrairement à des verbes de sens très divers en LVE¹ et LVE² ou même en LM.

Item 7: *Of* (de) est une préposition qui a la propriété d'appartenance en anglais, or en français cette préposition a deux propriétés celle de l'appartenance et celle de la provenance. Donc au niveau des fonctions, les prépositions opèrent de manières différentes selon leur système grammatical respectif. Le score de réponses correctes pour cet item (*of*) est élevé, tout d'abord parce que les verbes « *to accuse of* » et « accuser de » sont identiques sur les plans syntaxico-sémantiques du français et de l'anglais. Le deuxième facteur justifiant ce résultat est la fréquence d'emploi de ce verbe dans les situations de communication et en classe de langue. Les réponses incorrectes sont principalement dues au transfert négatif de la langue maternelle (arabe... *اتهم ب*). Un

¹ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, P134

nombre important, parmi ceux qui n'ont pas répondu correctement, ont utilisé la préposition « with » (avec), l'utilisation de cette préposition dans ce cas précis est correcte en arabe. Donc, le transfert touche aussi bien les prépositions que les autres items lexicaux ou syntaxico-sémantiques.

Remarque:

Les prépositions ont un usage différent selon leurs fonctions dans chacun des systèmes grammaticaux en question. Or, ce sont ces différences qui sont à l'origine de la confusion des apprenants, celle-ci est d'autant plus évidente dans les productions écrites où les contraintes sont diverses.

*« lexico-structurales : il existe enfin un type d'interférences affectant des morphèmes libres mais provenant de toute évidence d'équivalences lexicales entre L1 et L2. Il s'agit du transfert des prépositions propres à certains verbes (danken an, to think of, penser à). Ces prépositions s'opposent aux prépositions constituant des entités lexicales indépendantes. Il semble bien que ce soit en l'occurrence le transfert lexical qui entraîne le transfert structural ».*¹ p646

Les résultats obtenus dans les tests structuraux ne reflètent pas toute la réalité, et sont relativement différents de ceux obtenus en productions écrites pour les mêmes items.

Ces différents tests nous permettent d'affirmer qu'il existe deux types de compétence, la compétence de l'écrit qui implique la production et qui fait appel à d'autres connaissances, c'est la compétence structurale en expression écrite et d'autre part, la compétence structurale qui se limite à la reconnaissance par l'apprenant d'un item et à sa capacité de le placer dans la phrase qui lui convient. Ce dernier type d'exercice est moins contraignant parce qu'il exige moins d'effort sur le plan de la réflexion que l'on appellera ici le plan psycholinguistique.

3.4 L'orthographe :

Cet aspect de l'écrit nous permet de jauger certaines difficultés relatives à l'apprentissage, en anglais de même qu'en LVE¹, la performance des apprenants en orthographe peut être qualifiée de médiocre. Les raisons en sont multiples, on citera d'abord le rapport phonème/graphème, la mauvaise perception et la non distinction de certains phonèmes influe directement sur l'orthographe. Deuxièmement, le lexique nouveau n'est pas manipulé de manière suffisante pour assurer sa mémorisation. Ce constat remet en question les approches utilisées pendant la phase d'écoute et la phase de lecture.

¹ Jean Petit, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris, 1985, p646

Nous pouvons donc dire que les problèmes d'orthographe sont liés au processus d'acquisition de la langue. Cette constatation n'est pas limitée aux apprenants les moins performants, mais concerne également ceux dont le niveau est acceptable. Ceci dit, l'analyse des productions écrites nous a permis d'identifier les différentes catégories de lexique dont l'orthographe est souvent difficile à reproduire. Il s'agit des mots constitués de plusieurs syllabes, des mots phonétiquement difficiles. Ex : les adverbes tels que évidemment, conséquemment, précisément.

_Les participes présents sont souvent terminés par « ent »

_Les mots qui prennent des consonnes doubles : en finissant

_la méconnaissance de la cédille et la confusion entre les consonnes « c » et « s », et les allophones « f » et « ph ».

Echantillons de fautes d'orthographe en LVE¹ et en LVE²

Catégorie	français	anglais	observation
verbe	1) Rest.. reste	Poluted polluted	1) Transfert LVE1 LVE2 consonne
adverbe	alore alors	Espicialy especially	Mémoire visuelle
nom	1) Canser Cancer	2) Humain Human	1) Confusion phonique(s) (c) 2)transfert
nom	Developpment développement	Concequences consequences	transfert Fr/ang phonème/graphème
adjectif	Gravent graves	Frech fresh Commershial commercial	Confusion phonique sh et ch
nom	Traveaux travaux	Sollution solution	Mémoire visuelle
Verbe et préposition	Ditruir	Through	Confusion phonique

	détruire	throw	Phonème/graphème
verbe	Endom age endomm age	m ast m ust	Mémoire visuelle, rapport phonème/ graphème
adj	ché m ique	d iff rent d iffer ent	Transfert de LVE ² vers LVE ¹
nom	Les g en ts g en s	en ventions inventions	Confusion et transposition Désaccord phonème/ graphème
adj	Natural l es nature l les	S ir ious ser io us	Transfert de LVE2 vers LVE1, Confusion phonique voyelles i et e, LVE1, LVE2
nom	Les for ée s For ê ts	En fluence influ en ce	Représentation : projection de la règle du féminin sur le nom
nom	Prou due = produit	En stance inst an ce	Perception, rapport phonème/graphème

Ce sont là quelques exemples d'erreurs qui soulignent le lien entre la phonologie et l'orthographe d'une part, et la difficulté des systèmes graphiques de LVE¹ et LVE² de l'autre. En outre, les transferts négatifs entre des langues proches sont aussi une cause à prendre en compte. Dans le tableau ci-dessus, on a fait ressortir les erreurs en les marquant au rouge, nous remarquons que les lettres muettes sont souvent ignorées.

« Les premières tiennent au fait que les conditions de production, de transmission et de réception de l'écrit (que rappellent entre autres S.Moirand, 1979, pp8 à 10 et H.Portine, 1983, chap.2) diffèrent presque toujours de celles de l'oral. Et nombre de l'enseignement /apprentissage de l'écrit viennent de ce que les apprenants ne perçoivent pas, ou perçoivent mal ces différences »¹.p175

¹ Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005 ,175

Une mauvaise perception d'un phonème cause souvent des erreurs, les apprenants comme le montrent les exemples du tableau omettent de doubler les consonnes, certainement pas qu'ils ne trouvent pas une règle phonologique qui dissipe leur doute, surtout quand le mot ne prend qu'une seule consonne en LVE¹ ou LVE², exemple : tradition**nn**elle et tradition**n**al. Les noms dont la dernière syllabe contient le phonème (en) sont souvent terminés par « **ent** » comme c'est le cas pour les adverbes.

3.5.1 Les temps.

Dans les productions en français :

Les remarques relatives à l'emploi des temps se limitent à celles relevées dans les productions écrites, de manière générale les apprenants ont une maîtrise approximative des temps, la concordance est rare et les temps sont souvent utilisés de façon déviante. Dans un paragraphe, parfois même dans une phrase, l'apprenant change de temps sans que cela ne soit nécessaire. Les temps demeurent le point faible de beaucoup d'apprenants probablement à cause du système temporel de la langue maternelle qui est très différent et qui est limité à deux modes, le passé et le présent. Cependant, l'expression de notions équivalentes aux temps de LVE¹ et de LVE² ou leur traduction se font grâce à l'emploi d'autres items grammaticaux tels que les adverbes et les prépositions. Ces traits différentiels relèvent du niveau psycholinguistique, autrement dit, il s'agit des représentations que les apprenants ont à propos des temps et de leurs fonctions en tant qu'élément d'un système. Les exemples suivants pris dans les productions de français et d'anglais illustrent bien les difficultés que rencontrent les apprenants à ce niveau :

Français :1) les plantes meurtent à cause du manque d'eau.

2) ..., les inventions techniques qui ont frappés durement l'humanité.

3) l'homme fait des développements techniques pour amélioré la vie, le progrès avait des avantages et des inconvénients.

4) d'autre part, la vie jour après jour sera augmenté, car l'homme fabrique toujours les machines pour faire...

5) quand ils ont utilisée ces machines, ils font beaucoup de mal à la nature

6) ...,mais j'ai ne recoit aucune réponse

7) ...parce que j'ai déjà travaillez dans un établissement scolaire.

8) Je **suis** déjà envoyé une lettre pour vous demandé s'il y a un travail.

« Les étudiants maîtrisent parfois bien l'anglais lorsqu'ils commencent à apprendre le français. C'est pourquoi certaines similitudes entre les deux langues méritent d'être soulignées pour faciliter l'apprentissage de notions délicates en français, notamment pour les étudiants dont la langue d'origine est très éloignée du français. Voici, en guise d'exemple, une comparaison du « si » français et du « if » anglais. »¹.

Anglais :

1) When the person **eat** and **drink** from nature they **died**

2) the pollution becoming the first cause of the dangerous disease

3) the planet was heated the ice can be water and damage our planet

4) A man who worked in the railway station refused to take bribe and choose to live in poverty.

Remarques : les exemples cités ne sont pas exhaustifs, mais nous renseignent tant soit peu sur les difficultés rencontrées par les apprenants au niveau des temps et de la conjugaison des verbes.

Phrase 1: la conjugaison de « mourir » démontre combien il est difficile pour un apprenant du FLE de deviner la forme de ce verbe à la troisième personne du pluriel. Pour cet apprenant, il suffirait d'ajouter « ent » à la fin du verbe à la troisième personne du singulier « meurt+ent ».

*« í ; dans certaines distinctions morphologiques (l'adjectif possessif **son** s'oppose graphiquement au verbe **sont**, le futur je viendrai s'oppose graphiquement au conditionnel je viendrais) ; dans les règles d'accord qui attestent d'une hypothèse métalinguistique sur les relations entre les éléments de la phrase. C'est pourquoi il nous semble qu'on ne saurait dissocier l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe française de l'explication ponctuelle de la description grammaticale qui est à l'origine de certaines règles et qui les explique au moins en partie »²_{1p175}*

Phrase 2 : les inventions techniques qui ont frappés... L'apprenant perd ses repères, l'accord avec le sujet, qui est au pluriel, lui semble nécessaire.

¹ Tifache Roxana, Si et If ... Grammaire, Cf, Entente cordiale, F. D. M. N° 336 p 38.
² Besse.H et R.Porquier- Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005 ,175

Phrase 3 : l'apprenant fait usage du présent de l'indicatif dans la première proposition et de l'imparfait dans la deuxième, rien pourtant dans la phrase ne semble justifier ce choix.

Phrase 4 : là aussi, il y a un changement sans que cela ne puisse être justifié. L'erreur pourrait être due soit à la représentation de l'apprenant du fait de la continuation de l'action dans l'avenir (emploi du futur : sera), soit de l'interférence de la LM qui utilise le futur dans pareil cas.

Phrase 5 : (ils ont utilisée...) il est très probable que ce soit « les machines », qui est un nom féminin, qui a induit l'apprenant en erreur, ce dernier a fait l'accord entre le verbe et l'objet direct. Toutefois, les déclinaisons sont souvent sources de confusions pour l'apprenant du FLE.

Phrase 6 : (j'ai ne reçoit) ce fragment de la phrase requiert la maîtrise de deux structures grammaticales différentes, la négation qui s'applique au passé composé et dont la forme est différente de celle employée pour le présent de l'indicatif (je ne +verbe, et je n'+ auxiliaire + participe passé) en plus du participe passé du verbe recevoir. Les déclinaisons exigent de l'apprenant un effort particulier de mémorisation.

Phrase 7: l'apprenant semble méconnaître le participe passé du verbe travailler. L'erreur peut aussi être d'origine phonique étant que les deux formes du verbe « travaillez » et « travaillé » sont identiques au niveau de la perception phonique.

Phrase 8 : le passé composé se présente sous deux formes, celle qui exige l'emploi de l'auxiliaire être et celle qui emploie l'auxiliaire avoir. L'analyse des productions écrites nous a permis de constater que certains apprenants ne savent pas quand il faut employer le premier et quand il faut employer le second.

*« d'une manière générale les difficultés qu'éprouvent les apprenants proviennent : d'une part de la complexité de la construction de l'aspect en français du fait que le système amalgame le plus souvent et le temps chronologique et l'aspect ; d'autre part la différence entre le système temporel du français et de l'arabe est profond .Pour cette dernière langue en particulier le système temporel est d'abord aspectuel, comme on le sait ».*¹ p344

3.5.2 Les temps

Dans les productions en anglais :

¹Guy Fève, le français scolaire en Algérie, OPU, Alger, 1985, p 344

La situation est similaire à maints égards, cependant on constate qu'au niveau des déclinaisons, les apprenants ont moins de difficultés compte tenu de la simplicité du système de conjugaison qui divise les verbes en verbes réguliers et verbes irréguliers. La concordance des temps est rarement respectée, ceci est dû à l'incapacité des apprenants à situer les différentes actions dans le temps.

Phrase 1 : dans cette phrase, les deux premiers verbes sont au présent avec une erreur de déclinaison de la troisième personne et le troisième est au prétérit (simple past). Cette erreur est due soit à une question de représentation ou à la méconnaissance du présent du verbe « to die ».

Phrase 2 : the pollution becoming the first cause, l'apprenant avait l'intention d'exprimer une action qui se prolonge dans le présent, mais a omis l'auxiliaire « is » (être) indispensable pour l'expression du présent progressif (present continuous).

Phrase 3 : cette phrase contient deux verbes, le premier est à la voix passive du prétérit (was heated, simple past) et le deuxième est au présent simple (damage), donc à première vue il y a une contradiction. Le verbe to heat est inapproprié dans ce cas, en plus de l'emploi fautif de la voix passive, le verbe to warm au présent et à la forme progressive aurait suffi à rendre le sens recherché. Le verbe défectif « can » (peut) ne convient pas, car son emploi ne contribue pas à la cohésion de la syntaxe dans cette phrase, le verbe to become (devenir) est plus adapté au sens dans ce contexte. On voit, donc, que les difficultés se situent à plusieurs niveaux, le choix lexical en premier lieu, la concordance des temps, et la forme des verbes c'est-à-dire la conjugaison.

Phrase 4 : les deux verbes worked et refused sont au prétérit (simple past), tandis que le troisième est au présent simple. L'explication est certainement que l'apprenant ne connaît pas la forme de ce verbe au passé (prétérit ou simple past) et a eu recours à la forme qu'il connaît, le présent simple.

Synthèse :

Les exemples que nous avons cités, et malgré leur nombre limité, nous renseignent sur la compétence des apprenants de LVE¹ et LVE² en matière de temps et de conjugaison des verbes. Les caractéristiques de ces défaillances et l'évolution du processus d'apprentissage de ces deux langues sont identiques. Les systèmes temporels ne sont pas les difficultés qui se dressent devant les apprenants, la confusion se situe au niveau des accords, des déclinaisons et surtout quand il s'agit d'exprimer une chronologie temporelle, comme on le remarque dans les exemples de phrases prises dans les productions écrites et dans l'activité de traduction.

La production couvre des activités très variées et ne se limite pas à l'écrit, elle englobe des exercices oraux de manipulation tels les exercices mécaniques que propose l'approche behaviouriste. Les déviances enregistrées ne relèvent pas seulement des transferts négatifs et des interférences, mais sont aussi dues au manque d'exercices appropriés. Effectivement, l'écrit est une question de pratique quotidienne, or pour appuyer l'installation des compétences, le recours à certaines pratiques appartenant aux approches didactiques classiques ne devrait pas être exclu. Parmi ces activités dites classiques, on retrouve la contraction de texte, la paraphrase, la transformation, la traduction, la dictée, l'expression libre qu'elle soit orale ou écrite.

La compréhension : est une compétence qui est vérifiée grâce à des activités identiques à celles en usage dans la phase de reproduction en l'occurrence, le Compte rendu, la prise de notes, le classement de phrases, la complétion de phrase, et les exercices de type lacunaire. L'activité de compréhension pratiquée est orale et écrite, elle fait partie de la phase d'écoute ou de celle de la lecture.

Activités métalinguistiques : ce type d'activité devrait être élargi aux exercices basés sur les divers types de questions, autres que celles que nous avons adoptées comme tests, c'est-à-dire le choix multiple, la recherche de synonymes ou d'antonymes, les phrases parallèles, les exercices de jugement (vrai ou faux), la correction de phrases erronées, l'identification d'erreurs, la recherche d'items structuraux, etc...

Ceci dit, les activités que nous avons adoptées se sont avérées fiables et nous ont permis de démontrer que les transferts et les interférences sont une réalité du processus de l'apprentissage des langues vivantes. Au niveau des propriétés de certains items structuraux (articles, prépositions,...) et des représentations, ces tests nous ont permis de constater l'influence de la langue maternelle

Conclusion générale:

La classe de langue devrait tenir compte, même si elle fait usage de l'approche par les compétences, des aspects sémantico- fonctionnel et grammatical. L'analyse des travaux des apprenants nous a permis de relever les difficultés morpho-syntaxiques qui entravent la communication sur les plans oral et écrit. Ceci dit, l'objectif à atteindre est l'application d'une approche qui mettrait la structure au service de la pragmatique du discours oral ou écrit. Toutefois, l'aspect oral de la langue ne devrait pas être occulté, car la production écrite qui en est un aboutissement logique peut avoir des incidences positives ou négatives. Avant d'initier les apprenants à la démarche énonciative, il est recommandé d'attirer leurs attentions sur les aspects phonétiques de LVE¹ et LVE² que sont le rythme, l'intonation, l'accentuation et l'articulation. Quant à l'aspect culturel de la langue, il y a lieu de focaliser sur les sémantismes de chaque culture, c'est ce que représente un mot dans l'environnement culturel en question. En d'autres termes, ne pas se limiter à la géographie, à l'histoire du pays et à la vie sociale, mais essayer de travailler sur les significations culturelles du lexique. L'adoption d'une démarche pragmatique, dans le sens de mettre à profit les points communs aux processus d'apprentissage de ces deux langues (LVE1 et LVE2), serait bénéfique et consoliderait les passerelles pédagogiques qui existent à différents niveaux, lexical, structural, syntaxique, sémantique et même cognitif. A cet égard, il faudra tenir compte des points qui font interférence entre les deux langues, et en avertir les apprenants tout en insistant sur les particularités linguistiques de chacun des systèmes langagiers. Donc, notre recherche avait pour objectif de faire ressortir les points communs dans l'enseignement des LVE, les transferts, les interférences, et apporter une contribution qui profiterait aux apprenants des LVE (français –anglais) dont la langue maternelle et l'arabe. En effet, dans la démarche que nous avons entreprise, nous nous sommes intéressés à des items déterminants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons pensé que les similarités existantes entre LVE¹ et LVE² serviraient de passerelles pédagogiques si elles étaient mises à contribution. L'aspect cognitif est aussi concerné par des transferts positifs d'une langue vers l'autre, dès qu'il s'agit de thématique d'actualité ou motivante, ceci représente pour les enseignants un gain de temps considérable. Par ailleurs, nous avons avancé des explications aux transferts et interférences qui caractérisent le processus d'apprentissage du français et de l'anglais dans des classes du secondaire en Algérie sans pouvoir dévoiler tous leurs aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques.

L'analyse des questionnaires et des interviews destinés aux apprenants et aux enseignants, nous a livré des informations importantes relatives à l'approche didactique en usage et aux difficultés d'enseignement et d'apprentissage telles que vécues par les concernés. Dans l'ensemble tous les renseignements recueillis par

l'intermédiaire des questionnaires ont été confirmés par les tests proposés en français et en anglais.

Le texte de compréhension, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant est le même texte proposé à l'activité de traduction. Les remarques faites concernent divers aspects de la langue: les structures grammaticales, la syntaxe, le lexique, les expressions...

Pour arriver à certaines conclusions relatives à la compréhension, il a fallu établir une phase d'observation des résultats et une autre phase d'évaluation. Cette dernière phase repose sur les indices de compréhension qui sont, toutefois, difficiles à déterminer, car cette compétence est un processus complexe qui se construit autour d'association de différents éléments. En d'autres termes, la compréhension dépend de connaissances extratextuelles (externes aux textes), lors de cette activité les apprenants ont eu recours à leurs pré acquis cognitifs et à leurs mémoires sémantiques pour traiter le lexique. Les indices de compréhension retenus lors de l'évaluation des travaux des apprenants sont les suivants : la manipulation des phrases, la paraphrase, le résumé, et les réponses attendues aux différentes questions.

_les erreurs ont pratiquement été traitées par analogie soit à la LVE1 ou la LVE2 selon le cas, soit par référence à la langue maternelle, ce qui nous a permis de mieux comprendre l'origine des déviations et de rechercher d'éventuelles solutions pédagogiques.

_nous avons analysé les traductions (version) avec une attention particulière à l'aspect linguistique, le résultat est que les apprenants font usage des mêmes stratégies individuelles à travers les différentes activités proposées et leurs travaux sont marqués par des déviations identiques à celles relevées dans les tests structuraux et dans les productions écrites.

_Les tests relatifs aux prépositions sont les activités les plus marquées par les transferts et les interférences, l'analyse de ces déviations nous a permis de constater que les prépositions utilisées dans les trois langues (LVE1, LVE2 et LM) ont des propriétés différentes, et par conséquent des modalités d'emploi souvent différentes dues à des représentations spatiales et temporelles différentes.

_L'aspect phonologique de cet apprentissage a été traité dans le volet théorique et des suggestions ont été faites quant à l'amélioration du rendement de l'expression orale. Nous avons montré de manière concise comment certains phonèmes pouvaient nuire à la construction du sens. Nous avons aussi remarqué l'existence de transfert et d'interférence à ce niveau, et particulièrement lors de la phase de communication. Certains phonèmes, et en particulier les voyelles n'ayant pas d'équivalents en langue arabe représentent des obstacles difficiles à surmonter, car le système phonologique de la langue maternelle est

déjà mis en place à cet âge. Pour pallier à cette carence systémique des solutions sont proposées en l'occurrence le recours à une transcription phonique en graphie arabe à côté de l'API (alphabet phonétique internationale).

_les différentes activités des différentes unités(ou projet) du manuel convergent vers la production écrite ou synthèse, mais sans focaliser sur les techniques de l'écrit.

_les activités proposées dans le manuel sont des exercices de reconnaissance dont le but est de relever dans le texte certains outils sans être suivis d'exercices de « manipulation ».

_ L'approche en usage focalise peu sur les savoirs, pourtant essentielles au développement de toutes compétences linguistiques.

Les résultats des tests ont révélé que le développement de certaines compétences se fait au détriment d'autres, on constate par exemple, un net décalage entre le niveau de ces compétences chez les apprenants de 3ASL. A cet égard il faut noter que les approches fonctionnelle et communicative avaient un avantage, elles se fixaient comme objectif le développement des compétences linguistiques tout en renforçant les savoirs.

Dans l'approche en usage (approche par compétences), les savoir-faire sont le mot-clé des principes méthodologiques qui régissent les contenus, et la démarche de chaque projet s'organise autour de trois axes essentiels :

_la découverte du sens des textes

_l'identification au cours de la lecture analytique des outils susceptibles d'être utilisés dans les activités des différentes phases.

_la phase finale qui comporte plusieurs exercices d'écriture tels que le résumé, le plan, la lettre, l'essai, la fiche de lecture, la prise de notes, etc.

Cette dernière phase vise le réinvestissement des récentes acquisitions comme les outils linguistiques, le lexique (substituts), les articulateurs et autres items structuraux.

Au vu des résultats, on peut se demander s'il peut exister un savoir-faire sans savoir linguistique préalable. Dans ce contexte, on remarque que les apprenants arrivent à construire le sens du texte, mais ne parviennent pas à concrétiser la phase finale telle que souhaitée par les objectifs des contenus et les enseignants. D'autre part, on enregistre une inadéquation entre la nature et le nombre d'activités d'un côté et les objectifs de certains projets de l'autre. Par exemple, la lecture analytique est dominée par des questions de constatation.

Les activités de consolidation proposent une panoplie d'exercices du type : Réécrire, transformer, relever, contracter, retrouver, compléter, conjuguer, distinguer, classer.

On remarque que, contrairement aux approches adoptées précédemment par les manuels de langues dans le secondaire, en l'occurrence l'approche fonctionnelle et l'approche communicative, l'approche en usage actuellement ne donne pas la possibilité aux apprenants de manipuler la langue à travers des exercices de répétition, de transformation ; les exercices se basant sur des situations authentiques et qui font usage des notions et des fonctions sont rares.

Devant ce constat qui dévoile l'incapacité des apprenants à s'exprimer, il serait judicieux d'adapter l'approche en usage actuellement, c'est-à-dire l'approche par les compétences aux besoins des apprenants. Il y a lieu d'intensifier les exercices de manipulation et d'introduire, si besoin est, des exercices mécaniques visant la création d'automatismes nécessaires à la praxis langagière.

Pour améliorer le rendement des apprenants à l'écrit et plus exactement au niveau syntaxique, les exercices structuraux seraient d'un grand bénéfice (approche structuro-globale).

La traduction

Au niveau de la traduction de textes de l'anglais vers le français, les erreurs enregistrées sont identiques aux erreurs que l'on a enregistrées lors du processus d'apprentissage, et plus exactement lors des phases de productions orale et écrite. Les erreurs les plus communes relevées dans les copies des apprenants lors de tests de traduction sont :

Les fautes d'orthographe

L'emploi des articles partitifs :

L'emploi du partitif est certainement dû à l'existence d'un seul article (the) en anglais, cet article peut se traduire par « de » ou « des » selon le cas. Une deuxième explication de cette déviance est que « the » est invariable, genre et nombre s'entend.

Cependant, la traduction (version/thème) en tant qu'approche serait aussi d'un apport considérable étant donné que la langue maternelle des apprenants est une langue distante du français et de l'anglais. Sur le plan des moyens didactiques, il faudrait introduire les moyens et supports pédagogiques modernes qui vont de pair avec la didactique moderne de l'enseignement des langues. Ces moyens que les enseignants qualifient d'indispensables font cruellement défaut au niveau des classes de langue selon le questionnaire didactique destiné aux enseignants. Enfin, les résultats négatifs, enregistrés lors des tests d'activités de l'écrit, trouvent une part d'explication dans les transferts négatifs, les interférences et le niveau faible de cette compétence même en langue maternelle. L'insuffisance des devoirs relatifs à la compétence de l'écrit ainsi que le manque de lecture dirigée en dehors de la classe aggravent l'incapacité des apprenants à s'exprimer. Toutefois, une maîtrise de l'écrit et de ses techniques au niveau de la langue maternelle pourrait servir de passerelles pédagogiques pouvant avoir des retombées positives sur les aptitudes d'expression de l'apprenant à l'écrit en LVE¹ et en LVE².

Les analyses des résultats des tests et des autres activités ont dévoilé des carences qui touchent à différents aspects de cet apprentissage. En effet, nous estimons que les approches didactiques en usage depuis un certain temps, et même celle récemment introduite et qui focalise sur le savoir-faire langagier et discursif, ne répondent pas tout à fait aux attentes des apprenants et des enseignants. A notre avis, il n'est pas évident que l'on puisse installer une compétence soit un savoir-faire sans tenir compte de l'aspect cognitif, c'est-à-dire en ignorant le savoir linguistique. C'est là une première explication à la faiblesse des performances des apprenants malgré leur motivation. Il serait judicieux de redonner à l'approche structurale la place qu'elle mérite dans le cours de langue, ceci ne signifie pas un éloignement des démarches fonctionnelles ou communicatives. A cet égard, il y a lieu d'enseigner les structures de grammaire dans des situations authentiques après les avoir présentées, expliquées et même manipulées à travers des activités pour rendre leur emploi plus facile.

Les approches didactiques modernes ne prennent pas en charge de manière efficace ces difficultés, car elles mettent l'accent sur les savoir-faire sans trouver le moyen de les installer. Or, les structures de base qui sont déterminantes dans le processus d'apprentissage relèvent du domaine de la linguistique mais aussi celui de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, et nécessitent des techniques pédagogiques appropriées pour faciliter leur acquisition.

Les pratiques, les représentations, les acquis langagiers des apprenants sont tellement différents au sein d'une même classe qu'ils génèrent d'innombrables interactions langagières lors du processus d'apprentissage des langues étrangères. A travers les différentes étapes de ce travail de recherche, nous avons témoigné du phénomène de complémentarité plutôt que de la confrontation des langues en présence, nous nous sommes beaucoup investi dans la théorie tout en restant très attaché aux résultats de l'analyse des outils méthodologiques. Nous avons également essayé de mettre en valeur les différents aspects de ce phénomène d'interactivité linguistique.

Notre première tâche fût d'abord de déterminer le caractère des éléments qui sont concernés par ce phénomène. Enfin, le processus d'enseignement des L.V.E. suscite beaucoup d'intérêt et d'engouement parmi les enseignants des langues dès qu'il est question des interférences, des transferts et de l'existence d'une certaine perméabilité des langues en présence à différents niveaux comme nous l'avons attesté. En effet, nous avons essayé tout au long de ce travail, d'établir les relations syntaxico-sémantiques qui existent entre les deux langues (LVE1 et LVE2), ainsi que les différentes contraintes que représentent les items fondamentaux d'ordre lexical et structural et qui sont à l'origine de nombreuses interférences et transferts à l'oral

comme à l'écrit, y compris au niveau phonétique . Cependant, même si nous avons pu démontrer le rôle influent de la langue maternelle à différents niveaux sur les langues étrangères objets de ce travail (français et anglais), il faut reconnaître qu'un travail pareil ne peut prétendre à l'exhaustivité compte tenu des moyens d'une part et de la difficulté d'explorer tous les aspects de cette interaction d'autre part. Ce qui signifie que ce thème est loin d'être clos, bien au contraire, il nous ouvre d'autres perspectives pour une recherche qui traiterait de chaque aspect de cet apprentissage individuellement et avec une plus grande minutie.

Quatrième partie : Références bibliographiques et annexes

Bibliographie :

- 1- Bélair Louise. M., 1999, L'évaluation dans l'école, P.E.P.
- 2- Besse. H et R. Porquier, 2005, Grammaire et didactique des langues, Paris : LAL Hatier.
- 3- Boyer Henry & Michel Riviera, 1986, Introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris : CLE international.
- 4- Bréal Michel, 1998, De l'enseignement des langues, Paris : Hatier.
- 5- Briane Claudine -Albert Cain, 1995, Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues, Paris : INRP
- 6-Bailly Danielle, 1997, Didactique de l'anglais, Paris : Nathan
- 8-Bosman. C, Gérard F.M., Xavier Rogiers,2003, Quel Avenir pour les compétences? Bruxelles : De Boeck.
- 8-Bouguerra. T, 1990, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger : OPU.
- 9-Bourdieu P, 1987, Choses dites. Paris : Editions de Minuit, collection Le sens Commun.

- 10-Bronckart, J-P., 2004, Agir et discours en situation de travail, Université de Genève : FPSE.

- 11-- Calvet Louis Jean, 2004, La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris :Hachette.

- 12- Canut Cécile &Dominique Caubet, 1997, Comment les langues se mélangent, Paris : L'harmattan.

- 13- Chiss J. L., David.J., Yves .Reuter, 2005, Didactique du français, Bruxelles : de Boeck

- 14- Chiss. J -L, Filliolet. J. , Mainguenu. D., 1981. Linguistique française, initiation à la problématique structurale, Paris : Hachette université.

- 15 - Courtillon Janine, 2003, Elaborer un cours de FLE, Paris : Hachette.

- 16 - Duchet Jean Louis, 1995, La phonologie, que sais-je ?, Alger : Dar el afaq.
- 17 - Havault .E, 1985, Fonctions de la traduction en didactique des langues, Paris : Didier Erudition
- 18- De Vriendt Marie Jeanne de Man, 2000, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Bruxelles : De Boeck.

- 19- Dominique Morissette, Maurice Gungras, 1994, Enseigner des attitudes, Bruxelles : De Boeck Université.
- 20 - Encyclopédie de philosophie universelle, 1989, Paris : presse universitaire.
- 21- Flecsher Guillemain, 2002, linguistique contrastive et traduction, Paris : Aphrys .
- 22-Forges Germaines , Alain Braun , 1998, Didactique des langues , traductologie et communication, Bruxelles : Deboeck & Larcier.
- 23- Fresne Ronald, 1999, La pédagogie différenciée, Paris : Nathan.
- 24- Geneviève-Dominique De Salins, 2004, Grammaire pour l'enseignement, apprentissage du FLE, Paris : Didier/Hatier.

- 25- Galisson. R, D.Coste, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris : Hachette.
- 26- Galisson Robert, D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1980
- 27- Hamers J.F, M. Blanc, 1995, Bilinguisme et bilinguisme, Belgique : Madraga .Edition.

- 28- Huot Hélène, 1981, Enseignement du français et linguistique, Paris : Armand Collin.
- 29- Jonston Ruth, 2001, L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui, st Etienne : Publication de l'université.
- 30- Kramsh Claire, 1986, Interaction et discours dans la classe de langue, Paris :Hatier-Credif.
- 31- Kelly Gerald, 2000, How to Teach Pronunciation Edinburgh Gate :Press education limited,
- 32- Livre de français, 1ère A.S, IPN, 2003-2004.
- 33- Louanchi Denise, 1990, Eléments de pédagogie, Alger : OPU.
- 34- Marchand F, 1975, Manuel de linguistique appliquée, Paris : Delagrave.
- 35-Mareuil, le Grand, Cruchet, 1975, Guide pédagogique, Paris : Hachette.
- 36- Marie Jeanne de Man- Vriendt, 2000, L'apprentissage d'une langue étrangère seconde, Bruxelles : De Boeck.
- 37- Martinez Pierre, 2002, Le français langue seconde, Paris : Maison neuve et Larose,

- 38-Mersch Sylvie - Van Turenhoudt, 1994, Gérer une pédagogie différenciée, Bruxelles : De Boeck université.
- 39-Minder Michel, 1999, Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles : De Boek université.

- 40- Michel Oustinoff, 2003, la traduction, collection que sais-je ? , Paris : Presse universitaire de France.

- 41- Petit Jean, 1985, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Paris : Honoré Champion.
- 42- Petit Michel, 1982. Didactique des langues étrangères, Lyon : presses universitaires de Lyon.
 -
 - 43- Porquier. R & Bernard Py, 2004, Apprentissage d'une L E, contexte et discours, Paris : Didier.
 - .
 - 44- Piaget Jean, Fraise Paul, 1975, Traité de psychologie expérimentale, France : presses universitaires.
 - 45- Queffelec Ambroise, Derradji. Y., Debov. V., Dekdouk D.S., Bencherfa Y.C., 2002, Le français en Algérie, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
 - 46- Richeterich R et Chancerel. J.L., 1981, L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Paris : Hatier.
 - 47- Richterich R et Chancerel. J.L., 1981, Apprentissage d'une langue étrangère, Paris : Hatier.
 - 48- Rieben L, M.Fayol, C.A.Perfetti, 1997, Des orthographes et de la lecture, Paris: Delachaux et Nestlé.
 - 49- Roulet Eddy, 1980, Langue maternelle et langues secondes- vers une pédagogie intégrée, Paris : Hatier.
 - 50- Roulet Eddy, 1980, Langues et apprentissage des langues, Paris : Hatier.
 - 51- Rivenc Paul, 2003, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Bruxelles :De Boeck.
 - 52- Rosier Jean Maurice, 2002, La didactique du français, Que sais-je ?, France : presse universitaire.
 - 53- Sari .F, 2007, Méthodologie de la langue vivante, volume 2, Oran : OPU.
 - 54- Schiffler. L, 1986, Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Paris: Hatier -Crédif,
 - 55 - Schlisendinger Odyle, 1972, Rencontres pédagogiques, analyse contrastive entre l'arabe et le français, Alger : mission culturelle française.
 - 56- Simard Claude, 1997, Eléments de didactique du français langue étrangère, Buxelles : De Boeck.
 - 57- Simard Claude, 1999, Eléments de didactique du français, Montréal : Edition du renouveau pédagogique.
 - 58- Thornbury Scott, 2002, How to teach vocabulary, Edenburgh gate: Pearson Education Limited.
 - 59- Tréville Marie Claude, Lise Duquette, 1996, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Paris : Hachette FLE
 - 60- Veltcheff Caroline & Stanley Hilton, 2003, L'évaluation en FLE, Paris: Hachette.

- 61- wajuryb Ruth, 1992, Classroom observation tasks, Cambridge: university press.
- 62- WAMBACH M, 1999, L'enseignement/ Apprentissage des langues aux adultes, Bruxelles : CIAVER.
- 63 Wardhaugh & Brown, 1982, A Survey of Applied Linguistics, Michigan: Press University.
- 64- Zarate Geneviève, 2004, Représentations de l'étranger et didactique des langues, France : Didier.
- 65- Zribi Anne Hertz, 1997, Les pronoms Morphologie, syntaxe et typologie, Vincennes : presse universitaire.

- **Revue spécialisée:**

1- N°336, NOV-DEC 2004, Complémentarité du français et de l'anglais, Le Français dans le monde,

- 2-Henning. C, 1977, Proceedings of the Los Angeles Second language Research Forum, UCLA : Dep. Of English.
- 3-Wambach M, 2004, Méthodologie des langues en milieu multilingue, Nordic journal of African Studies, Londres.

Documents officiels

- 1-Programme officiel de français, 2004, Alger : IPN, p 33.
- 2-Programme d'anglais, janvier2004. Enseignement secondaire, Alger : IPN.

Indexe

DFLM : Didactique du français langue maternelle

DFLE : Didactique du français

LVE1 : Langue vivante étrangère (Le français)

LVE2:Langue vivante étrangère (L'anglais)

Harakat : signes diacritiques de la langue arabe

Fatha, / ɒ /

Kasra, / I /

Damma / u: /

Madda, /ɑ: /

Alif wasla : Voyelle longue

Tanwin : nunation

Shadda : accentuation

Hamza : Voyelle silencieuse.

LS : Langue source

LC : Langue cible

LM : langue maternelle

UT : Unité de traduction

Competency based approach : Approche par compétence

Skills : Compétences

Transfer : Transfert

Simple Past : Prétérit

Receptive knowledge : Savoir réceptif

Productive knowledge : Savoir productif

Spelling system : Système orthographique

Phrasal verb : Locution verbale

Scanning : Rechercher une information spécifique dans le texte.

Skimming : Saisir le sens global du texte

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DIDACTIQUE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Production écrite :

1- Quel est votre objectif à travers l'activité de production écrite ?

Oui Non

2- Quel type de production l'apprenant est-il tenu de faire ?

3- Quelles sont les différentes étapes de la production écrite ?

4- L'enseignant, a-t-il un rôle à jouer dans la motivation de ses apprenants ?

Oui Non

5- Est-ce que la culture de la langue joue un rôle dans la motivation des apprenants ?

Oui Non

6- Qu'est-ce qui peut motiver ou démotiver l'apprenant ?

7- Pensez-vous être responsable des carences que l'on peut relever chez vos apprenants ?

Oui Non

8- Avez-vous des connaissances sur les approches didactiques en usage ?

Oui Non

9- Avez-vous des préférences pour certains thèmes ?

Oui Non

10- Pensez-vous que les moyens dont vous disposez vous aident à réussir vos cours de langue ?

Oui Non

11- Pratiquez-vous l'écoute en lecture ? Si oui, quel est votre objectif ?

Oui Non

12- L'activité d'écoute avant la lecture a-t-elle des avantages ?

Si oui, lesquels ?

Oui Non

13- Considérez-vous que l'écoute et la lecture silencieuse soient des activités ayant des caractéristiques différentes ?

Oui Non

14- Quelle est selon vous l'utilité des supports sonores lors de la phase d'écoute ?

15- Rencontrez-vous des difficultés lors de la phase d'écoute ?

Si oui, lesquelles ?

Oui Non

16- Quelle est l'attitude adoptée par les apprenants lors de la phase d'écoute ?

Positive négative

17- Y a-t-il une relation entre l'écoute et la construction du sens ?

Si oui, laquelle ?

Oui Non

18- Y a-t-il usage d'interférences et de transferts de la part de l'apprenant lors de la phase d'écoute ? Si oui, quels sont les aspects concernés ?

Oui Non

19- Avez-vous un objectif à travers la lecture silencieuse ?

Si oui, lequel ?

Oui Non

20-Donnez- vous une lecture modèle ? Si oui, pourquoi ?

Oui Non

21- Demandez-vous à vos apprenants de lire à haute voix ? Si oui, pourquoi ?

Oui Non

22-Quel est l'objectif le plus important à travers la lecture ?

Oui Non

23-Quelle est selon vous la compétence qui se développe le plus à travers la lecture ?

Oui Non

24- Évaluez-vous le rendement des techniques et approches en usage dans l'enseignement de LVE1 ?

Si oui, comment ?

Oui Non

25-Êtes-vous au courant de pratiques et démarches similaires dans l'enseignement de la langue maternelle ?

Oui Non

26- Disposez-vous de supports pédagogiques pour la phase de compréhension ?

Si oui, lesquels ?

Oui Non

27-Suivez-vous une démarche quelconque lors de la phase de compréhension ?

Si oui, laquelle ?

Oui Non

28-Les apprenants, mettent- ils à profit leurs acquis cognitifs lors du processus d'apprentissage de la LVE ?

Si oui, lesquels ?

Oui Non

Le questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais.

Question 1

Quelles sont selon vous les approches qui s'adaptent le mieux au cours

de français ?

d'anglais?

Pourquoi ?

Question 2

Sur quoi insistez-vous dans vos cours :

de français ?

d'anglais?

Pourquoi?

1- structure 2 -compréhension 3-exercices 4- oral

Question 3

Les exercices structuraux, vous aident-ils à faire le cours ?

Pourquoi?

Question 4

Utilisez-vous d'autres types d'exercices?

Si oui, lesquels?

Question 5

- Pensez-vous que les activités proposées dans votre manuel avantagent l'écrit?

Oui Non

Pourquoi ?

Question 6

Quel genre d'interférence relevez-vous le plus souvent ?

1- Phonétique 2- Structurale 3- Lexicale 4- Syntaxique

Pourquoi ?

Question 7

Les interférences sont plus fréquentes à:

1 – L'oral 2 – L'écrit

Question 8

Pensez – vous qu'une bonne maîtrise du français puisse aider l'élève pendant l'apprentissage de l'anglais ?

Oui Non

Pourquoi ?

Question 9

Les élèves qui ont des difficultés, sont-ils ceux qui utilisent LVE1 et LVE2 sans distinction ?

Oui Non

Pourquoi ?

Question 10

Trouvez-vous parfois que les notions ou activités enseignées dans LVE1 jouent le rôle de facilitateur dans l'apprentissage de LVE2 ?

Oui Non

Pourquoi ?

Question 11

quelle est la part que vous réservez à la phonétique-phonologie dans vos cours?

Question 12

Quelles sont les attitudes de vos élèves vis à vis de l'apprentissage des langues sont :

Positives

Négatives

Pourquoi ?

Production écrite

1-Quel est votre but à travers la production écrite ?

2-Quel type de production écrite est l'apprenant tenu de faire ?

3-Quelles les différentes étapes de la production écrite ?

4-quelles sont les procédés de correction que vous utilisés ?

Thématique et motivation

1-la motivation, est-elle importante lors du processus d'apprentissage ?

Si oui, pourquoi ?

2-L'enseignant, a-t-il un rôle à jouer dans la motivation de ses apprenants ?

Si oui, comment ?

3-Est-ce que la culture de langue joue un rôle dans la motivation ?

Si oui, comment ?

4-Qu'est ce qui peut motiver ou démotiver les apprenants ?

Thème Points linguistiques L'attitude de l'enseignant

5- Pensez-vous être responsable des carences que l'on peut relever chez vos apprenants ?

6-Avez-vous une connaissance appréciable des approches didactiques en usage ?

-Oui Non

7-Avez-vous une préférence pour certains thèmes ?

OUI Non

Si oui, lesquels ?

8-Pensez-vous que les moyens dont vous disposez vous aident à réussir vos cours ?

Oui Non.....

Si non, pourquoi ?

Phase écoute

1-Quel est selon vous l'objectif de l'écoute ?

2-L'écoute avant la lecture, comporte-elle des avantages ou des inconvénients ?

Si oui, lesquels ?

3-Est-ce que la lecture est différente de l'écoute ?

Si oui, comment ?

4-Utilisez –vous des supports sonores lors de la phase d écoute ?

Si oui, dans quel but ?

5-Trouvez-vous des difficultés lors de cette phase ?

Si oui, lesquelles ?

6-Quelle est l'attitude des apprenants lors de cette phase ?

Positive Négative

Pourquoi ?

7- Considérez-vous la phase d'écoute comme étant indispensable ?

Oui Non

Pourquoi ?

8-Y a-t-il un rapport entre l'écoute et la construction du sens ?

Oui Non

Pourquoi ?

9-Peut-il y avoir des interférences ou des transferts lors de la phase d'écoute entre LVE1 et LVE2 ?

Si oui, lesquels ?

Les démarches pédagogiques lors du processus de lecture

Aspect pratique : questions adressées aux apprenants.

1-quelles vos stratégies personnelles pendant la lecture ?

2-quelle est selon vous l'importance d'une première lecture orale faite par votre enseignant ?

3-Quel est le pourcentage de mots nouveaux qui ne bloque pas l'accès au sens du texte?

4-En langue maternelle, utilisez-vous les mêmes stratégies de lecture ?

5-Êtes-vous capable de faire des inférences de sens à partir de vos connaissances en LVE1 ou LVE2 ?

6-Quelle est la fréquence des thèmes identiques entre LM, LVE1 et LVE2 ?

7-Comment reconnaissez-vous la typologie d'un texte dans les trois langues ?, citez les outils propres à chaque type français anglais arabe

Ex positif :

Descriptif :

Narratif :
Argumentatif :

8-Y a-t-il ressemblance dans l'utilisation de ces outils à travers LVE 1 et LVE2 ?

9-Êtes-vous capable de reconnaître la typologie à partir de la compréhension orale ?

10-Quel sont les éléments de la phase orale qui vous aident à saisir le sens du texte après une première lecture ?

11-Lisez- vous un texte de LVE1& LVE2 la même manière qu'en langue maternelle ?

12-Comprenez-vous les textes en LVE1 et LVE2 avec la même rapidité ?,

si non, pourquoi ?

13-Pensez –vous que les activités pratiques améliorent votre performance en compréhension,

si oui, comment ?

Fréquence de l'erreur de compréhension :

Compréhension orale :

Lecture silencieuse :

Les difficultés de la construction du sens :

Processus de compréhension, méthode en usage

1-pratiquez-vous l'écoute en lecture ? si oui, quel est votre objectif ?

2-en lecture silencieuse, quels sont vos objectifs ?

.....

3-Donnez –vous une lecture modèle ? si oui, pourquoi ?

4-Vos apprenants, lisent-ils à haute voix ?, si oui, pourquoi ?

5-Votre objectif final, est-il de faire ressortir les points de langue

La thématique

La structure

La syntaxe

Autres :

6- Quelle est la compétence que vous voulez installer à travers la lecture,

7-avez-vous une idée des techniques en usage en LVE2 et inversement ?

8-les techniques en usage, sont-elles similaires ou différentes de celles pratiquées en langues maternelles ?si oui, expliquez brièvement comment.

.....
.....

9- En phase de compréhension, utilisez-vous des supports pédagogiques ?

Images :

Autres :

10- Il est connu théoriquement que la compréhension se fait de la manière suivante :

L'apprenant analyse d'abord la forme linguistique de l'énoncé,

Sens lexical OUI NON

Sens syntaxique OUI NON

Sens global OUI NON

11-Les apprenants mettent-ils à profit leur pré acquis cognitifs, si oui, lesquels ?

OUI NON

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS

1. Faites-vous usage de stratégies personnelles pendant la lecture ?

Si oui, lesquelles ?

Oui Non

2. La première lecture donnée par l'enseignant revêt-elle un intérêt particulier pour vous ?

Si oui, lequel ?

Oui Non

3. Utilisez-vous les mêmes stratégies de lecture qu'en LM ?

Si oui, lesquelles ?

Oui Non

4. Quel est le pourcentage de mots nouveaux qui feraient obstacle à la compréhension ?

5. Pouvez-vous faire des inférences (deviner le sens) d'items lexicaux ou structuraux à partir de LVE1 et LVE2 ?

Oui Non

6. Les thèmes identiques entre LM et LVE1 et LVE2 sont-ils fréquents ?

Si oui, citez-en quelques exemples.

Oui Non

7. Reconnaissez-vous la typologie des textes dans les trois langues ?

Si oui, comment ?

Oui Non

8. Faites-vous la distinction entre les différents outils linguistiques ?

Oui Non

9. Comprenez-vous les textes de LVE1 et LVE2 avec la même aisance ?

Oui Non

10. Les démarches de lecture sont-elles les mêmes en LVE et en LM?

Oui Non

11. Y a-t-il des indices de la phase d'écoute qui vous aident dans votre tâche de construction du sens après une première lecture ?

Si oui, lesquels ?

Oui Non

12. Le français vous aide-t-il à apprendre l'anglais ?

O N

13. Vous arrive-t-il de mettre des mots français à la place de mots anglais ?

O N

14. Y a-t-il des syllabes qui vous posent problème en prononciation dans les deux langues?

Français

Anglais

15. Pouvez-vous exprimer des idées de la même manière dans les deux langues ?

O N

16. Où se situe le pourcentage le plus fort de mots difficiles dans les textes que vous étudiez en classe ?

Français Anglais

17. Les structures grammaticales de français vous-aident-elles à comprendre celles d'anglais ?

O N

18. Pouvez – vous écrire en français?

Une lettre	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> N
Une description	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> N
Un récit	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> N

19. En anglais ?

Une lettre une description Un récit
O N O N O N

20. Comprenez – vous les textes qui sont dans votre livre?

Difficilement facilement

21. Comprenez – vous ces textes sans l’aide de votre professeur?

Oui Non

22. Quels sont les genres de textes que vous aimez dans votre manuel ?

Les contes

Les récits

Les poèmes

23. Dans l’apprentissage d’une langue, quel est le plus important ?

Lire, parler,

écrire, comprendre

24. pourquoi étudiez- vous le français ?

Vous êtes obligés de le faire

Vous êtes convaincus que vous en aurez besoin dans vos études supérieures

Les difficultés de prononciation de certains phonèmes de la langue anglaise

This appendix outlines the main phoneme difficulties which speakers of particular languages can have when speaking English.

Key to languages: A=Arabic; C=Chinese; F=French; G=German; Gk=Greek; Ind=Indian languages; It=Italian; J=Japanese; P=Portuguese; R=Russian; Sc=Scandinavian languages; Sp=Spanish; Tu=Turkish

Consonants

Sound	Potential Difficulty		For speakers of:												
	Can be pronounced		A	C	F	G	Gk	Ind	It	J	P	R	Sc	Sp	Tu
p	/b/	/ben/ for <i>pen</i>	•					•			•	•		•	
b	/p/	/pɪn/ for <i>bin</i>	•												
	/p/	at end of words		•		•						•	•	•	
t	/d/	/dɪn/ for <i>tin</i>						•				•			
	/tʃ/	/tʃi:m/ for <i>team</i>								•	•				
	/ts/	/tsu:/ for <i>too</i>								•					
d	/t/	/tɪn/ for <i>din</i>						•			•				
	/dʒ/	/dʒi:p/ for <i>deep</i>								•	•				
	/t/	at end of words		•		•						•	•	•	
		like /ð/													•
k	/g/	/gɒt/ for <i>cot</i>	•					•			•	•		•	
		can be omitted at end of words												•	
g	/k/	/kɒt/ for <i>got</i>	•												
	/k/	at end of words		•		•						•	•	•	
	/ʒ/	/ˈʒetɪŋ/ for <i>getting</i>									•				
		gutturally													•
tʃ	/ʃ/	/kæʃ/ for <i>catch</i>	•	•	•		•	•			•			•	
dʒ	/ʒ/	/ˈmeɪʒə/ for <i>major</i>	•		•		•				•			•	
	/tʃ/	/tʃu:n/ for <i>June</i>		•		•									•
f		a bit like /h/								•					
v	/f/	/fæn/ for <i>van</i>	•	•		•									
	/w/	/wæn/ for <i>van</i>		•		•		•							•
	/b/	/bæn/ for <i>van</i>								•				•	
θ	/s/	/sɪn/ for <i>thing</i>	•	•	•	•				•	•	•	•		•
	/t/	/tɪn/ for <i>thin</i>		•	•			•	•		•		•		•
	/f/	/fɪn/ for <i>thin</i>		•	•										

Potential Difficulty		For speakers of:												
Sound	Can be pronounced	A	C	F	G	Gk	Ind	It	J	P	R	Sc	Sp	Tu
ð	/z/ /zɪs/ for <i>this</i>	•	•	•	•				•	•	•			•
	/d/ /deə/ for <i>there</i>		•	•			•	•		•		•		•
	/v/ /væt/ for <i>that</i>		•	•										
s	/ʃ/ /ʃi:/ for <i>see</i>								•					
z	/s/ /gəʊs/ for <i>goes</i>	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	/dʒ/ /dʒɪp/ for <i>zip</i>								•					
ʃ	/s/ /ʃɒp/ for <i>shop</i>		•			•								•
	/tʃ/ /tʃɒp/ for <i>shop</i>													•
ʒ	/ʃ/ /ˈpleɪʒ/ for <i>pleasure</i>	•	•		•	•	•	•			•	•	•	
h	gutturally	•	•			•				•	•		•	
	sound dropped/put in inappropriately			•				•		•			•	
	a bit like /f/								•					
m	like /ŋ/ at end of words												•	
n	not a phoneme (some dialects)		•											
ŋ	followed by /g/ or /k/ /sɪŋk/ for <i>sing</i>	•		•	•	•		•			•			•
l	/ɹ/ /rent/ for <i>lent</i>		•						•					
	like /ʊ/ at end of word		•						•	•				
r	articulated differently	•	•	•	•		•		•	•		•	•	
	/ɹ/ /rent/ for <i>rent</i>		•						•					
j	/dʒ/ /dʒes/ for <i>yes</i>													•
w	/v/ /vaɪn/ for <i>wine</i>				•		•				•	•		•
	either as /b/ or /gw/													•
	Vowel insertion in consonant clusters e.g. /setər'ɒŋ/ for <i>strong</i>	•	•				•		•	•			•	•

Vowels and diphthongs

Potential Difficulty		For speakers of:												
Sound	Can be pronounced	A	C	F	G	Gk	Ind	It	J	P	R	Sc	Sp	Tu
i:	/ɪ/ /hɪt/ for <i>heat</i>		•			•				•	•			•
ɪ	/e/ /bed/ for <i>bid</i>	•												
	/i:/ /hi:t/ for <i>hit</i>		•	•		•		•	•	•		•	•	•
ʊ	/u:/ /pu:l/ for <i>pull</i>			•		•		•		•			•	•
u:	/ʊ/ /sʊt/ for <i>suit</i>		•							•				
e	/ɪ/ /bɪd/ for <i>bed</i>	•					•							•
ə	in various ways	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
ɜ:	/ɑ:/ /bɑ:d/ for <i>bird</i>								•					

9 - Lisez le dialogue puis remplissez la grille qui le suivra pour montrer ce que les pronoms soulignés remplacent.

- Il n'a toujours pas décidé de son avenir. Quand le fera-t-il donc ?
- Laissons lui le temps ! Il en a besoin.
- Mais jusqu'à quand ?
- Tu le connais, il est très réfléchi.
- Oui, mais dans ce cas, il l'est pour deux.
- Pourquoi n'y voir que des inconvénients ?
- Pourquoi es-tu toujours de son côté ? Tu ne lui rends pas service.
- Tu as peut-être raison ! Les enfants d'aujourd'hui ! Comment les comprendre ?

	nom	adjectif	pronom	groupe de mots
le			X	
lui	X	X		
en				
le				X
l'				
y		X		
lui				X
les	X			

10 - Complétez le dialogue suivant par des pronoms "en" ou "y".

- Il pense que son travail sera routinier mais je crois qu'il s'y..... fera. Je ne lui en ai pas encore parlé mais j'ai déjà réfléchi à la manière de m'y..... prendre avec lui. Le rassurer j'en ai l'habitude.
- C'est amusant ta façon de faire d'autant qu'il s'y..... rend compte.
- Sûrement, mais les bons amis on n'y..... rencontre pas tous les jours. Ce que je lui dis c'est pour son bien et il sait qu'il peut s'en fier.



Activité 1

Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient (participe présent ou gérondif).

1. Détachez (suivre) en suivant les pointillés.
2. (Se raviser) en se ravisant il fit machine arrière.
3. C'est (tâtonner) en tâtonnant qu'il trouva l'issue du souterrain.
4. (Vouloir) en voulant trop bien faire, vous risquez de tout compromettre.
5. L'âge (aider) aidant, il devenait de plus en plus tolérant.
6. ce n'est pas (gémir) gémant qu'il faut aborder les difficultés.
7. J'ai découvert cette édition rare (fouiner) en fouinant chez un bouquiniste.
8. On a surpris un employé (photographier) photographiant des documents confidentiels.
9. Les vacances (approcher) approchant, l'excitation grandissait parmi les élèves.
10. il savait pertinemment, (faire) faisant ces propositions, qu'il allait s'attirer des reproches.

Activité 2

Relevez les propositions contenant un gérondif, donnez leur fonction et remplacez-les par des propositions subordonnées conjonctives de même sens et de même fonction.

1. Fabrice s'est fait mal au dos en soulevant une caisse trop lourde.

2. En enfilant son manteau, elle s'aperçut qu'il y manquait un bouton.

3. En t'exerçant régulièrement, tu réussiras à ton examen de fin d'année.

4. Dalila et Fewzia se sont rencontrées en participant à un concours de gâteaux.

5. En négligeant les règles de sécurité, il a provoqué un accident.

Activité 3

Indiquez dans les phrases suivantes si le gérondif exprime la simple simultanéité, la cause, le moyen, la condition ou l'opposition.

1. Il a failli se noyer en faisant de la planche à voile. _____
2. Elle ne se concentre pas assez en prenant ses cours. _____

TABLE DES MATIERES

Sommaire

Introduction

PREMIERE PARTIE : Cadrage méthodologique.....	12
CHAPITRE I : Outils méthodologiques.....	13
1. Questionnaire destinés aux enseignants.....	14
1.2 Des questionnaires aux résultats préliminaires.....	16
2. Questionnaire destiné aux apprenants.....	44
CHAPITRE II : Expérimentation.....	58
1) Les tests de traduction de textes vers l'arabe	58
2) Les tests de traduction de textes vers le français et l'anglais.....	68
Conclusion.....	83
DEUXIEME PARTIE : Cadrage conceptuel.....	84
CHAPITRE I : Théories et approches en usage en classe de langue.....	85
1) L'approche communicative	93
2) L'approche fonctionnelle.....	95
3) Didactique des langues et traductologie.....	96
4) La didactique du FLE.....	109
CHAPITRE II : Situation didactique en classe de langue	112
1- Les didactiques en usage en situation d'enseignement/apprentissage... 112	
2-La didactique du français.....	119
3- Le processus d'apprentissage	123
4- Les Caractéristiques des LVE et de la langue arabe.....	136
CHAPITRE III : Interférence et communication	157
1-Interférences et grammaire.....	157
2-Stratégies des langues étrangères.....	162
3-La compétence langagière et discursive.....	181
4-Compétence et évaluation.....	203

Conclusion.....	210
------------------------	------------

TROISIEME PARTIE : Complémentarité ou discordance.....	211
---	------------

CHAPITRE I : Les compétences linguistiques	212
---	------------

1- Etude de texte : Analyse des résultats.....	212
2- les tests structuraux	217

CHAPITRE II : Analyse comparative des résultats.....	242
---	------------

1-Traits communs à LVE ¹ et LVE ²	242
2-Les productions écrites (anglais)	247
3- analyse comparative (français /anglais).....	257

Conclusion.....	272
------------------------	------------

Conclusion générale.....	273
---------------------------------	------------

QUATRIEME PARTIE :

1-Références bibliographiques et annexes.....	279
2-Indexe.....	283
3-Annexes.....	284
4-Questionnaire destinés aux enseignants.....	285
5-Questionnaire destiné aux apprenants.....	295
6-Tableau de prononciation de certains phonèmes de la langue anglaise.....	299
7-Copies d'élèves.....	301

Canevas relatif aux soutenances de thèses de Doctorat à l'Université d'Oran

Fiche de renseignement du doctorant

Nom	SEDDIKI		
Prénom	Amar		
Etes-vous affilié à un laboratoire de recherche ? (OUI / NON)			
Si OUI, Nom (et sigle) du laboratoire			
Si NON, Département (ou institut) de rattachement		Département des langues (université de Béchar)	
OU autre structure de rattachement			

THESE

Titre	Langue arabe et langues étrangères enseignées : Interférences et transferts		Nbre de pages (297p)
Spécialité	Français		
Option	Didactique		
Directeur de thèse (Nom, Prénom, Grade, Structure de rattachement)	Dr BENAMAR Aïcha Directeur de recherche CRASC		
Membres du jury			
Nom Prénom	Grade	Structure de rattachement	Qualité
Mme BOUHADIBA	Professeur	Université d'Oran	Président
Mme HAMIDOU Nabila	MC	Université d'Oran	examinateur
M. GHELLAL Abdelkader	MC	Université d'Oran	examinateur
M. BRAIK Saadane	MC	Université Mostaganem	examinateur
Mme Benamar Aïcha	Directeur de recherche	CRASC	Rapporteur 1
Mme BELHANDOUZ Amina	MC	Université de Béchar	Rapporteur 2

Résumé (Tel qu'il figure sur la thèse)				
<p>A travers ce travail, il s'agit de démontrer à quel point la langue arabe interfère avec le français et l'anglais et dans quel sens se font les transferts. Les interactions langagières sont multiples et nécessitent une attention particulière dans le but de faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Notre première question est de savoir s'il peut exister un savoir-faire communicatif oral et /ou écrit sans savoir linguistique préalable. Notre seconde question est de savoir si l'approche en usage actuellement permet aux élèves et aux étudiants de résoudre des problèmes de communication sans passer par des exercices de « manipulation ». Notre principale hypothèse peut être formulée en terme de transfert de compétences d'une langue à une autre ; autrement dit des ressources cognitives mobilisées en arabe par exemple peuvent être utilisées en français et en anglais.</p>				
Mots clefs				
Transferts	enseignement	savoirs	erreurs	compréhension
interférences	approches	Savoir-faire	syntaxe	lecture
apprentissage	communication	compétences	Graphème/ phonème	Production écrite/orale

Articles auxquels la thèse est adossée

Article n°1

Nom de la revue	Revue LAROS
Titre de l'article	Langues, statuts, fonctions et représentations en Afrique et au Maghreb
Référence*	ISSN 1112-5373
Date de parution	N°07 Février 2011
Nom(s) & Prénom(s) des auteurs (incluant vous-même, dans l'ordre d'apparition sur l'article original)	OUHIBI GHASSOUL Bahia, AMMOUR Nawel, MOUEFI-NESSAI Badra, BELBACHIR Rafiaa, KARA MOSTEFA Leila, TLEMSANI Sabrina, NEBIA Slimane Rafik, AIT MOKHTAR Hafida, GHELLAL Abdelkader, MERINE Kheira, SEDDIKI Amar , ATROUZ Youcef, MEHTARI Faiza , BOUANANE, ABI- AYAD Ahmed, HAMIDOU Nabila, HADOUCHE DRISS Leila Louise TORBEY Abbas, BENTURQUIA Soulimane Kamila, GHASSOUL Yasmina. KENOUCHE Lineda, MEBARKI Belkacem

Résumé (Abstract)

Les langues ne sont pas toujours en situation de confrontation, elles sont souvent en situation de complémentarité. Le Maghreb où se côtoient quatre langues aux fonctions différentes est un exemple édifiant de cohabitation linguistique. Cependant,

Les statuts, fonctions et représentations sont des facteurs incontournables dans toute analyse linguistique. Le statut d'une langue est tributaire des fonctions qui lui sont attribuées, tandis que les représentations, qui ont une dimension culturelle, jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage d'une langue. La politique linguistique des pays multilingues est souvent incohérente, parce qu'elle relève de paramètres extralinguistiques tels que l'histoire, la culture, ou la politique.

Mots clefs

statuts	Politique linguistique	Identité	Historiques	dialectes
fonctions	culture	Plurilinguisme	codes	sociolinguistique
représentations	communication	Langues nationales	Langues officielles	enseignement

*Référence dans le format propre à la revue.

Article n°2

Nom de la revue				
Titre de l'article				
Référence				
Date de parution				
Nom(s) & Prénom(s) des auteurs (incluant vous-même, dans l'ordre d'apparition sur l'article original)				
Résumé (Abstract)				
Mots clefs				

Répéter ce tableau autant de fois que nécessaire (nombre d'articles)

Signature du chercheur

Visa du Directeur de thèse

Prière de joindre à la copie imprimée du présent canevas, sur un CD-ROM :

- **Une copie de chaque article au format numérisé (exemplaire publié)**
- **Le texte intégral de la thèse à soutenir.**

N.B. L'ensemble des fichiers présents sur le CD-ROM doivent être au format PDF.

--	--	--	--	--

Répéter ce tableau autant de fois que nécessaire (nombre d'articles)

Signature du chercheur

Visa du Directeur de thèse

Prière de joindre à la copie imprimée du présent canevas, sur un CD-ROM :

- **Une copie de chaque article au format numérisé (exemplaire publié), type PDF**
- **Le texte intégral de la thèse à soutenir, type PDF**
- **Ce Canevas, type Word**